



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Eine virtuelle Reise nach Leipzig und Linz
Die Entwicklung und der Einsatz digitaler Lernsettings im
schulischen Fremdsprachenunterricht in Finnland

verfasst von / submitted by

Lilly Reichl BA BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree 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 Zweitsprache
UG2002

Betreut von / Supervisor:

Mgr. Michal Dvorecký, PhD

Danksagung

Zuerst möchte ich meinem Betreuer Herrn Mgr. Dvorecký, PhD dafür danken, dass er meinen Forschungs- und Schreibprozess unterstützt und begleitet hat, alle meine Fragen beantworten konnte und mir mit Rat und Tat zur Seite gestanden ist.

Ein zweites Dankeschön geht an die unglaublich wertvolle Bekanntschaft Frau Dr. Petra Linderoos, die ich in Finnland nicht bloß als hervorragende Universitätslektorin erleben durfte, sondern die ich mittlerweile als gute Freundin bezeichne. Danke Petra, für alles: Dein offenes Ohr, Deinen Humor, Dein Feingefühl, Deine Unterstützung, Dein Interesse, Deine Fürsorge und die vielen tollen Gespräche.

Danke sage ich auch meiner Mutter, die sich mein Gejammer über jeden Schreibprozess seit 26 Jahren anhören muss und immer die richtigen, aufbauenden Worte findet. Der Pokal für die beste und schnellste Korrekturleserin geht an Dich, Mama!

Auch danke ich allen Interviewpartner:innen für ihre Zeit und ihren Input. Ohne Euch wäre diese Masterarbeit so nicht möglich gewesen! Danke für Euren Beitrag!

Ich bedanke mich zudem bei allen, die an dem Projekt mitgewirkt haben, die ich kennenlernen durfte vor Ort in Finnland oder online und die eine großartige Arbeit geleistet haben, um dieses Projekt auf die Beine zu stellen!

Zum Schluss gebührt auch meinem Partner ein Dank, der viele Wochenenden auf Ausflüge mit mir verzichtet hat, im Gegensatz zu mir nie gejammert hat und mich immer bekocht hat, wenn ich vor lauter Schreiben vergessen habe, zu essen. Danke Alex!

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Systematik zur Unterscheidung und Einteilung von Lehr- und Lernmedien nach Würffel (2021: 291).	15
Abbildung 2: Didaktische Analysen und Entscheidungen nach Peterßen (2000)	18
Abbildung 3: SAMR-Modell nach Puentedura (2012).....	19
Abbildung 4: Mediendidaktische Konzepte und die Rolle der Medien, des Lehrenden und des Lernenden nach Süss/Lampert/Wijnet (2010: 154).....	21
Abbildung 5: Finnisches Bildungssystem nach EDUFI (2023: o. S.).	29
Abbildung 6: Querschnittskompetenzen im finnischen nationalen Lehrplan nach Lähdemäki (2019: 403).	32
Abbildung 7: obligatorische (A1, B1) und fakultative (A2, B2) Fremdsprachen im grundlegenden Unterricht nach Haataja (2005: 4)	34
Abbildung 8: Sprachenwahl der Gemeinschaftsschüler:innen der Klassen 1-6 im Jahr 2019 (Education Statistics Finland 2020).....	35
Abbildung 9: Sprachenwahl der Gemeinschaftsschüler:innen der Klassen 7-9 im Jahr 2019 (Education Statistics Finland 2020).....	35
Abbildung 10: Prozentsatz der Schüler:innen, die mindestens einmal pro Woche ICT im Unterricht zum Lernen nutzen. Finnland und EU 2011-12 nach European Schoolnet and University of Liège (2012: 10).....	40
Abbildung 11: Rangliste des DESI 2022 nach Europäischer Kommission (2022a: 3).	41
Abbildung 12: Ablauf des Forschungsprozesses (erstellt von Lilly Reichl 2023)	46
Abbildung 13: Planung vor der Reise. Brainstorming im Herbst 2021 im Zuge der Lehrveranstaltung 693505S:1 Deutsch lehren und lernen	49
Abbildung 14: Abfahrt/Fahrt zum Reiseziel. Brainstorming im Herbst 2021 im Zuge der Lehrveranstaltung 693505S:1 Deutsch lehren und lernen	49
Abbildung 15: Die Reise nach Deutschland, um das verlorene Schwert zu suchen. Online unter: https://www.ouka.fi/oulu/virtuaalisesti/uusi-sivu [Zugriff: 24.02.2023].....	51
Abbildung 16: Virtuelle Identität, die während der Reise angenommen wird	52
Abbildung 17: Reisevorbereitung in Finnland	53
Abbildung 18: Boardingpass, der für das Vorankommen der Reise wesentlich ist	54
Abbildung 19: Thinglink Umgebung In den Straßen von Leipzig	55
Abbildung 20: Thinglink Umgebung Völkerschlachtdenkmal.....	55
Abbildung 21: Urkunde für die Teilnahme an der virtuellen Reise	56
Abbildung 22: Aufgabentypen und Symbole in der virtuellen Reise.....	57
Abbildung 23: Materialreduzierung durch Zusammenfassung nach Mayring (2022: 84).	75
Abbildung 24: Prozessmodell induktiver Kategorienbildung nach Mayring (2022: 85).	75

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Sampling der Untersuchungseinheiten (erstellt von Lilly Reichl 2023)	64
Tabelle 2: Überlegungen zur Leitfadenerstellung (erstellt von Lilly Reichl 2023).....	67

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
2 Digitale Medien im Unterricht	6
2.1 Medienbegriff	6
2.1.1 Medienpädagogik	7
2.1.2 Medienerziehung, Medienkompetenz	8
2.1.3 Mediendidaktik	10
2.2 Medien in Lehr-Lern-Prozessen	12
2.2.1 Formen medialer Angebote	12
2.2.2 Funktionen medialer Angebote	15
2.2.3 Mediendidaktische Modelle	17
2.2.4 Mediendidaktische Konzepte	20
2.2.5 Potenziale digitaler Medien für den DaF-Unterricht	23
3 Schulischer DaF-Unterricht in Finnland.....	28
3.1 Das finnische Schulsystem	28
3.2 Rahmenlehrplan	30
3.2.1 Fremdsprachenunterricht im finnischen Bildungssystem.....	33
3.2.2 Der Einsatz digitaler Medien im finnischen Bildungssystem	39
4 Forschungsdesign.....	46
4.1 Eine virtuelle Reise durch Europa	47
4.1.1 Projektbeschreibung	47
4.1.2 Projektverlauf	48
4.1.3 Aufbau der Reise nach Deutschland und Österreich	51
4.1.4 Aufgaben	57
4.2 Datenerhebung	58
4.2.1 Methodisches Vorgehen	58
4.2.2 Sampling	62
4.2.3 Leitfadenerstellung	65
4.2.4 Forschungsethik.....	68
4.2.5 Gütekriterien	69

4.3 Datenaufbereitung	70
4.4 Datenauswertung	72
4.4.1 Methodisches Vorgehen	72
4.4.2 Computergestützte Kategorienbildung	76
5 Analyse der Ergebnisse.....	82
6 Diskussion der Ergebnisse.....	100
7 Fazit und Ausblick	110
8 Literaturverzeichnis.....	117

1 Einleitung

Seit nun mehr als drei Jahrzehnten eröffnet die Entwicklung der Digitalisierung Möglichkeiten, Informationen und Wissen für eine große Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Selbst vor Schule und Unterricht macht der Einzug der Digitalisierung nicht stopp, denn digitale Medien werden zu Lern- und Unterrichtszwecken in der pädagogischen Bildungsarbeit vielfach eingesetzt. Die Mediendidaktik beschäftigt sich damit, wie E-Learning und digitale Medien zur Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen eingesetzt werden können und stellt die Didaktik und Methodik des Unterrichts mit und durch Medien in den Fokus. Medien werden in der Mediendidaktik als Instrumente des Unterrichtens und unterrichtlicher Gestaltung gesehen (vgl. Tulodziecki 2011: 18f.).

Eine Fremdsprache zu lernen, bedeutet heutzutage nicht mehr unbedingt ein Buch aufzuschlagen und durchzuarbeiten. Digitale Medien eröffnen vielfältige Möglichkeiten Lehr- und Lernprozesse zu unterstützen und zu begleiten. Der Unterricht mit digitalen Medien verändert aber nicht bloß das Fremdsprachenlernen, sondern ermöglicht auch eine veränderte Perspektive auf die Fremdsprachendidaktik aus Sicht der Lehrpersonen. Lehrmaterialien und Lehrwerke werden vermehrt digitalisiert und das Internet bietet neue Möglichkeiten, Unterricht zu gestalten und das Erlernen einer Fremdsprache zu ermöglichen.

Im Zuge der Lehrveranstaltung 693505S:1 Deutsch lehren und lernen an der Universität Oulu wird im Wintersemester 2021 an einem Projekt gearbeitet, das finnischen Schüler:innen ermöglichen soll, sich auf eine virtuelle Reise durch Europa zu begeben und fremdsprachliche Kenntnisse aufzubauen und zu vertiefen. Das Projekt findet in Zusammenarbeit mit der Stadt Oulu und dem Zentralamt für Unterrichtswesen in Finnland (opetushallitus) statt und kooperiert mit der gymnasialen Oberstufe Tornio, dem Goethe-Institut, dem Institut Francais Finlande, dem Netzwerk Svenska nu, der Finnisch-Russischen Gesellschaft und dem Institut für deutsche Sprache und Kultur der Universität Oulu.

Ziele des Projekts sind die Ausbildung zur Fähigkeit einer globalen Staatsbürgerschaft durch virtuelle Internationalisierung, die Erhöhung des Bewusstseins und der Fähigkeiten zu Themen im Zusammenhang mit Global Citizenship, der Aufbau zielsprachlicher Kenntnisse in unterschiedlichen kommunikativen Situationen, die Entwicklung von Kenntnissen über Zielkultur(en) und aktuellen globalen Themen, die Sensibilisierung der Lehrkräfte für Möglichkeiten virtueller Internationalisierung und die Entwicklung mediendidaktischer Kompetenzen für den Einsatz digitaler Medien im fremdsprachlichen Unterricht.

Das Erlernen mehrerer Fremdsprachen ist in nahezu allen europäischen Ländern ein wichtiges Ziel der schulischen Bildung. Die Europäische Kommission hat 2003 den Aktionsplan zur Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt herausgegeben, der der mehrsprachigen Bildung einen zentralen Stellenwert einräumt und sich zum Ziel setzt, dass sich alle Bürger:innen der Europäischen Union neben ihrer Erstsprache in zwei weiteren Fremdsprachen gut verständigen können (vgl. Europäische Kommission 2003):

In einer Europäischen Union (EU), die mehr als 500 Millionen Europäer mit unterschiedlichem ethnischen, kulturellem und sprachlichem Hintergrund vereint, ist es wichtiger denn je, dass die Bürger über die nötigen Kompetenzen verfügen, um sich mit ihren Nachbarn verstehen und verständigen zu können. Jeder EU-Bürger sollte sich außer in seiner Muttersprache in mindestens zwei anderen Sprachen verständigen können (Europäische Kommission 2003).

Welche Fremdsprachen gelernt werden und in welchem Ausmaß dies passiert, variiert von Land zu Land. Finnland ist mit Finnisch und Schwedisch als Amtssprachen offiziell zweisprachig. Die überwiegende Mehrheit der Bevölkerung spricht Finnisch als Erstsprache (ca. 87,6 %) und eine Minderheit spricht Schwedisch als Erstsprache (ca. 5,2 %) (vgl. Statistics Finland 2018). In den Schulen Finnlands werden sowohl Finnisch als auch Schwedisch verpflichtend unterrichtet und es muss eine zweite Fremdsprache erlernt werden. Die erste obligatorische Fremdsprache beginnt in der 1. Klasse, und obwohl der Rahmenlehrplan es nicht explizit vorsieht, wird meist Englisch gewählt.

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) ist für europäische Länder eine zentrale Richtlinie, die einen erheblichen Einfluss auf die Lehrplanentwicklung und die Entwicklung von Curricula hat. Mehrsprachigkeit spielt auch darin eine zentrale Rolle, so wird festgehalten,

[...] dass die Diskussion über Curricula in Übereinstimmung mit dem allgemeinen Ziel der Förderung der Mehrsprachigkeit und der Sprachenvielfalt geführt werden sollte. Das bedeutet, dass das Lehren und Lernen jeder einzelnen Sprache immer auch im Zusammenhang mit dem gesamten Sprachenangebot eines Bildungssektors überprüft werden sollte sowie auch in Bezug auf die Wege, die Lernende vielleicht über einen längeren Zeitraum hinweg wählen möchten, um eine Vielzahl von Sprachfertigkeiten zu entwickeln (Europarat 2001: 163).

Diese starke Einbeziehung und Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit lässt sich auch an finnischen Schulen und in den aktuellen Lehrplänen beobachten. Der neue Rahmenlehrplan für die Gemeinschaftsschulen (1.-9. Klasse) in Finnland wurde 2014 herausgegeben und ist seit 2016 wirksam. Der Lehrplan weist darauf hin, dass finnische Schüler:innen bereits vor Schuleintritt über mehrsprachige Ressourcen verfügen. Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik sind ebenso Bestandteil des Rahmenlehrplans wie die eindeutige Tendenz hin zu einem Gesamtsprachencurriculum (vgl. Grasz 2020: 484f.).

Der Fachbereich Deutsche Sprache und Kultur an der Universität Oulu arbeitet im Zuge eines fakultativen Kurses am Projekt *Virtually throughout Europe* und der Erstellung einer virtuellen Reise durch die amtlich deutschsprachigen Länder. Fokussiert wird sich dabei auf die Länder Deutschland und Österreich. Zielgruppe sind finnische Schüler:innen der 6. Klasse (ca. 12 Jahre alt), die bereits zwei Jahre DaF gelernt haben und nun ihre zielsprachlichen und transkulturellen Kompetenzen durch die virtuelle Reise vertiefen sollen.

In der vorliegenden Forschungsarbeit soll darauf aufbauend die nachstehende Frage beantwortet werden:

Welche Möglichkeiten eröffnet die Entwicklung des digitalen Lernsettings *Eine virtuelle Reise durch Europa* hinsichtlich des Einsatzes digitaler Medien im schulischen DaF-Unterricht in Finnland für die Fremdsprachendidaktik aus Sicht der am Projekt beteiligten Mitarbeiter:innen und DaF-Lehrpersonen?

Es wird von der These ausgegangen, dass der Unterricht mit dem digitalen Lernangebot einen Mehrwert für den Lehr- und Lernprozess, sowohl von der Schüler:innen- als auch von der Lehrer:innenperspektive, bietet. Folgende Hypothesen werden anfangs aufgestellt:

Hypothese I: Die Arbeit mit dem digitalen Lernsetting *Eine virtuelle Reise durch Europa* ermöglicht es den Lernenden, sowohl sprachliche als auch kulturelle Kenntnisse über die Zielsprache und das Zielland aufzubauen.

Hypothese II: Der Einsatz der digitalen Lernplattform im Fremdsprachenunterricht erleichtert den unterrichtlichen Planungsprozess der Lehrperson.

Hypothese III: Wenn die virtuelle Sprachreise nach Deutschland und Österreich im DaF-Unterricht in Finnland eingesetzt wird, dann wird das Interesse und die Motivation der Schüler:innen, sich mit der Sprache und den Zielländern auseinanderzusetzen, größer.

Dabei umfasst die Mediendidaktik im FSU sowohl die fachbezogene digitale Kompetenz der Lehrpersonen als auch Methoden des Unterrichts mit digitalen Medien und den Einsatz von digitalen Medien als Werkzeug zum Sprachenlernen oder zur Organisation von Lernprozessen. Auch die Lerninhalte verändern sich durch die Digitalisierung und stellen kritische Medienrezeption, -produktion und -interaktion in den Mittelpunkt, die sowohl von den Lehrenden als auch von den Lernenden eine Medienkompetenz voraussetzt (vgl. Biebighäuser/Feick 2020: 19–24).

Um die theoretische Auseinandersetzung mit mediendidaktischen Zugängen, Methoden und Konzepten führen zu können, soll zuerst auf einige neue Publikationen zum aktuellen Forschungsstand mediendidaktischer Erkenntnisse im FSU eingegangen werden.

Aktuelle Forschung zum Thema Unterrichten mit digitalen Medien ist, auch bedingt durch die Corona-Pandemie, zahlreich und vielfältig. Die Auswahl, der in dieser Arbeit verwendeten Literatur beschränkt sich ausschließlich auf aktuelle, jüngere Forschungsarbeiten, empirische Befunde und Publikationen.

Die im Mai 2021 erschienene dritte aktualisierte Auflage des Werkes *Medienbildung in Schule und Unterricht* von Tulodziecki, Herzig und Grafe gibt einen ausführlichen Einblick in Forschungsfelder der Medienbildung und Mediennutzung, Aufgabenfelder und aktuelle Fragestellungen aus den genannten Bereichen, die für die vorliegende Arbeit von Bedeutung sind und deshalb für die theoretische Auseinandersetzung herangezogen werden.

Die Lehrbücher von Petko (2020) und Kerres (2018) behandeln mediendidaktische Grundlagen und Möglichkeiten digitaler Lernangebote für den Unterricht und dienen deshalb auch der theoretischen Diskussion zu dieser Thematik.

Bezogen auf die Fremdsprachendidaktik wird auf die Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts 2019 verwiesen, in denen aktuelle Forschungsergebnisse vorgestellt werden.¹

Weitere Befunde und Forschungsergebnisse zum Nutzen digitaler Medien im FSU und Potentialen, Chancen und Herausforderungen digitaler Lernszenarien sind im Sammelband *Digitale Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (Biebighäuser/Feick 2020) dargelegt.

Die vorliegende Arbeit ist eine empirisch qualitative Forschungsarbeit, die auf theoretischen Grundannahmen aufbaut. Das Forschungsfeld wird empirisch mithilfe des qualitativen Erhebungsmittel leitfadengestützter Interviews erschlossen, die dazu verhelfen sollen, das Projekt und die Entwicklung und Implementierung der Lernumgebung *Eine Virtuelle Reise durch Europa* durch die beteiligten und mitwirkenden Akteur:innen zu untersuchen.

¹ herausgegeben von Burwitz-Melzer, Riemer und Schmelter (2019) unter dem Titel *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel*.

Die Arbeit gliedert sich in zwei Teile, die theoretischen Grundlagen und die empirische Untersuchung.

Im einführenden Kapitel des ersten Teils soll ein theoretischer Rahmen geschaffen werden, indem digitale Medien im Unterricht beleuchtet werden. Hierfür wird der Medienbegriff definiert und die Medienpädagogik, die Medienerziehung, die Medienkompetenz und die Mediendidaktik begrifflich ein- und abgegrenzt. Die Mediendidaktik wird allgemein und im speziellen für den fremdsprachlichen Unterricht analysiert, indem sowohl auf Formen und Funktionen medialer Angebote eingegangen wird, als auch auf mediendidaktische Modelle, Konzepte und Potenziale digitaler Medien für den DaF-Unterricht.

Anschließend wird im zweiten Kapitel der schulische DaF-Unterricht in Finnland aufgezeigt, in dem zunächst das finnische Schulsystem beschrieben und anschließend auf den Rahmenlehrplan 2014 eingegangen wird. Dabei wird sowohl der FSU im finnischen Bildungssystem als auch der Einsatz digitaler Medien skizziert und auf aktuelle statistische Daten und Studien verwiesen.

Auf dieses Kapitel und um die empirische Untersuchung einzuleiten, folgt ein drittes Kapitel, in dem auf die untersuchte Plattform *Eine virtuelle Reise durch Europa* eingegangen wird. Die digitale Lernplattform wird in einem ersten Schritt beschrieben, bevor auf den Projektverlauf und den Aufbau und Inhalte der Reise nach Deutschland eingegangen wird.

Nach der theoretischen Auseinandersetzung folgt die empirische Untersuchung. Dabei sollen zuerst die gewählte Methodologie und das Forschungsdesign beschrieben werden, bevor die Datenerhebung mittels Expert:inneninterviews, die Datenaufbereitung und die Datenauswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse erfolgen. Die empirisch gewonnenen Ergebnisse sollen in einem anschließenden Kapitel zusammenfassend deskriptiv aufgezeigt werden, bevor sie in einem nächsten Kapitel diskutiert und mit den theoretischen Vorannahmen in Verbindung gesetzt werden.

Ein abschließendes Fazit dient der Zusammenfassung aller gewonnenen Erkenntnisse, der Zusammenführung theoretischer Grundlagen und empirischer Ergebnisse und der Aufzeigung eventueller Forschungsdesiderate.

2 Digitale Medien im Unterricht

Für die theoretische Auseinandersetzung mit digitalen Medien im fremdsprachlichen Unterricht ist es zuerst notwendig, den Medienbegriff zu definieren und Begriffsabgrenzungen zwischen der Medienpädagogik, Medienerziehung, Medienkompetenz und Mediendidaktik aufzuzeigen. Anschließend soll der Medieneinsatz in Lehr- und Lernprozessen beleuchtet werden. Dazu werden zuerst Formen medialer Angebote beschrieben und die Funktionen von Medien für unterrichtliche Zwecke erörtert. Anschließend werden mediendidaktische Modelle wie das TPACK-Modell, das Rahmenmodell von Heimann und das SAMR-Modell von Puentedura (2012) vorgestellt, die jeweils eine andere Perspektive der Mediendidaktik einnehmen. Ferner wird auf Konzeptionen medialer Lehr- und Lernangebote wie das Lehr-/Lernmittelkonzept, das Arbeitsmittelkonzept und das Lernumgebungskonzept eingegangen, bevor abschließend die Potenziale digitaler Medien für den DaF-Unterricht erörtert werden.

2.1 Medienbegriff

Wenn von fremdsprachlichem Unterricht mit digitalen Medien gesprochen wird, muss zuerst definiert werden, was allgemein unter Medien verstanden wird und welcher Medienbegriff den weiteren Ausführungen zugrunde liegt.

Folgt man einem weiten Medienbegriff, so ist keine Verständigung zwischen Menschen ohne Medien möglich. „Medien sind die Relationen zwischen Menschen, materiellem Zeichenträger und Zeichen, in denen Materie von Menschen als Zeichen verwendet werden“ (Swertz 2009: 24). Dabei ist zu beachten, dass es sich immer um Menschen handelt, die mit Medien handeln. Beispielsweise können sich Menschen über die Benutzung von Schallwellen in der Luft (materieller Zeichenträger) mittels Worte (Zeichen) verständigen (vgl. Swertz 2015: 1). Jede Pädagogik ist damit auf die Verwendung von Medien angewiesen.

Laut Petko (2020: 12) sind Medien „Werkzeuge zur Erfassung, Speicherung, Verarbeitung und Übermittlung von Informationen“ mit kognitiven und kommunikativen Funktionen. In ihrer kognitiven Funktion können Medien als Werkzeuge des Denkens fungieren. Eng verbunden damit sind Medien in ihrer kommunikativen Funktion. Geäußerte Zeichen auf materieller und technologischer Ebene dienen im sozialen Kontext der Verarbeitung und dem Austausch. Zeichen können auf unterschiedliche Art und Weise geäußert werden. Pross (1972) typologisiert und unterscheidet im klassischen Sinne primäre Medien von sekundären und tertiären Medien. Primäre Medien sind Medien des Körpers, wie Sprache oder Gestik. Sekundäre Medien sind

Medien, die zur Herstellung von bedeutungstragenden Zeichen ein technisches Gerät benötigen, wie eine Zeitung oder ein Lehrbuch. Tertiäre Medien sind schließlich solche Medien, die sowohl für die Herstellung als auch für den Empfang von Inhalten Technik benötigen, wie das Radio oder der Fernseher (vgl. Petko 2020: 13).

Die Medienlandschaft hat sich in den letzten Jahrzehnten rasant schnell entwickelt, was die traditionelle Funktion von Medien als reine Übermittler von Inhalten und Informationen erweitert und komplexere Funktionen in den Mittelpunkt rückt. Die Funktionen digitaler Medien zeichnen sich durch eine Erweiterung traditioneller medialer Möglichkeiten oder gänzlich neuer Möglichkeiten aus. Dabei weisen die Anwendungsmöglichkeiten digitaler Medien laut Petko (2020: 17–21) folgende Merkmale auf: Das Speichern und Verarbeiten von Informationen ist durch digitale Medien leichter und schneller. Sie ermöglichen eine automatisierte Informationsverarbeitung, die Informationen auf unterschiedliche Weise anordnen und durchsuchen kann. Digitale Medien können adaptiv und interaktiv gestaltet sein. Unterschiedliche Medien konvergieren und lassen Grenzen verschwimmen, was auch dazu führt, dass die Grenze zwischen persönlichen Medien und Massenmedien verschwimmt. Sie eröffnen neue Kommunikationswege und -formen, sind omnipräsent und zugänglich und wirken sich vielfältig auf die Gesellschaft und das soziale Miteinander aus.

2.1.1 Medienpädagogik

„Die Medienpädagogik ist eine Teildisziplin, deren Gegenstand es ist, Medien in der pädagogischen Praxis und Theorie zu verstehen und den Umgang mit Medien zu orientieren“ (Swertz 2015: 1). Die Medienpädagogik muss folglich ihre theoretische Auffassung von Medien reflektieren und ihr praktisches Handeln mit Medien beobachten (vgl. Swertz 2015: 2).

Obwohl eine Begriffseingrenzung und Definition schwierig sind, setzt sich inzwischen in fachlichen Kreisen die Auslegung durch, Medienpädagogik als Oberbegriff zu verwenden. So wird bereits 1970 im Pädagogischen Lexikon von Horney et al. festgehalten, dass die Medienpädagogik als Wissenschaft mit grundlegendem und systematischem Charakter „die Bedingungen, Grenzen, Voraussetzungen und das Wesen einer Erziehung zu den Medien und einer Erziehung durch die Medien“ untersucht (Horney/Ruppert/Schultze 1970, s. v. Medienpädagogik: 354). Auch Neubauer und Tulodziecki verwenden den Begriff bereits Ende der 1970er Jahre in diesem Sinne, denn „Medienpädagogik umfasst in unserem Verständnis alle Fragen der pädagogischen Bedeutung von Medien“ (Neubauer/Tulodziecki 1979: 15). Sie unterscheiden vier Unterkategorien der Medienpädagogik: die Medienkunde, die Mediendidaktik, die Medienerziehung und die Medienforschung. Aus handlungsbezogener Sicht sind die Mediendidaktik und

die Medienerziehung relevant, aus erkenntnisorientierter Sicht sollen die Medienkunde und die Medienforschung unterstützend wirken (vgl. Tulodziecki 1979: 111 zit. nach Tulodziecki 2011: 13).

Tulodziecki, Herzig und Grafe (2021: 34) stellen die Schwierigkeit einer allgemeingültigen und -akzeptierten Definition des Medienbegriffs in der Medienpädagogik fest. Trotzdem biete es sich in medienpädagogischen Kontexten an, „Medien als Mittler zu verstehen, durch die in kommunikativen Zusammenhängen potenzielle Zeichen mit technischer Unterstützung aufgenommen bzw. erzeugt und verarbeitet, übertragen, gespeichert oder wiedergegeben bzw. präsentiert werden und verfügbar sind [...]“ (Tulodziecki/Herzig/Grafe 2021: 33).

Swertz (2015: 2) zählt zu den Kernbegriffen der Medienpädagogik Medienbildung, Medienkompetenz, Medienerziehung, Mediensozialisation und Mediendidaktik. Für die vorliegende Forschungsarbeit ist es zum einen sinnvoll, einen näheren Blick auf die Begriffe der Medienerziehung und die damit einhergehende Medienkompetenz zu werfen, um dem schulischen Lehr- und Lernprozess mit digitalen Medien in Finnland einen theoretischen Rahmen zu geben. Zum anderen ist es sinnvoll, einen theoretischen Blick auf die Mediendidaktik zu werfen, um das in einem späteren Kapitel empirisch untersuchte Lernsetting (s. Kapitel 4.1) und dessen didaktischen Einsatz besser einordnen zu können.

2.1.2 Medienerziehung, Medienkompetenz

Wurde der Begriff der Medienerziehung in den 1960ern und 1970ern im fachlichen Kontext noch eher synonym zu dem der Medienpädagogik verwendet, ist später eine begriffliche Trennung ersichtlich nach wissenschaftlichen Beiträgen, die „vor allem die erzieherischen Aufgaben bei der Auseinandersetzung mit Massenmedien betonen, und Beiträgen, die sich um methodische bzw. didaktische Fragen der Verwendung audiovisueller Medien im Unterricht kümmern“ (Tulodziecki 2011: 14).

Nachdem der Erziehungsbegriff „wegen seiner autoritären und auf Fremdsteuerung gerichteten Implikationen in die Kritik“ (Tulodziecki 2011: 15) geriet, wurde der Begriff *Medienerziehung* in den 70er Jahren teilweise durch den neuen Begriff *Mediendidaktik* ersetzt. Weil es in den 1980ern in der Pädagogik allerdings zu einer Renaissance des Erziehungsbegriffs kam, fand auch die Medienerziehung erneut Beachtung. Orientiert an Entwicklungen wie Emanzipationsbestrebungen und Werten wie Selbstbestimmung und Eigenverantwortung leiten die Medienerziehung heute „Gedanken der (anzustrebenden) Mündigkeit bzw. der Reflexivität sowie der kritischen Auseinandersetzung mit Medien und mit medienkundlichen Inhalten [...]“

(Tulodziecki 2011: 16). Die Praxis der Medienerziehung umfasst alle medienbezogenen Aktivitäten, die für die Erziehung relevant sind (vgl. Tulodziecki 2011: 16).

Der Medienkompetenzbegriff umfasst den richtigen Umgang mit Medien, das Wissen über Medien, die Frage, welcher Umgang mit Medien der Richtige ist und was man über Medien wissen sollte (vgl. Swertz 2015: 2). Seit den 1970er Jahren hängt der Begriff *Medienkompetenz* eng mit der kommunikativen Kompetenz zusammen, die die menschliche Fähigkeit meint, sich mit der umliegenden Welt und Gesellschaft auseinanderzusetzen. „Kommunikative Kompetenz bezeichnet hier die Fähigkeit des Subjektes, sich am gesellschaftlichen Diskurs gleichberechtigt zu beteiligen“ (Schorb 2009: 3). Mit der zunehmenden Bedeutung von ICT-Technologien in den 1990er Jahren (vgl. Tulodziecki 2011: 21) versteht Baacke (1996: 8) die Medienkompetenz als „systematische Ausdifferenzierung“ und definiert sie als „Fähigkeit, in die Welt aktiv einwirkender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“ (Baacke 1996: 8). Er formuliert damit ein handlungstheoretisch-pädagogisches Medienkompetenzverständnis (vgl. Tulodziecki 2011: 22).

Baacke (1998: 22–27) unterscheidet vier Hauptfelder mit neun Unterdifferenzierungen. Die Hauptfelder der Medienkompetenz sind laut Baacke Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung (vgl. Baacke 1996: 8; Swertz 2015: 2). Medienkritik ist analytisch und ethisch orientiert und meint beispielsweise sich mit datenrechtlichen Fragen zu beschäftigen und zu reflektieren, dass Social-Media-Plattformen über private Daten verfügen. Medienkunde ist in der informativen Dimension das Wissen über beispielsweise die Entstehung einer Social-Media-Plattform und in der instrumentell-qualifikatorischen Dimension das Wissen über Funktionen und Inhalte einer Social-Media-Plattform. Mediennutzung kann rezeptiv oder interaktiv geschehen und ist zum Beispiel die reflektierte Auswahl einer Social-Media-Plattform zu einem bestimmten Zweck. Mediengestaltung kann innovativ oder kreativ verstanden werden und umfasst beispielsweise den kreativen Umgang, das aktive Gestalten der eigenen Identität in den Medien (vgl. Baacke 1996: 8; Swertz 2015: 2f.). „Medienkompetenzvermittlung beabsichtigt damit die Anregung einer reflexiven Position und eines kreativen Umgangs mit Medien im Sinne von Mündigkeit“ (Swertz 2015: 3).

Tulodziecki (2011: 22f.) merkt allerdings an, dass die Verwendung des Begriffs *Medienkompetenz* mit einigen Schwierigkeiten einhergeht. Der Begriff bringe das systematische Problem mit sich, „dass er in vielen Ansätzen sowohl als allgemeine Voraussetzung oder bedeutsame Eigenschaft für das Handeln im Medienbereich als auch als Zielvorstellung im Sinne eines angestrebten Kompetenzniveaus verwendet wird“ (Tulodziecki 2011: 22). Tulodziecki, Herzig

und Grafe (2021: 185) gehen von einem Medienkompetenzverständnis aus, das dem Menschen die Handlungsfähigkeit in Medienzusammenhängen zuspricht und verweisen darauf, „dass Medienkompetenz als Handlungsvermögen und Handlungsbereitschaft der Anregung und Unterstützung bedarf, um zu einer pädagogisch wünschenswerten Ausprägung zu kommen“ (Tulodziecki/Herzig/Grafe 2021: 185).

Die Begriffe *Medienkompetenz* und *Medienerziehung* werden oft gemeinsam benutzt, da sie miteinander verbunden sind und sogar überschneiden. Die Medienerziehung verfolgt Ziele, mit der sich die Medienkompetenz auseinandersetzt, denn „[m]it dem Medienerziehungsbegriff wird das allgemeinen Ziele [sic!] der Erziehung zur Medienkompetenz für Schule, außerschulische Jugendarbeit, soziale Arbeit, Erwachsenenbildung und vor allem die Familie [...] konkretisiert“ (Swertz 2015: 3).

2.1.3 Mediendidaktik

Das Lernen mit Medien aus einer didaktischen Perspektive ist das Beschäftigungsfeld der Mediendidaktik. In der Mediendidaktik geht es nun konkret um die Frage, wie mit Medien unterrichtet werden kann. Ein Hauptaugenmerk liegt auf der Auswahl von bestimmten Medien, der Transformation von gewissen Inhalten in ein bestimmtes Medium und der Gestaltung und pädagogischen Aufbereitung von Soft- und Hardware. Wann wird was, wie und warum verwendet? (vgl. Swertz 2015: 4).

Die Frage, wie Lehren und Lernen durch Medien unterstützt werden können, ist lange Zeit keine eigene Disziplin, sondern der Unterrichtsmethodik zugeordnet (vgl. Tulodziecki 2011: 16). Nachdem die begrifflichen Grenzen anfänglich mit denen der Medienpädagogik verschwimmen und die Mediendidaktik teilweise sogar als Oberbegriff für medienpädagogische Maßnahmen verwendet wird, einigt man sich Ende der 1970er Jahre in fachlichen Kreisen auf eine enge Begriffsauffassung der Mediendidaktik. Dichanz und Kolb (1974: 22) definieren die Mediendidaktik als einen „Spezialbereich allgemein-didaktischer Überlegungen [...]. Er enthält aufeinander bezogene Aussagen, welche das Problem der Verwendung von Medien im Lehr- und Lernprozeß nicht isoliert, sondern im Zusammenhang aller Faktoren zu sehen versucht, die Unterricht konstituieren“ (Dichanz/Kolb 1974: 22). So ist es laut Tulodziecki (2011: 18) wieder möglich, die Mediendidaktik nicht nur als Teilbereich der allgemeinen Didaktik, sondern auch als Teilbereich der Medienpädagogik aufzufassen (vgl. Tulodziecki 2011: 18).

Dieses Verständnis von Mediendidaktik, das an die Überlegungen von Heimann (1962) angelehnt ist, löst Kritik aus, denn es sieht Medien zwar als Mittel für die Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen, doch hinsichtlich ihrer Verwendung und ihres Einsatzes ist es sehr

lehrer:innenzentriert gedacht. Mit dem Aufkommen des Konstruktivismus und konstruktivistischer Lerntheorien, der Kritik an rein zweckrationalen Formen des Unterrichtens und den Möglichkeiten der neuen Medien in den 1990er Jahren, entwickelt sich das Lernumgebungskonzept, dem in der Mediendidaktik seither ein besonderer Stellenwert eingeräumt wird. Besonders die Gestaltungsperspektive der Mediendidaktik wird in diesem Zusammenhang bekräftigt (vgl. Tulodziecki 2011: 19).

In der Mediendidaktik geht es laut Tulodziecki, Herzig und Grafe (2021: 143)

um die Fähigkeit, vorhandene Medienangebote im Hinblick auf Lehren und Lernen zu analysieren und zu bewerten, selbst Medienbeiträge für den Unterricht zu entwickeln und Unterrichtsbeispiele mit Medienverwendung zu analysieren, vorzubereiten, durchzuführen und auszuwerten (Tulodziecki/Herzig/Grafe 2021: 143).

Die Mediendidaktik ist eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaft und ein interdisziplinäres Forschungs- und Praxisfeld. Wie aus dem Namen ersichtlich, liegt der Fokus auf der Didaktik, was die Mediendidaktik sowohl zu einer wissenschaftlichen als auch zu einer praxisorientierten Disziplin macht. „Als wissenschaftliche Disziplin erforscht die Didaktik Bedingungen, Prozesse und Wirkungen von Unterrichts- und Lernprozessen [...]“ und „[a]ls praxisorientierte Disziplin versucht die Didaktik, auf wissenschaftlicher Grundlage Leitlinien und Hinweise zur Gestaltung von effektiven Unterrichts- und Lernprozessen zu geben.“ (Petko 2020: 21).

Dabei liegt der Vorteil der Mediendidaktik in ihrer interdisziplinären Ausrichtung und ihrem Bezug zu den Eigenarten des jeweiligen Lerninhalts, der medial vermittelt werden soll. Fachdidaktiken arbeiten die Besonderheiten des jeweiligen Faches heraus und zeigen unterschiedliche Möglichkeiten für den Medieneinsatz auf. Dadurch entwickeln sich mittlerweile fachspezifische Mediendidaktiken, wie etwa die Mediendidaktik im fremdsprachlichen Unterricht (vgl. Kerres 2018: 52f.).

Die Mediendidaktik wird aber nicht nur als Teildisziplin der Didaktik, sondern auch der Medienpädagogik angesehen und wird innerhalb dieser Disziplin insbesondere von der Medienerziehung abgegrenzt. Die Mediendidaktik wird als Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens mit Medien verstanden, während die Medienerziehung die Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens über Medien darstellt (vgl. Petko 2020: 22f.). Petko (2020: 23) stellt fest, dass die Mediendidaktik „am besten als transdisziplinäre Disziplin verstanden werden [kann, LR], die den Dialog mit der Medienpädagogik ebenso suchen kann wie den mit der Allgemeinen Didaktik, der Fachdidaktik, der empirischen Unterrichtsforschung und der Pädagogischen Psychologie.“ Die Mediendidaktik als transdisziplinäre Disziplin ist damit sowohl ein Teilgebiet der Medienpädagogik als auch der der allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktik.

2.2 Medien in Lehr-Lern-Prozessen

Ziel der Mediendidaktik ist es, Anwendungsmöglichkeiten und den Nutzen digitaler Medien für Lehr- und Lernarrangements zu beschreiben. Im folgenden Unterkapitel sollen Formen und Funktionen medialer Angebote erläutert werden, mediendidaktische Modell und Konzepte angeführt werden und Potenziale digitaler Medien für den DaF-Unterricht dargestellt werden.

2.2.1 Formen medialer Angebote

Lehr- und lernrelevante Medienangebote können anhand unterschiedlicher Merkmale beschrieben werden, wie durch die Codierungsart, die Sinnesmodalitäten und die daraus resultierenden Darstellungsformen (vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe 2021: 35). Sie weisen verschiedene Gestaltungstechniken, Gestaltungsformen und Ablaufformen auf. So kann ein Medienangebot linear präsentiert werden, wenn Sequenzen in einer festgelegten Reihenfolge angeboten werden oder in einer responsiven Form vorliegen, wenn den Nutzer:innen Handlungsmöglichkeiten offenstehen, Abläufe durch aktives Handeln zu bestimmen. Die adaptive Präsentation eines Medienangebots ist dadurch gekennzeichnet, dass die Darbietung aufgrund gespeicherter Informationen und bekannter Daten und Merkmale gesteuert wird (vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe 2021: 37).

Mediale Angebote können darüber hinaus danach unterschieden werden, ob sie den Charakter eines Werkzeugs haben und damit nicht mit Inhalten in Verbindung stehen oder ob sie die Beschäftigung mit einem bestimmten Inhalt, einem Thema zum Ziel haben und damit in der Regel auch didaktisch aufbereitet sind und hinsichtlich ihrer inhaltlichen Ziele und Lernaktivitäten beschrieben werden können (vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe 2021: 90).

Die didaktisch und inhaltlich aufbereiteten medialen Angebote können nach Tulodziecki, Herzig und Grafe (2021: 90) in Lehrprogramme, explorative Lernumgebungen, Übungsprogramme, digitale Schulbücher, Experimentier- und Simulationsumgebungen, Augmented- oder Virtual Reality-Anwendungen (AR, VR), Intelligente tutorielle Systeme (ITS) und Lernspiele unterschieden werden. Lehrprogramme zeichnen sich durch die Erarbeitung neuer Inhalte aus; die Steuerung ist dabei vom Programm vorgegeben. Explorative Lernumgebungen sind Umgebungen, in denen bestimmte Inhalte didaktisch und hypermedial aufbereitet sind und oftmals auch Werkzeuge zur Verfügung stehen. In Übungsprogrammen können bereits gelernte Inhalte durch spielerische Elemente geübt und gefestigt werden. Digitale Schulbücher sind die Adaption eines analogen Schulbuchs in eine digitale Form. Das kann unterschiedliche Ausprägungen annehmen, von einer digitalen Kopie, über das multimediale Schulbuch, das unterschiedliche

Darstellungsformen und Möglichkeiten zur Interaktion bietet, bis hin zum virtuell eingerichteten und dem adaptiven digitalen Schulbuch. Experimentier- und Simulationsumgebungen sind digitale Umgebungen, in denen modellierte Prozesse simuliert werden können. In Augmented- oder Virtual Reality-Anwendungen können Benutzer:innen in einer Umgebung agieren, die von einer realen Welt mit virtuellen Elementen bis hin zu einer vollimmersiven künstlichen Welt reichen kann. Intelligente tutorielle Systeme (ITS) können sich adaptiv den Lernenden anpassen und dienen der Erarbeitung neuer Fertigkeiten. Lernspiele sind pädagogisch aufbereitete Angebote, die den Lernenden Situationen präsentieren, in denen Aufgaben gelöst werden sollen (vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe 2021: 90f.).

Zusätzlich können Angebote abgegrenzt werden, die ursprünglich als analoge Angebote konzipiert wurden und nun in einer digitalen Form zugänglich sind. Medienangebote können nicht immer nur einer Form oder Kategorie zugeordnet werden, sondern in Kombination und mit fließenden Übergängen auftreten (vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe 2021: 90f.).

Kerres (2018: 6) unterscheidet zehn digitale Lernszenarien, die allesamt „Varianten der Nutzung digitaler Medien zu Lehr- und Lernzwecken, die über einen Datenträger oder über das Internet bereitgestellt werden [...]“ darstellen. Er differenziert Lernprogramme, kognitive Werkzeuge, Informations- und Hilfesysteme, Computersimulationen- und Spiele, Performance Support und Trainingssysteme, Kommunikation und Kooperation, Lernen in Gemeinschaften, Online-Kurse, Lernmodule und Hybride Lernarrangements (vgl. Kerres 2018: 6–24). In dem Kontext nimmt er eine systematische Einteilung danach vor, ob die Lernenden allein lernen, von einer Lehrperson betreut werden oder ob sie mit anderen Lernenden zusammenarbeiten (vgl. Kerres 2018: 25).

Speziell für den DaF-Unterricht können unterschiedliche Formen medialer Angebote differenziert werden. Schramm (2019: 239) nennt folgende Formen der Nutzung digitaler Lernangebote im fremdsprachlichen Unterricht: Apps, Sprachlernsoftware, Webquests, Lernspiele, Serious Games, Kursangebote zum tutoriellen Selbstlernen, Youtube-Kanäle, Online-Communities, Augmented Reality in Lehrwerken und Computeranimationen bei grammatikalischen Erklärungen. Diese Medienangebote lassen sich allesamt nach ihrer Funktion und Gestaltungsmöglichkeit einteilen.

Petko (2020: 133–135) stellt eine Liste der digitalen Medien auf, die sich besonders gut für den FSU eignen und zum Teil eigens dafür konzipiert wurden. Dazu zählen der Vokabeltrainer, das digitale Wörterbuch, die digitale Textverarbeitung, die Übersetzungssoftware, die multimediale

Lernsoftware, fremdsprachige Alltagstexte, Audio- und Videoinhalte, E-Mail, Social Media, Audio- und Videochats, mobile Technologien und Social Robots.

Biebighäuser und Feick (2020: 24f.) nehmen eine Kategorisierung digitaler Medien im fremdsprachlichen Unterricht nach verschiedenen Perspektiven vor. Sie unterscheiden die didaktische Perspektive, wie Lernziele und Zielgruppenspezifika von der werkzeugbezogenen Perspektive, die die Medialität und Modalität des Mediums in den Blick nimmt. Zudem werden die organisatorische, ökonomische und ideologische Perspektive genannt. Digitale Medien fungieren im DaF-Unterricht als Lehr- und Lernhilfen, Organisationshilfe für fremdsprachliches Lernen, Förderinstrumente für Multiliteracies, Hilfen für Unterrichtsorganisation, Unterstützungsinstrumente bei der Phasierung von Unterricht, Motivation, Vermittler fremdsprachlicher Informationen, Anreger emotionaler Prozesse und spezifisch anpassungsfähig je nach Unterrichtsphase (vgl. Biebighäuser/Feick 2020: 25).

Würffel (2021:282–291) versucht eine systematische Erfassung und Einteilung unterschiedlicher Lehr- und Lernmaterialien vorzunehmen. Er versteht unter Lehr- und Lehrmedien „alle in irgendeiner materiellen Form vorliegenden Dinge [...], die zum Fremdsprachenlehren und/oder -lernen eingesetzt werden“ (Würffel 2021: 282). Er unternimmt den Versuch einer Einordnung in eine übergreifende Systematik, indem einzelne Kriterien kritisch hinterfragt und übergeordnete Aspekte ausgemacht werden, die eine unterschiedliche Perspektive auf den Gegenstand eröffnen. Wie bei Biebighäuser und Feick (2020) existiert laut Würffel eine didaktische Perspektive, die Aspekte wie die Zielgruppenspezifika, mögliche Lernziele, den Grad der Didaktisierung oder die Form der Adaption von Lehr- und Lernmedien beinhaltet. Diese kann von einer werkzeugbezogenen Perspektive abgegrenzt werden, die mit den materiellen bzw. technischen Unterscheidungskriterien der Medialität, Modalität und Kodierung ein „Instrumentarium zur Beschreibung der materiellen Gestalt von Lehr- und Lernmedien“ (Würffel 2021: 288) bietet und die werkzeugbedingten Unterscheidungskriterien der unterstützten Handlung, zeitlichen Dimension oder Interaktivität beinhaltet. Ferner wird die organisatorische Perspektive mit Diskussionen um das Leitmedium, die ökonomische Perspektive mit Diskussionen um kostenfreie bzw. kostenpflichtige Angebote und Fragen des Profits und letztendlich die ideologische Perspektive, die Fragen der Unterrichtsqualität und des sinnvollen Einsatzes von Lehr- und Lernmedien in den Mittelpunkt stellt, unterschieden (vgl. Würffel 2021: 282–291).

Perspektive	Übergeordneter Aspekt	Untergeordnete Kriterien zur Systematisierung von Lehr- und Lernmedien
Didaktische Perspektive	Zielgruppenspezifik	Alter Lernort Niveaustufen Fachliche Ausrichtung Bezug zur Ausgangssprache und zu anderen Sprachen Bezug zum Zielsprachenland/den Zielsprachenländern Für sich selbst erstellte Lernmedien; für andere erstellte Lehr- und Lernmedien Für Selbstlernende Für individuelles Lernen Für kooperatives Lernen
	Lernziel	Förderung der verschiedenen Kompetenzen
	Grad der Didaktisierung	Gering didaktisiert vs. in hohem Maße didaktisiert
	Form der Adaption	Sprachliche Vereinfachung Lernhilfen (z. B. Hilfen zur Vorentlastung, Differenzierung, Erweiterung, Integration) Steuernde Hilfen Verknüpfung mit einer Methode
	Leitmedium	Leitmedium; zusätzliche, auf das Leitmedium bezogene Lehr- und Lernmedien; zusätzliche, vom Leitmedium unabhängige Lehr- und Lernmedien
	Didaktische Textsorte	Noch zu entwickeln
Werkzeug-bezogene Perspektive	Medialität	Genutzte Hardware (in einem weiten Sinne) Genutzte Software (in einem weiten Sinne)
	Modalität	Visuell, auditiv, audiovisuell; haptisch; gustatorisch, olfaktorisch
	Kodierung	Gesprochener Text, (kontinuierlicher und diskontinuierlicher) schriftlicher Text, statische/bewegte Bilder, Zahlen
	Unterstützte Handlung	Kommunikations-, Informations-, Speicher-, Produktions- und/oder Publikationsmedium
	Zeitlichkeit	Prozess- vs. Produktmedium; zeitabhängiges, kontinuierliches vs. zeit-unabhängig diskret; synchron vs. asynchron
	Interaktivität (inkl. Manipulierbarkeit)	Steuerungsinteraktivität (hoch bis keine); didaktische Interaktivität (hoch bis keine)
Organisatorische Perspektive	Leitmedium	Leitmedium; zusätzliche, auf das Leitmedium bezogene Lehr- und Lernmedien; zusätzliche, vom Leitmedium unabhängige Lehr- und Lernmedien
Ökonomische Perspektive	Kosten	Kostenpflichtig vs. kostenfrei
	Profit	Finanzieller Gewinn; Marketingmaßnahme; ohne ökonomisches Profitziel
Ideologische Perspektive	(scheinbare) Qualität	Gute versus schlechte Materialien
	(angestrebte) Wirkung	Politische Interessen Gesellschaftliche Interessen

Abbildung 1: Systematik zur Unterscheidung und Einteilung von Lehr- und Lernmedien nach Würffel (2021: 291).

In der Abbildung 1 wird diese Systematik von Würffel veranschaulicht. Er stützt sich dabei auf zentrale Kriterien seiner eigenen Wahrnehmung und auf Begriffe der Forschungsliteratur.

2.2.2 Funktionen medialer Angebote

Einen guten Überblick über Funktionen digitaler Medien gibt Petko (2020: 53–55) in seiner mediendidaktischen Einführung. Er teilt die mediendidaktischen Gestaltungsmöglichkeiten in sechs Abschnitte ein: Darstellen und Veranschaulichen, Experimentieren und Üben, Produzieren und Programmieren, Kommunizieren und Kooperieren, Organisieren und Dokumentieren und letztlich Prüfen und Beurteilen.

Medien zum Darstellen und Veranschaulichen haben den Zweck, Lerninhalte zu präsentieren und Zusammenhänge zu erklären. Beispiel dafür sind Bilder, Videos und Animationen,

Multimedia, 3D Virtual Reality und Augmented Reality. Medien zum Experimentieren und Üben eröffnen interaktive Möglichkeiten, geben Feedback und stellen den Lernenden als aktiv Handelnden in den Mittelpunkt. Beispiele dafür sind Übungsprogramme, tutorielle Systeme, Simulationen und Lernspiele. Medien zum Produzieren und Programmieren bieten kreative und produktive Anwendungsmöglichkeiten und Arbeitsformen wie das Produzieren von Texten, das Anstellen von Berechnungen und die Auswertung von Daten und die Erstellung multimedialer Produkte. Medien zum Kommunizieren und Kooperieren können den Austausch unter Lernenden und Lehrenden unterstützen, wie synchrone und asynchrone Kommunikationskanäle und die Arbeit mit unterschiedlichen Kommunikationsplattformen. Medien zum Organisieren und Dokumentieren helfen bei der Strukturierung und Dokumentation von Arbeitsaufträgen und Lernaufgaben, wie beispielsweise Clouddienste, Lernplattformen und Schulmanagement- und Schülerinformationssysteme. Medien zum Prüfen und Beurteilen können Prüfungsformate und Leistungsbeurteilungen digitalisieren und erschaffen neue digitale Beurteilungsformen. Beispiele dafür sind E-Assessment, Learning-Analytics und offene Assessmentformen (vgl. Petko 2020: 53–55).

Schaumburg und Prasse (2019: 174) gehen von fünf Funktionen aus, die Medien im Unterricht einnehmen können. Sie lehnen sich bei ihrer Einteilung an Maier (1998) an, der den Medieneinsatz hinsichtlich des methodischen Ablaufs des Unterrichts analysiert. Unterschieden wird in folgende Funktionen: motivieren, präsentieren und veranschaulichen, aktivieren und vertiefen, differenzieren und individualisieren, kommunizieren und kooperieren (vgl. Schaumburg/Prasse 2019: 174–205). Durch wissenschaftliche Belege und Studien kommen sie zu dem Schluss, dass Medien für den Unterricht eine wichtige Funktion haben. Dennoch gehen sie auch auf die Herausforderungen des Einsatzes digitaler Medien ein und berichten über Probleme und Schwierigkeiten. Es wird auf Schwierigkeiten aus der Perspektive der Lehrperson eingegangen, Probleme des Kopierens von Materialien behandelt und es werden Probleme der Schreibfertigkeit und der Ablenkung in den Fokus genommen (vgl. Schaumburg/Prasse 2019: 205–208).

Tulodziecki, Herzig und Grafe (2021: 200) nehmen drei Grundformen der Mediennutzung an: die rezeptive, interaktive und produktive Nutzung. Die rezeptive Nutzung ist beispielsweise das Anhören eines Hörbuches oder das Anschauen eines Lehrfilms, bei dem der Rezipierende nicht in das Medienangebot eingreifen kann. Bei der interaktiven Nutzung können die jeweiligen Abläufe und Aktivitäten mitbestimmt und verändert werden, wie zum Beispiel bei einem Computerspiel oder bei der Interaktion in sozialen Netzwerken. Die produktive Nutzung ist die Erstellung eigener medialer Beiträge, wie beispielsweise einen Videoclip drehen.

Die mediendidaktischen Möglichkeiten werden ebenso bei Tulodziecki, Herzig und Grafe (2021) nach ihren Funktionen eingeteilt. Diese nehmen fünf Formen von Handlungs- und Nutzungsbereichen an: Information und Lernen, Analyse und Simulation, Unterhaltung und Spiel, Dienstleistungen und schließlich Steuerung und Kontrolle (vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe 2021: 201f.). Die Digitalisierung eröffnet neue Möglichkeiten innerhalb der Handlungsbereiche und Funktionen, was eine deutliche Trennung der genannten Funktionen und Handlungsbereiche schwierig macht (vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe 2021: 202).

Für den fremdsprachlichen Unterricht besitzen Lehr- und Lernmedien laut Würffel (2021: 291f.) eine Hilfsfunktion für das Lehren und Lernen und eine Organisationsfunktion. Außerdem fördern sie Kompetenzen, wie die Medienkompetenz, *visual literacy*, *multiliteracy* oder metakognitive Kompetenzen. Lern- und unterrichtsorganisatorische Funktion von Lehr- und Lernmedien sind beispielsweise die Ablage von Dokumenten, der Zugriff auf Medien oder die Ermöglichung von Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden. Außerdem haben Lehr- und Lernmedien eine motivationale Funktion. Die zentrale Funktion für den FSU besteht darin, den Spracherwerb und fremdsprachlichen Kompetenzerwerb zu unterstützen. Sie sollen dabei helfen „fremdsprachenbezogene Informationen zu vermitteln, kognitive und emotionale Prozesse anzuregen sowie Kommunikations-, Interaktions-, Produktions- oder Publikationsprozesse zu ermöglichen“ und dienen der Aktivierung, Vorentlastung und Einführung, der Differenzierung, der Erweiterung, der Integration und Reflexion von Wissen und Inhalten (vgl. Würffel 2021: 292).

2.2.3 Mediendidaktische Modelle

Die Fremdsprachendidaktik setzt sich ebenfalls mit den Möglichkeiten mediengestützter Lehr- und Lernarrangements und dem Unterricht mit digitalen Medien auseinander. Eine fachspezifische Mediendidaktik DaF/Z liegt bis dato nicht vor, obwohl die Relevanz der Mediendidaktik für die Fremdsprachendidaktik unbestritten ist. Eine solche fachspezifische Konzeption sollte die digitalen Kompetenzen der Lehrer:innen sowie die kontextspezifischen Inhalte und zielgruppenspezifischen Zielsetzungen des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien im fremdsprachlichen Unterricht umfassen (vgl. Biebighäuser/Feick 2020: 16). Im folgenden sollen Modelle der Mediendidaktik aufgezeigt werden, die eine fachspezifische Konzeption zwar nicht ersetzen, aber den Medieneinsatz und die Planung von medial gestütztem FSU aus unterschiedlichen Perspektiven erleichtern.

Welche kontext- und zielgruppenspezifischen Inhalte mit digitalen Medien vermittelt werden und welche Zielsetzungen dabei im Fokus stehen, kann mithilfe des mediendidaktischen

Rahmenmodells von Heimann aufgezeigt werden. Das allgemeine Modell der Planung und Analyse von Unterricht, das Anfang der 1960er Jahre entwickelt wurde, bezieht Medienentscheidungen in die didaktische Planung mit ein. Peterßen revidiert das Modell 2000 und fügt das eigenständige Entscheidungsfeld der Lernorganisation hinzu, das nun von der didaktischen Methodenentscheidung getrennt wird (vgl. Kerres 2018: 228).

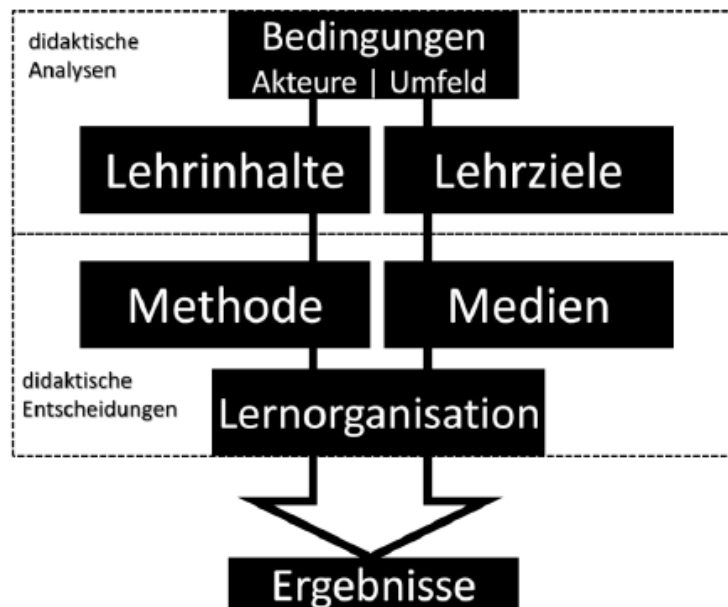


Abbildung 2: Didaktische Analysen und Entscheidungen nach Peterßen (2000)

Die Lernorganisation, wie der Modus des Unterrichts (online, hybrid, präsent) oder die Zusammenarbeit (synchron, asynchron), ist bei mediengestützten Lernarrangements von großer Bedeutung und soll als eigenständige mediendidaktische Entscheidung berücksichtigt werden (vgl. Kerres 2018: 229). Das Modell dient der Planung und Analyse von Unterricht und soll Lehrenden dabei helfen, systematische Entscheidungen in der Planung von Lernangeboten zu treffen.

Mit dem Technology-, Pedagogy- and Computer-Knowledge-Modell (TPACK) wird die digitale Kompetenz von Lehrpersonen untersucht. Dabei wird davon ausgegangen, dass der Einsatz digitaler Medien im Unterricht unterschiedliche Anforderungen an die Lehrer:innen stellt. Im Fokus der Betrachtung stehen verschiedene Wissensarten: das technologische Wissen, das unterrichtsinhaltsspezifisch angewandt wird; das pädagogische Know-how, das Möglichkeiten der Didaktisierung aufzeigt; das technologisch-pädagogische Wissen, das die Nutzung verschiedener Medien für Lehr- und Lernprozesse des Faches unterstützt und das unterrichtsbezogene Know-how, das eine lernförderliche Gestaltung von mediengestütztem Unterricht durch die Voraussetzung der ersten drei Wissensarten erlaubt (vgl. Tulodziecki 2021: 143f.). Das

TPACK-Modell ist ein Modell der Selbsteinschätzung und Evaluation von Lehrkräften hinsichtlich ihrer digitalen Kompetenzen und dem Einsatz von digitalen Medien im Unterricht.

Mit dem Substitution-Augmentation-Modification-Redefinition-Modell (SAMR) wird die Integration digitaler Medien in den Unterricht beschrieben. Puentedura (2012) unterscheidet zwei Kategorien des Medieneinsatzes, die je zwei Merkmale beinhalten (vgl. Tulodziecki 2021: 95).

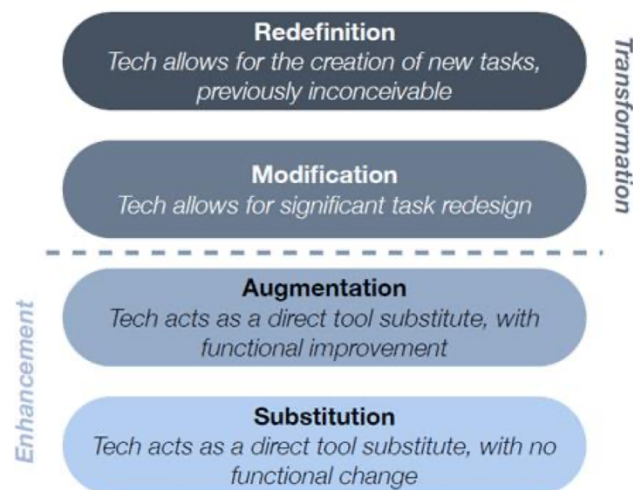


Abbildung 3: SAMR-Modell nach Puentedura (2012)

Die erste Kategorie ist *Enhancement* (Erweiterung) mit den Merkmalen *Substitution* (Ersatz) und *Augmentation* (Steigerung). Dabei werden digitale Medien als Ersatz für analoge Medien oder als Steigerung und Verbesserung angesehen. Die zweite Kategorie ist die *Transformation* (Umformung) mit den Merkmalen *Modification* (Veränderung) und *Redefinition* (Neudefinition). Diese Kategorie ist komplexer und beschreibt den Einsatz digitaler Medien als Veränderung des Unterrichtsarrangements oder gar als Neubestimmung von Lernaktivitäten durch den Einsatz digitaler Technologien (vgl. Tulodziecki 2021: 95f.).

Spannt man nun den Bogen zurück zu den Formen medialer Angebote im DaF-Unterricht, so können diese folgendermaßen in das SAMR-Modell eingeteilt werden. Digitale Wörterbücher sind beispielsweise ein Ersatz für analoge Wörterbücher (Substitution), während eine Sprachlernsoftware eine Steigerung und Verbesserung zum analogen Sprachlernbuch darstellt (Augmentation). Ein digitales Lernspiel ist eine Veränderung des Lernsettings (Modification) und Serious Games sind eine Neubestimmung von Lernaktivitäten durch den Einsatz digitaler Technologien (Redefinition) (vgl. Tulodziecki 2021: 95f.). Das SAMR-Modell kann Lehrkräften dabei helfen, digitale Medien gezielt für Lehr- und Lernaktivitäten einzusetzen.

Alle angeführten Modelle nehmen unterschiedliche Perspektiven auf den Unterricht mit Medien ein. Stellt das mediendidaktische Rahmenmodell nach Peterßen (2000), angelehnt an das Rahmenmodell der Didaktik nach Heinmann, ein Modell der Planung und Analyse von Unterricht mit dem eigenständigen mediendidaktischen Entscheidungsfeld der Lernorganisation dar, so stellen das TPACK- und SAMR-Modell auf unterschiedliche Weise den Einsatz von digitalen Medien in den Mittelpunkt. Während das TPACK-Modell die digitalen Kompetenzen der Lehrpersonen durch Selbsteinschätzung untersucht und darauf aufbauend die Unterrichtsplanung anhand dreier Wissensbereiche strukturiert, nimmt das mediendidaktische SAMR-Modell den Medieneinsatz an sich in den Blick und beschreibt den Einsatz von Lerntechnologien anhand vier definierter Stufen, die für die Gestaltung des Unterrichts relevant sind.

Im nachfolgenden Kapitel 2.2.4 sollen, aufbauend auf die Formen und Funktionen digitaler Medien im Lehr- und Lernprozess und angeführten mediendidaktischen Modellen, unterschiedliche mediendidaktische Konzeptionen aufgezeigt werden, die auf verschiedenen lerntheoretischen Ansätzen basieren.

2.2.4 Mediendidaktische Konzepte

Das didaktische Design umfasst die Gestaltung von Medien und die Konzeptionen medialer Lehr- und Lernangebote. Erfolgreiche Lehr- und Lernarrangements benötigen eine gut durchdachte didaktische Konzeption, die dabei helfen soll, Lernende zu informieren, zu motivieren und Kommunikationsanlässe anzubieten, um letztendlich einen größeren Lernerfolg zu erzielen. Bei der Planung und Konzeption medialer Lernangebote ist es deshalb wichtig, die Zielgruppe, Lehr- und Lerninhalte, Lernziele, Methoden und die Medienwahl gut zu durchdenken (vgl. De Witt/Czerwionka 2007: 84f.).

Die nachfolgenden Konzepte unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich ihrer zugrundeliegenden mediendidaktischen Ansätze, die auf lerntheoretischen Paradigmen wie dem Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus beruhen, sondern auch hinsichtlich der Rolle der Lehrenden und Lernenden im Lehr- und Lernprozess (vgl. Tulodziecki/Herzig 2004: 110). Tulodziecki und Herzig (2004: 112) fragen bei der Klassifizierung von mediendidaktischen Konzepten beispielsweise danach, ob die Planung des Lehr- und Lernprozesses eher beim Lehrenden oder den Lernenden liegt, ob die Lernenden in Entscheidungen zum Prozess miteinbezogen werden, welche Rolle der Lehrende einnimmt und ob es sich um einen rezeptiven, reaktiven, dialogischen, selbsttätigen oder selbstständigen Lernprozess handelt (vgl. Tulodziecki/Herzig 2004: 112).

Auch De Witt und Czerwionka (2007: 85) unterscheiden die Konzepte hinsichtlich der Lehrer:innen- bzw. Lerner:innenzentrierung. Sie nennen das Lehr- und Lernmittelkonzept, das

Arbeitsmittelkonzept und das Lernumgebungsmittelkonzept², die in der kommenden Abbildung 4 dargestellt werden. Süss, Lampert und Wijnet (2010: 154) unterscheiden die Konzepte des Weiteren hinsichtlich der Rolle der Medien, des Lehrenden und des Lernenden:

Mediendidaktisches Konzept	Rolle der Medien	Rolle des Lehrenden	Rolle des Lernenden
Lehrmittelkonzept	Hilfsmittel	auswählen, integrieren	rezipierend, reaktiv
Arbeitsmittelkonzept	Arbeitsmittel	auswählen, integrieren	rezipierend, reaktiv
Bausteinkonzept	Wissensvermittler, Entlastung/Ersatz für den Lehrenden	auswählen, unterstützen	rezipierend, reaktiv
Systemkonzept	Arbeitsmittel, Wissensvermittler	auswählen, unterstützen	rezipierend, (re-)aktiv
Lernumgebungskonzept	Arbeitsmittel, Werkzeug, Wissensvermittler	auswählen, begleiten	selbsttätig, aktiv

Abbildung 4: Mediendidaktische Konzepte und die Rolle der Medien, des Lehrenden und des Lernenden nach Süss/Lampert/Wijnet (2010: 154).

Das Lehr- und Lernmittelkonzept basiert auf der Verwendung einzelner visueller Medien, die von den Lehrenden flexibel in den Lehrprozess integriert werden können. Dies geschieht aus Gründen der Visualisierung von Wissen und der Unterstützung von Kommunikationsanlässen. Medien sind hierbei als Hilfsmittel konzipiert, die den Lehrenden für den Lehrprozess zur Verfügung stehen (vgl. Tulodziecki/Herzig 2004: 113; De Witt/Czerwionka 2007: 85). „Die Haltung der Lernenden ist eher rezeptiv und reaktiv. Diese Konzepte sind also sehr stark lehrerorientiert“ (De Witt/Czerwionka 2007: 85). Diesem Konzept liegt die Annahme zugrunde, dass die Planung des Lehrprozesses, die Auswahl des Medienangebots und die Steuerung des Lernprozesses die Aufgabe des Lehrenden sei (vgl. Tulodziecki/Herzig 2004: 113).

Der umgekehrte Fall würde laut De Witt und Czerwionka (2007: 85) beim Lernmittelkonzept vorliegen, das sich am selbstbestimmten (oder auch: selbstgesteuerten) Lernen³ orientiert und Medien als Hilfestellungen beim kooperativen Lernen und der selbstständigen Auseinandersetzung mit Lerninhalten betrachtet.

² Tulodziecki und Herzig (2004: 114–117) erwähnen weiters das Bausteinkonzept und das Systemkonzept.

³ Das selbstbestimmte/selbstgesteuerte Lernen zeichnet sich dadurch aus, dass Lernende ihre Spielräume bei der Gestaltung von Zielen, Inhalten und Methoden erkennen und nutzen (vgl. Dyrna/Riedel/Schulze-Achatz 2018: 157–160). Nach Siebert (2001: 93) gehört zum selbstbestimmten Lernen „zu wissen, wo welches Wissen zu finden ist, zu wissen, welches Wissen man für welche Aufgaben braucht, Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden zu können, verschiedene Wissensformen unterscheiden zu können, zu wissen, wie das Wissen jeweils zu Stande gekommen ist, Zusammenhänge herzustellen und Unterschiede zu beachten, Grenzen des Wissbaren erkennen.“

Das Arbeitsmittelkonzept sieht Medien nicht bloß als Lehr- sondern auch als Lernmittel an, was den „Wechsel von der Vermittlung zur aktiven Aneignung beabsichtigt“ (De Witt/Czerwionka 2007: 85). Arbeitsmittel lassen sich auf Montessori zurückführen und sind folglich ein Produkt der Reformpädagogik. „Unter der allgemeinen reformpädagogischen Intention, vom Lernenden auszugehen und seine Spontaneität und Aktivität zu entfalten, wurden Materialien für das Lernen als Arbeitsmittel verstanden“ (Tulodziecki/Herzig 2004: 113). Arbeitsmittel können Spiele und Rätsel, Einzelarbeitsanweisungen, Arbeitshefte und Arbeitsmappen und Arbeits- und Ordnungskästchen sein. Arbeitsmittel sind folglich Lernmittel für die Lernenden und nicht mehr Lehrmittel für die Lehrenden. „Die Lehrenden strukturieren über Materialien und Aufgaben das Lernumfeld, während die Lernenden im Rahmen der Vorgaben aktiv werden sollen“ (Tulodziecki/Herzig 2004: 114). Die Lehrperson gestaltet Materialien und regt zur aktiven Auseinandersetzung an, nimmt dabei aber eine beobachtende Rolle ein. Die Lernenden können innerhalb der Aufgabenstellung selbsttätig agieren (vgl. De Witt/Czerwionka 2007: 85f.; Tulodziecki/Herzig 2004: 113f.).

Das Lernumgebungskonzept zielt auf die aktive Auseinandersetzung der Lernenden mit der Lernumgebung ab und rückt insbesondere die Gestaltung und Bereitstellung von Materialien in den Mittelpunkt. Es geht hierbei nicht um die explizite Vermittlung von Fähigkeiten, wie beim Lehrmittelkonzept, sondern „Lehrende geben eher Anregungen, treffen ggf. eine Vorauswahl von Medien oder bieten Lernberatung und -unterstützung an“ (De Witt/Czerwionka 2007: 86). Gemäß des konstruktivistischen Lernansatzes zielt dieses Konzept auf die aktive Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Lerngegenstand ab, während die Lehrperson die Lernumgebung konstruiert und den Lernenden beim eigenständigen Lernen unterstützt (vgl. De Witt/Czerwionka 2007: 86f.; Tulodziecki/Herzig 2004: 117f.). Nach Dörr und Strittmatter (2002: 31) lassen sich fünf didaktische Funktionen von Lernumgebungen festmachen, nämlich die Motivation der Lernenden, die Erleichterung der Lernprozesse, die Rückmeldung über den Lernerfolg, die Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens und die Unterstützung von Kooperation und Kommunikation (vgl. Dörr/Strittmatter 2002: 31).

Dieses Konzept sieht vor, dass sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden an der Planung von Lehr- und Lernprozessen beteiligt sind. Während die Lehrperson für die Bereitstellung von Unterstützung und die Anregung zur Auseinandersetzung zuständig ist, wird von den Lernenden „ein selbstständiges Vorgehen erwartet, das auch eine sinnvolle Erweiterung der Lernmaterialien, die eigene Entwicklung von Fragestellungen sowie eine eigene Erstellung medialer Beiträge umfassen kann“ (Tulodziecki/Herzig 2004: 118).

Der Einsatz von Medien im Unterricht und mediendidaktische Überlegungen entspringen im Normalfall lerntheoretischen Grundlagen. Erwähnenswert sind für diesen Zusammenhang behavioristische, kognitivistische, konstruktivistische und pragmatische Ansätze (De Witt/Czerwionka 2007: 53). Für eine ausführliche Darlegung der lerntheoretischen Ansätze sei auf die Autor:innen verwiesen.

2.2.5 Potenziale digitaler Medien für den DaF-Unterricht

Biebighäuser und Feick (2020) gehen in ihrem Artikel auf die Potenziale digitaler Medien im DaF-Unterricht ein. Digitale Medien eröffnen das orts- und zeitungebundene Lernen einer Fremdsprache und gewähren die einfache Verbreitung von Lehrmaterialien. Die Potenziale Mobilität, Augmentation und Ubiquität werden hervorgehoben. Neue Lernorte und soziale Interaktionen fallen unter Mobilität. Die Kombination digitaler und physischer Materialien und Gegenstände ermöglichen Augmentation und den Zugang zu virtuellen Lernräumen. Ubiquität ist die ortsungebundene Verfügbarkeit von digitalen Inhalten (vgl. Biebighäuser/Feick 2020: 26).

Ein weiteres Potenzial sehen sie in der Darstellung und Präsentation von Inhalten in verschiedenen semiotischen Zeichensystemen (Multimodalität) und unterschiedlichen Symbolsystemen (Multicodalität). Beispielsweise können Texte visuell, auditiv, audiovisuell (multimodal) und in verschiedenen Sprachen (multicodal) angeboten werden (vgl. Biebighäuser/Feick 2020: 26f.).

Das größte Potenzial digitaler Medien für den DaF-Unterricht liegt in ihrer Funktion als Kommunikationswerkzeug. Digitale Medien eröffnen die Möglichkeit, in der Fremdsprache mit anderen Lernenden oder Zielsprachsprechenden zu kommunizieren, sich selbst in der Fremdsprache auszuprobieren und (im Unterschied zur Produkterstellung) unmittelbare Reaktionen eines Gesprächspartners auf die eigene Sprachproduktion zu erhalten“ (Biebighäuser/Feick 2020: 27). Die Interaktion mit Erstsprachler:innen und der Kontakt zum Zielsprachenland wird als großes Potenzial digitaler Medien angesehen.

Schaumburg und Prasse (2019: 172) betrachten die Potenziale digitaler Medien im Unterricht vor allem aus einer konstruktivistischen Perspektive, die eine Veränderung der Lehrer:innen- und Schüler:innenrolle vorsieht. Sowohl eine lehrer:innen- als auch eine schüler:innenzentrierte Position muss verworfen werden, damit eine selbstständige Aneignung von Inhalten mit und durch digitale Medien erfolgen kann. Dann gäbe es große Potenziale bei selbstständigen Arbeitsformen und der damit einhergehenden Übernahme von Verantwortung für den Lernprozess vonseiten der Schüler:innen, beispielsweise beim Projektunterricht. Auch soziale Lernformen

würden vom Einsatz digitaler Medien profitieren, wie das kooperative Lernen. Weiters können Medien „[...] den Grad an Authentizität von Lerninhalten und Arbeitsformen erhöhen [...]“ (Schaumburg/Prasse 2019: 172), weil die globale Kommunikation, Interaktion und Vernetzung erleichtert wird und dadurch lebensnahe Informationen Eingang in das Klassenzimmer finden.

Für den DaF-Kontext kommen Biebighäuser und Feick (2020: 29f.) zu dem Schluss, dass der Einsatz digitaler Medien neben ihrer Funktion als Kommunikationswerkzeug auch Selbst- und soziale Steuerungskompetenzen fördert. So kann die Lerner:innenautonomie und die kooperative Partizipation durch den Einsatz digitaler Medien gesteigert werden.

Würffel (2021: 294–298) geht auf die Schwierigkeit ein, den Mehrwert eines digitalen Mediums exakt zu definieren, spielt neben dem Einsatzkontext auch die eingenommene Perspektive (didaktisch, werkzeugbezogen, organisatorisch, ökonomisch oder ideologisch) eine entscheidende Rolle. Er geht im Folgenden auf die unterschiedlichen Bereiche des Fremdsprachenlernens ein.

Beispielsweise zeigt er auf, dass einige Prozesse des Wortschatzlernens durch digitale Medien erleichtert werden. Elektronische Vokabeltrainer würden nicht bloß durch ihre leichte Portabilität, sondern auch durch ihre unterschiedlichen Modi und Kodierungen einen Mehrwert bieten. Egal ob sie als leere oder bereits gefüllte Werkzeuge zum Einsatz kommen, präsentieren sie den Wortschatz visuell, auditiv und teilweise audiovisuell und bieten organisatorische Unterstützungen beim Suchen, Ordnen und Bearbeiten (vgl. Würffel 2021: 294f.). Nicht unerwähnt bleibt die Tatsache, dass trotz aller Vorteile der elektronischen Vokabeltrainer die unterschiedlichen Perspektiven von Produzierenden, Expert:innen und Lernenden nicht außer Acht gelassen werden dürfen. So erfreuen sich beispielsweise Sprachlern-Apps, aufgrund ihrer kostengünstigen Herstellung großer Beliebtheit bei Produzierenden, entpuppen sich letztendlich aber oftmals im Kern als Vokabeltrainer, der sich vermeintlich als Sprachlernprogramm ausgibt.

Auch bei der Grammatikvermittlung haben Lehr- und Lernmedien eine sehr unterschiedliche Gestalt. So werden für Vermittlung und Einübung „Texte, Grammatikerläuterungen in schriftsprachlicher Form, Visualisierungen mithilfe unbewegter und bewegter Bilder, Lerntipps, Eselsbrücken und vielfältige Übungen, auch in Form von Lernspielen [...]“ bereitgestellt (Würffel 2021: 295). Der Mehrwert digitaler Lehr- und Lernmedien liegt hier beispielsweise in der Bereitstellung elektronischer Korpora für das Grammatiklernen oder Grammatikanimationen, die die kognitive Verarbeitung unterstützen.

Im Bereich der Aussprache würden digitale Medien laut Würffel (2021: 296) „zur besseren Veranschaulichung bestimmter Artikulationsbewegungen beitragen [...]“, denn auditive und

audiovisuelle Reize sind für das Erlernen der Aussprache ausschlaggebend. Expert:innen warnen hier allerdings vor dem Einsatz von Spracherkennungssoftware, denn diese würden nicht dazu führen, dass Lernende ihre Aussprache tatsächlich verbessern. Solche Programme bieten weder Korrekturhilfen noch geben sie Informationen über den fehlerhaften Laut, weshalb Würffel dazu auffordert, solche Lehr- und Lernmedien lediglich unter Anleitung und mit Erklärungen einer Lehrperson einzusetzen (vgl. Würffel 2021: 296).

Digitale Medien können die Förderung der vier Fertigkeiten Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen verändern oder erneuern. Beispielsweise liegt ein bedeutender Mehrwert von digitalen Lehr- und Lernmedien in der Förderung der mündlichen Fertigkeiten, denn sie können „die Sprechzeit der Lernenden erhöhen, die Produktion dokumentieren und für andere Lernende [...] verfügbar machen sowie individuelle Rückmeldungen“ (Würffel 2021: 296) gestatten, was letztendlich bei selbstgesteuertem Lernen hilft. Der wohl bedeutendste Mehrwert von digitalen Medien im fremdsprachlichen Unterricht liegt in der vereinfachten Kontaktaufnahme zu Erstsprachler:innen aus der ganzen Welt. Synchrone Videokonferenzsysteme ermöglichen eine realitätsnahe und authentische Kommunikationssituation mit Zielsprachler:innen und bieten zusätzlich die Möglichkeit, interkulturelle Kompetenzen aufzubauen. Bedingt durch die Coronapandemie, sind solche Systeme alltäglich geworden und werden auch als Mittel im Unterricht eingesetzt (vgl. Würffel 2021: 296f.).

Zusammenfassend werden die Potenziale digitaler Medien für den fremdsprachlichen Unterricht als positiv angesehen. Aufgrund der vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten und der steten Veränderung digitaler Lehr- und Lernmedien, werden immer neue mediale Möglichkeiten und Potenziale eröffnet. Zu den Vorteilen gehören die Orts- und Zeitungebundenheit und die einfache Verbreitung von Lehrmaterialien. Außerdem wird die Multimodalität und Multicodalität für die Darstellung und Präsentation von Lerninhalten als Potenzial angesehen. Spezifisch für den FSU wird als wichtigstes Potenzial die Funktion als Kommunikationswerkzeug genannt. Der Einsatz digitaler Medien im DaF-Unterricht ermöglicht den Schüler:innen mit Zielsprachensprechenden zu kommunizieren und Kontakte zum Zielsprachenland herzustellen und fördert daher den Aufbau transkultureller Kompetenzen und Kommunikationsmöglichkeiten.

Grundsätzlich kann resümiert werden, dass digitale Medien in Lehr- und Lernprozessen vielfältig angewandt werden können. Medien können im Unterricht verschiedene Formen und Funktionen aufweisen. Eine systematische Erfassung und Einteilung der Formen medialer Angebote ist dabei oftmals nicht einfach, weil sie nach verschiedenen Gesichtspunkten eingeteilt

werden können und die Grenzen fließend sind. Genauso wie Würffel (2021:282–291) nehmen auch Biebighäuser und Feick (2020) eine Kategorisierung nach eingenommener Perspektive vor und unterscheiden in eine didaktische Perspektive, wie Lernziele und Zielgruppenspezifika, in eine werkzeugbezogene Perspektive, die die Medialität und Modalität des Mediums in den Blick nimmt, in eine organisatorische, ökonomische und ideologische Perspektive (vgl. Biebighäuser/Feick 2020: 24f.).

Auch weisen mediale Angebote unterschiedliche Funktionen auf, wobei erneut eine scharfe Trennung der Handlungsbereiche schwierig ist (vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe 2021: 202). Tulodziecki, Herzig und Grafe (2021) nehmen fünf Formen von Handlungs- und Nutzungsbereichen an: Information und Lernen, Analyse und Simulation, Unterhaltung und Spiel, Dienstleistungen und schließlich Steuerung und Kontrolle (vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe 2021: 201f.). Für den fremdsprachlichen Unterricht können Lehr- und Lernmedien laut Würffel (2021: 291f.) eine Hilfsfunktion für das Lehren und Lernen und eine Organisationsfunktion aufweisen. Sie würden zudem Kompetenzen, wie die Medienkompetenz, *visual literacy*, *multiliteracy* oder metakognitive Kompetenzen fördern.

Mediendidaktische Modelle sollen dabei helfen, den Medieneinsatz und die Planung des medial gestützten FSU zu erleichtern. Dabei kann der Medieneinsatz aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden: Das mediendidaktische Rahmenmodell von Heimann hilft bei der Planung und Analyse von Unterricht mit digitalen Medien. Mit dem Technology-, Pedagogy- und Computer-Knowledge-Modell (TPACK) wird die digitale Kompetenz von Lehrpersonen eruiert. Das SAMR-Modell von Puentedura (2012) beschreibt die Integration digitaler Medien in den Unterricht, wobei zwei Kategorien des Medieneinsatzes unterschieden werden, die je zwei Merkmale beinhalten (vgl. Tulodziecki 2021: 95).

Außerdem können verschiedene mediendidaktische Konzeptionen voneinander unterschieden werden. Das Lehr- und Lernmittelkonzept, das Arbeitsmittelkonzept und das Lernumgebungs-konzept unterscheiden sich dadurch, dass sie von einer je anderen Rolle der Medien, der Lehrenden und der Lernenden ausgehen. Bei der Konzeption medial gestützter Lehr- und Lernprozesse soll gefragt werden, ob bei der Planung eher der Lehrende oder der Lernende im Fokus steht, ob Lernende mitentscheiden dürfen, welche Rolle der Lehrende einnimmt und ob es sich um einen rezeptiven, reaktiven, dialogischen, selbsttätigen oder selbstständigen Lernprozess handelt (vgl. Tulodziecki/Herzig 2004: 112).

Ebenso sind die Potenziale des Einsatzes digitaler Medien sehr vielfältig und unterschiedlich. Schaumburg und Prasse (2019: 172) betrachten die Potenziale digitaler Medien im Unterricht

vor allem aus einer konstruktivistischen Perspektive und appellieren auf eine selbstständige Aneignung von Inhalten mit und durch digitale Medien. Dies sei nur möglich, wenn sowohl eine lehrer:innen- als auch eine schüler:innenzentrierte Position verworfen werde. Biebighäuser und Feick (2020: 26) sehen die Potenziale im orts- und zeitungebundenen Lernen einer Fremdsprache, wodurch eine einfache Verbreitung von Lehrmaterialien, die Bereitstellung neuer Lernorte, der Zugang zu virtuellen Lernräumen und die ortsungebundene Verfügbarkeit digitaler Inhalte möglich wären.

3 Schulischer DaF-Unterricht in Finnland

Um der Frage nachzugehen, welche Möglichkeiten die Entwicklung eines digitalen Lernsettings *Eine virtuelle Reise durch Europa*, hinsichtlich des Einsatzes digitaler Medien im schulischen DaF-Unterricht in Finnland, für die Fremdsprachendidaktik aus Sicht der am Projekt beteiligten Mitarbeiter:innen und DaF-Lehrpersonen eröffnet, ist es zunächst sinnvoll, einen Einblick in das finnische Schulsystem und den fremdsprachlichen Unterricht zu geben. Dabei soll der nationale Rahmenlehrplan *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (POPS), der unter der Zuständigkeit des Zentralamtes für Unterrichtswesen (EDUFI), fin. *Opetushallitus*, steht (vgl. FNBE 2016b: 9), sowohl hinsichtlich des FSU als auch des Einsatzes digitaler Medien miteinbezogen werden. Interessant ist der Blick auf das finnische Schulsystem und den finnischen Lehrplan unter anderem deshalb, weil das Projekt, das in dieser Arbeit aufgezeigt und untersucht werden soll, vom Zentralamt für Unterrichtswesen ausgeschrieben und finanziert wurde.

3.1 Das finnische Schulsystem

Das zentrale bildungspolitische Ziel des finnischen Bildungswesens besteht darin, allen Bürger:innen gleichwertige Bildungsmöglichkeiten anzubieten. Unabhängig vom sozioökonomischen Hintergrund oder der geografischen Lage sollte jede:r Schüler:in gleichwertige Qualität an Bildung kostenlos erhalten (vgl. EDUFI 2014: o. S.).

Die folgende Abbildung 5 zeigt die Einteilung der Altersgruppen und Bildungsstufen in Finnland. Die Lernpflicht erstreckt sich über neun Schuljahre, von denen die Klassen 1 - 6 von sogenannten Klassenlehrer:innen⁴ unterrichtet werden und ab Klasse 7 - 9 nach dem Fachlehrer:innenprinzip gearbeitet wird.

⁴ entspricht weitestgehend Grundschullehrer:innen im deutschsprachigen Raum

EDUCATION SYSTEM IN FINLAND

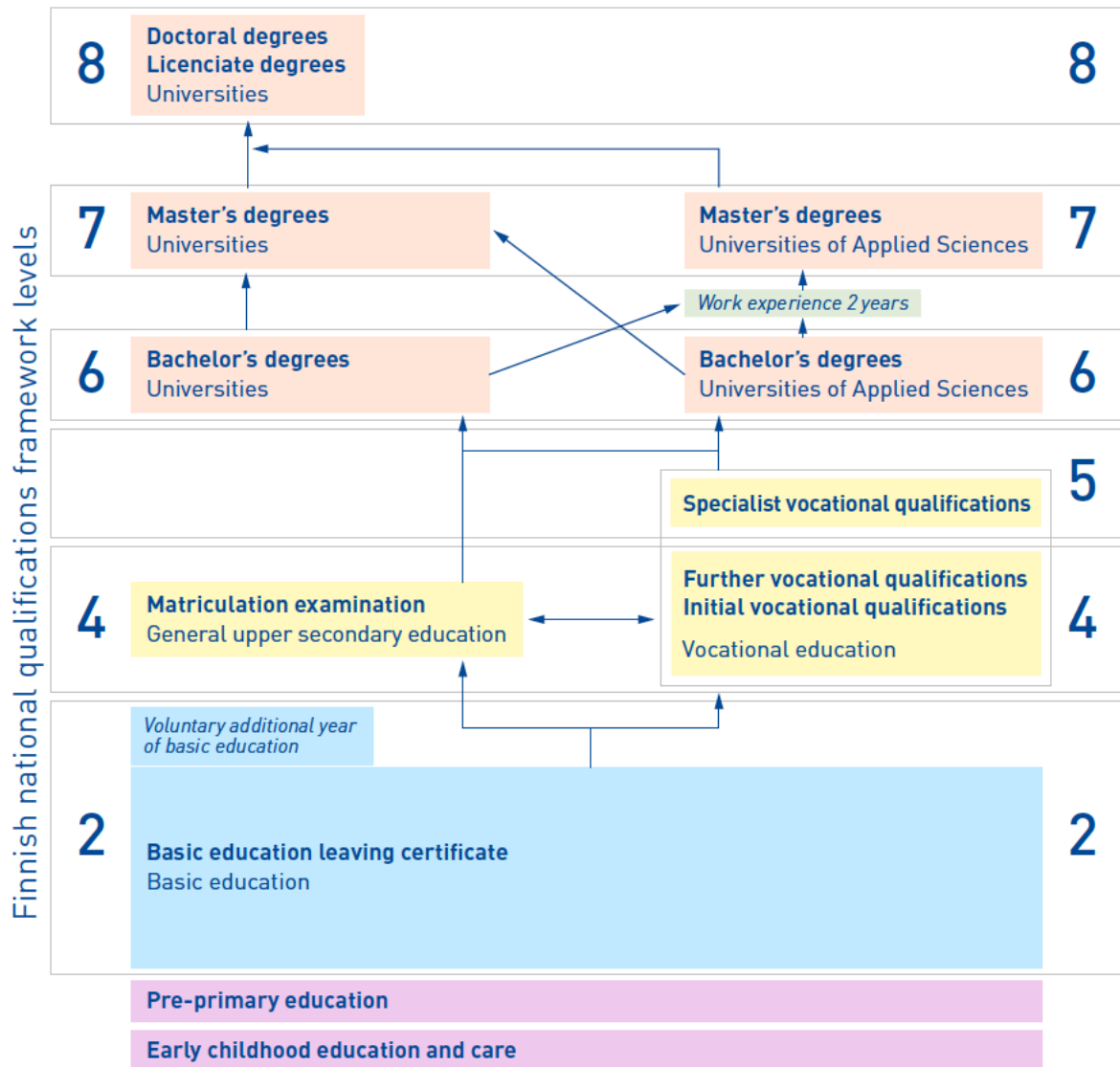


Abbildung 5: Finnisches Bildungssystem nach EDUFI (2023: o. S.).

Der grundlegende Unterricht gliedert sich in eine sechsjährige Primarstufe Unterstufe (*alakoulu*, Jahrgangsstufen 1–6) und in eine dreijährige Sekundarstufe (*yläkoulu*, Jahrgangsstufen 7–9) (vgl. Vidgren 2020: 856). Nach der 9. Klasse können Schüler:innen sich entscheiden, ob sie eine gymnasiale Oberstufe besuchen oder eine dreijährige Berufsausbildung absolvieren. Beide Bildungswege können zu einer allgemeinen Hochschulreife führen. Im Durchschnitt wählen 50% der finnischen Schüler:innen nach der Gemeinschaftsschule die gymnasiale Oberstufe, die nicht in Jahrgangsstufen unterteilt ist, sondern in Kursperioden. So kann der Abschluss in frühestens zwei Jahren und spätestens 4 Jahren erreicht werden. Die dreijährige Berufsausbildung bietet den Schüler:innen den Erwerb einer beruflichen Qualifikation und der

Abschluss berechtigt ebenso zu einem Studium an Fachhochschulen und Universitäten (vgl. Haataja 2005: 3).

3.2 Rahmenlehrplan

In Finnland gibt es zwei unterschiedliche Arten von Lehrplänen: den nationalen und den kommunalen Lehrplan. Der Lehrplan, der sich nationaler Rahmenlehrplan nennt, wird vom *Finnish National Board of Education* (FNBE) ausgearbeitet, der nationalen Bildungsbehörde, die dem Ministerium für Bildung und Kultur unterstellt ist. Der nationale Rahmenlehrplan *Perusopetuskeskussuunnitelman perusteet* (POPS) steht unter der Zuständigkeit des Zentralamtes für Unterrichtswesen (EDUFI) und dient als Rahmenlehrplan für die kommunalen Lehrpläne (vgl. FNBE 2016b: 9).

Die Regierung und das Ministerium für Bildung und Kultur sind für die Vorbereitung und Umsetzung der Bildungspolitik verantwortlich. Auf der Grundlage von Regierungsvorschlägen entscheidet das Parlament über die Inhalte der Gesetzgebung zu Bildung und Forschung, die nationalen Bildungsziele, die Anzahl der Unterrichtsstunden anhand der Stundentafel für die obligatorischen und fakultativen Fächer in der Gemeinschaftsschule und der allgemein- und berufsbildenden Oberstufe. Der nationale Rahmenlehrplan für die Klassen 1 - 9 (POPS) 2014 umfasst die Ziele und Kerninhalte der verschiedenen Fächer, die Grundsätze der Schüler:innenbeurteilung, der sonderpädagogischen Förderung, der Schüler:innenfürsorge und der pädagogischen Anleitung, die Prinzipien einer guten Betriebskultur, die Beurteilung und das Konzept des Lernens (vgl. European Commission 2022b: 1).

Für den kommunalen Lehrplan ist dann meist der öffentliche Schulträger, sprich die Kommune zuständig, welche entscheiden darf, ob der Lehrplan für alle Schulen gemeinsam erstellt wird oder es auf der Mesoebene schulspezifische Unterschiede in den Lehrplänen gibt. Die Organisation des Schulwesens ist damit dezentralisiert, was bedeutet, dass die Kommunalverwaltung entscheidet, wie viel Autonomie den Schulen zugestanden wird (vgl. FNBE 2016a: 12).

Das Bildungsministerium veröffentlicht den nationalen Lehrplan, der etwa alle zehn Jahre überarbeitet wird. Die aktuelle Version des POPS stammt aus dem Jahr 2014 und ist in der englischen Übersetzung seit 2016 unter dem Namen *National core curriculum for basic education 2014* zugänglich. Der nationale Lehrplan enthält die Kerninhalte und Lernziele für alle Schulfächer, schreibt aber nicht genau vor, wie und wann die einzelnen Bereiche behandelt werden sollen. Die Schulen und die einzelnen Lehrkräfte können die Unterrichtseinheiten selbst planen

und organisieren und die Unterrichtsmaterialien und -methoden wählen, die ihren Bedürfnissen im Rahmen des Curriculums am besten entsprechen (vgl. EDUFI 2014: o. S.).

Von 2014 bis 2017 reformiert Finnland die nationalen Kerncurricula auf allen Bildungsebenen. Von der frühkindlichen Erziehung über die Vorschule, die Gemeinschaftsschule bis hin zur Sekundarstufe II. Ziel der Reformen ist es laut Halinen (2018: 75), auf Stärken des finnischen Bildungssystems aufzubauen und gleichzeitig den Herausforderungen einer sich schnell verändernden und komplexen Welt zu begegnen. Dabei geht es vor allem um Fragen der Sinnhaftigkeit des Lernens, des Engagements und des Wohlbefindens der Schüler:innen, sowie der Bildungsgleichheit, für die neue Ansätze entwickelt werden, denn „[t]he leading principle in the Finnish educational thinking is that equal and high-quality education is the best way to respect children and childhood, and to build a sustainable future for both individuals and the whole country“ (Halinen 2018: 75).

Der Rahmenlehrplan 2014 besteht aus 15 Hauptkapiteln. Zu Beginn wird die Bedeutung der Ausarbeitung der kommunalen Lehrpläne und die Gemeinschaftsschule als Grundlage für Allgemeinbildung beschrieben. Aufgaben und Ziele des Unterrichts werden ebenso aufgezeigt wie Tätigkeitsfelder und die Organisation von Prüfungen und Hausaufgaben. Danach wird auf die Beurteilungen und einen lernförderlichen Unterricht näher eingegangen, bevor die Jahrgangsstufen (Klassen 1–2, 3–6 und 7–9) genauer analysiert werden. Ein eigenes Kapitel ist dem bilingualen Unterricht gewidmet, genauso wie dem Unterricht, der auf besonderen Weltanschauungen oder einem spezifischen pädagogischen Konzept beruht (vgl. FNBE 2016a).

Die allgemeinen Leitlinien des finnischen Rahmenlehrplans beginnen mit der Erläuterung der Bildungsphilosophie und der Lerntheorie, auf die sich der Rahmenlehrplan stützt. Darin heißt es, dass die Schüler:innen beim Lernen ihre Identität, ihr Menschenbild, ihre Weltsicht und ihren Platz in der Welt aufbauen. Der Lernprozess hilft auch, eine Beziehung zu sich selbst, zu anderen Menschen, zur Gesellschaft, zur Natur und zu anderen Kulturen aufzubauen (vgl. FNBE 2016a: 14f.).

Die Grundlage der neuesten finnischen Lehrpläne ist die fächerübergreifende Kompetenz - eine Zusammenstellung von Wissen, Fähigkeiten, Werten, Einstellungen und Willen. Laut Lehrplan bietet der fächerübergreifende Unterricht Gelegenheiten für intellektuelle Neugier, neuartige Erfahrungen, Kreativität und verschiedene Arten der Interaktion, sowie Gelegenheiten zur Verwendung von Sprache. Die Integration von Fächern und fächerübergreifenden Ansätzen kann die Anwendung von Fähigkeiten und Kenntnissen verstärken und unterstützt das Konzept des

ganzheitlichen Lernens. Es soll den Schüler:innen zeigen, dass die Welt nicht starr in Fächer unterteilt ist, und ermutigt zu konstruktiver Beteiligung (vgl. FNBE 2016a: 32).

Lähdemäki (2019: 404) sieht die größte Veränderung, die der neue Lehrplan mit sich bringt, darin, dass das Gesamtziel für die Grundbildung auf das Erlernen von fächerübergreifenden Kompetenzen oder Querschnittskompetenzen ausgerichtet ist. „Transversal competences cross the boundaries of disciplines and link together different fields of knowledge and skills” (Halinen 2018: 84). Damit einher geht das Verständnis, dass alle diese Faktoren einen grundlegenden Einfluss auf das Lernen haben. Die persönliche Entwicklung, das Studium, das Berufsleben und die Staatsbürgerschaft erfordern Kenntnisse, die über die Grenzen der einzelnen Fächer hinausgehen (vgl. Lähdemäki 2019: 403f.). So können, wie in Abbildung 6 ersichtlich wird, sieben fächerübergreifende Kompetenzen aufgezeigt werden, die für die Entwicklung als Mensch und Staatsbürger:in ausschlaggebend sind:

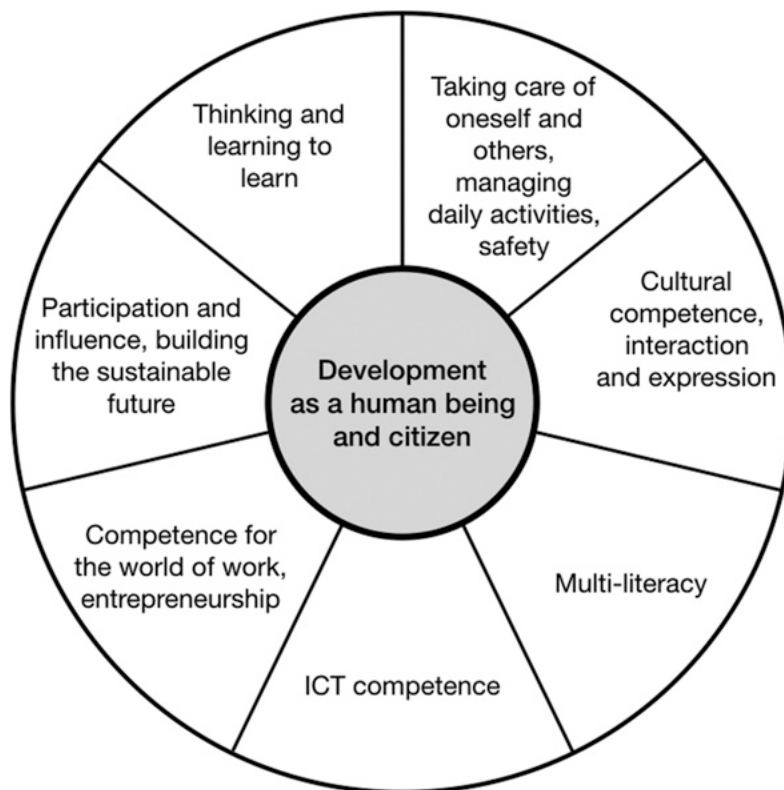


Abbildung 6: Querschnittskompetenzen im finnischen nationalen Lehrplan nach Lähdemäki (2019: 403).

Vahtivuori-Hänninen et al. (2014: 24) sehen den Schwerpunkt des finnischen Rahmenlehrplans 2014 in der ganzheitlichen Aufgabe, das pädagogische Denken von Schulen und Gemeinden zu lenken. Der POPS 2014 kann als ein umfassendes Ökosystem verstanden werden, in dem verschiedene Bereiche miteinander verknüpft sind, wie eine Lehr- und Lernumgebung mit mehreren Dimensionen (vgl. Vahtivuori-Hänninen et al. 2014: 24).

3.2.1 Fremdsprachenunterricht im finnischen Bildungssystem

In diesem Kapitel soll der Rahmenlehrplan 2014 hinsichtlich des FU aufgezeigt werden. Dem FSU ist ein eigenes Kapitel im Lehrplan gewidmet, aber auch in anderen Teilen des Lehrplans wird der FU erwähnt und hervorgehoben.

Deutsch steht in Finnland beim schulischen FSU an dritter Stelle nach Englisch und der Landessprache Finnisch oder Schwedisch. Sowohl Finnisch als auch Schwedisch sind für alle finnischen Schüler:innen obligatorische Sprachen, unabhängig davon, welche Sprache ihre Erstsprache ist. Obwohl nur ungefähr 5% der finnischen Bevölkerung Schwedisch als Erstsprache spricht, müssen alle finnischsprachigen Schüler:innen neben ihrer Erstsprache Finnisch ab der Klasse 6 obligatorisch Schwedisch lernen und alle schwedischsprachigen Schüler:innen neben ihrer Erstsprache Schwedisch ab der Klasse 6 obligatorisch Finnisch lernen (vgl. Vidgren 2020: 858).

In Finnland lernen die Schüler:innen ab der ersten Klasse ihre erste obligatorische Fremdsprache, die in den meisten Fällen Englisch ist. Der obligatorische FU beginnt demnach bereits parallel zur Einschulung.

In den frühen Jahrgangsstufen erfolgt der FSU in einer Form, die sich statt formell- instruktiver Unterrichtsführung viel mehr der Gestaltung von informell-konstruktiven Lern- bzw. Erwerbssituationen bedient und somit für den gesamten weiteren Fremdspracherwerb und die Entwicklung fächerübergreifender Lernstrategien generell einen überaus wichtigen Grundstein legt (Haataja 2005: 4).

Der Regelfall war vor 2020 allerdings, dass der FSU, also das Erlernen der ersten Pflichtfremdsprache (A1-Sprache⁵) spätestens in der dritten Jahrgangsstufe beginnt.

⁵ Die schulische Sprachfolge in Finnland (A1, A2, B1, B2) hat nichts mit den Kompetenzstufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) zu tun.

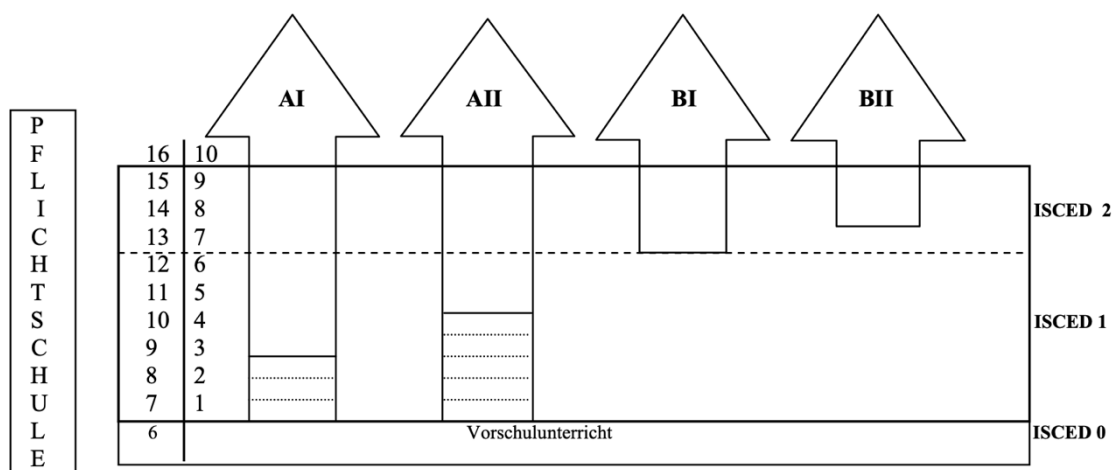


Abbildung 7: obligatorische (A1, B1) und fakultative (A2, B2) Fremdsprachen im grundlegenden Unterricht nach Haataja (2005: 4)

Fakultativ kann dazu bereits im in den Klassen 1 bis 6 eine zweite Fremdsprache (A2-Sprache) erlernt werden. Diese Folgefremdsprache setzt spätestens in der fünften Jahrgangsstufe ein, kann allerdings auch schon früher, je nach Schule und kommunalem Curriculum einsetzen. In aller Regel lernt man demnach in den Klassen 1 bis 6 mindestens zwei Fremdsprachen, oftmals auch bereits drei (vgl. Haataja 2005: 4f.).

Sieht man sich die Statistik für die Fremdsprachenwahl in den Gemeinschaftsschulen (1. - 9. Klasse) 2019 an, so ist ein eindeutiges Bild erkennbar, nämlich die Vormachtstellung der Amtssprache Schwedisch und die dominante Stellung des Englischen als *Lingua franca*, oftmals auch als ‚dritte Landessprache‘ bezeichnet (vgl. Vidgren 2020: 858).

Gemäß dem aktualisierten Lehrplan für den grundlegenden Unterricht beginnen alle Schüler:innen ab Anfang 2020 spätestens im Frühjahr der ersten Klasse mit dem Erlernen ihrer ersten Fremdsprache oder einer zweiten Landessprache. 18% der Schüler:innen der Klassen 1 bis 6 und 93% der Schüler:innen der Klassen 7 bis 9 lernen Schwedisch als Fremdsprache.

Laut Statistics Finland (Education Statistics Finland 2020: o. S.) nimmt der Englischunterricht in den Klassen 1 bis 6 im Jahr 2019 zu, denn 83% der Schüler:innen in den Klassen 1 bis 6 lernen Englisch, was einen Anstieg im Vergleich zum Vorjahr von 9% bedeutet. Fast alle Schülerinnen und Schüler der Klassen 7 bis 9 lernen Englisch.

Grades	Studied language	Compulsory language A1	Optional language A2	Compulsory language B1	Elective language B2	Total	Share of pupils in grades 1-6 %	Share of pupils in grades 7-9 %
Grades 1-6	English	289 992	18 013	38	.	308 043	83.0	.
	Swedish	3 775	11 927	52 521	.	68 223	18.4	.
	Finnish	20 005	1 183	1	.	21 189	5.7	.
	French	3 965	3 894	20	.	7 879	2.1	.
	German	3 649	10 800	18	.	14 467	3.9	.
	Russian	1 100	1 016	.	.	2 116	0.6	.
	Spanish	1 031	6 762	.	.	7 793	2.1	.
	Italian	0	0	.	.	0	0.0	.
	Sami	4	220	.	.	224	0.1	.
	Other	382	132	0	.	514	0.1	.

Abbildung 8: Sprachenwahl der Gemeinschaftsschüler:innen der Klassen 1-6 im Jahr 2019 (Education Statistics Finland 2020)

Obwohl es keine allgemeine gesetzliche Pflicht gibt, Englisch zu lernen, wählen doch die meisten Schüler:innen Englisch als obligatorische A1 Fremdsprache. Schwedisch muss als zweite Landessprache erlernt werden und wird in der Regel als obligatorische B1 Sprache gelernt. Interessant und wichtig für die weiteren Ausführungen ist die Tatsache, dass lediglich 3,9% der Schüler:innen der Klassen 1 bis 6 Deutsch als Fremdsprache wählen, sei es als obligatorische A1 Fremdsprache, als fakultative A2 Fremdsprache oder als obligatorische B1 Fremdsprache (vgl. Education Statistics Finland 2020: o. S.).

Grades	Studied language	Compulsory language A1	Optional language A2	Compulsory language B1	Elective language B2	Total	Share of pupils in grades 1-6 %	Share of pupils in grades 7-9 %
Grades 7-9	English	168 922	13 158	85	69	182 234	.	99.5
	Swedish	2 023	10 879	156 379	3	169 284	.	92.5
	Finnish	9 266	1 341	213	2	10 822	.	5.9
	French	1 643	3 321	97	3 428	8 489	.	4.6
	German	1 774	7 608	301	7 346	17 029	.	9.3
	Russian	534	983	.	1 448	2 965	.	1.6
	Spanish	230	2 137	.	4 326	6 693	.	3.7
	Italian	0	0	.	75	75	.	0.0
	Sami	2	51	.	1	54	.	0.0
	Latin	0	7	.	373	380	.	0.2
	Other	178	47	6	63	294	.	0.2

Abbildung 9: Sprachenwahl der Gemeinschaftsschüler:innen der Klassen 7-9 im Jahr 2019 (Education Statistics Finland 2020)

Fast alle Schüler:innen der Klassen 7 bis 9 lernen sowohl Englisch als auch Schwedisch oder Finnisch entweder als Erstsprache oder als Pflicht-, Wahlpflicht- oder Wahlfremdsprache. Deutsch wird von 9% und Französisch von 5% der Schüler:innen in den Klassen 7 bis 9 gelernt, hauptsächlich als Wahlpflicht- oder Wahlfremdsprache (vgl. Education Statistics Finland 2020: o. S.).

Im Jahr 2020 nimmt der Englischunterricht laut Statistics Finland (Education Statistics Finland 2021: o. S.) erneut zu, denn es lernen insgesamt 93% der Schüler:innen der Klassen 1 bis 6 Englisch und fast alle Schüler:innen der Klassen 7 bis 9.

Reuter (2020: 893) bezeichnet diese Entwicklung als die „Talfahrt des Deutschen als Fremdsprache“, die zum einen auf zurückgehendes Schüler:inneninteresse und zum anderen auf die Deregulierung des finnischen Bildungssystems zurückzuführen ist. Danach dürfen Schulen autonom entscheiden, welche obligatorischen und fakultativen Sprachen sie anbieten und in welcher Reihenfolge. Dies laufe laut Reuter (2020: 893) „auf ein Zweisprachenregime hinaus, da neben Finnisch und den Pflichtkursen in Schwedisch, dem verhassten ‚Zwangsschwedisch‘, nur noch Englisch gelernt wird.“

So verlieren andere Fremdsprachen immer mehr an Bedeutung. Die Nachfrage nach DaF-Unterricht sinkt, was in weiterer Folge dazu führt, dass Studienplätze der Germanistik an den Universitäten abgebaut werden. Auch Verlage bringen immer weniger Lehr- und Lernmaterialien für den DaF-Unterricht auf den Markt - oftmals rentiert sich das schlichtweg nicht (vgl. Reuter 2020: 893).

Viele Deutschlehrkräfte kämpfen um den Erhalt des DaF-Unterrichts in Finnland, durch mitreißenden Unterricht oder verschiedene Angebote, wie freiwillige Sprachclubs, in denen die Fremdsprache spielerisch gelernt werden kann.

Auch Sprachduschen erfreuen sich großer Beliebtheit in Finnland. Die Methode der Sprachdusche wurde 2010 in Jyväskylä, Finnland von DaF-Lehrkräften erfunden und “the goal is to provide the children with positive experiences of languages, different cultures and language learning itself” (Kielisuihkutus o. D.: o. S.). Ziel ist es, die Schüler:innen für eine Fremdsprache zu begeistern und sie zum Erlernen dieser Fremdsprache zu motivieren. Das passiert spielerisch, indem zielsprachliche Wörter oder Phrasen beigebracht werden. Der Unterschied zum Sprachbad⁶ ist, dass bei diesem der Unterricht ausschließlich in der Zielsprache angeboten wird, während bei der Sprachdusche der Unterricht nur zu etwa 25% in Deutsch stattfindet und zu einem Großteil in der Erstsprache Finnisch.

Weiters kann der bewusste und zielgerechte Einsatz digitaler Medien laut Reuter (2020: 894) zu einer Steigerung der Beliebtheit des DaF-Unterrichts führen. „Motivation, Authentizität,

⁶ Der Begriff Sprachbad ist mit immersivem Unterricht gleichzusetzen. Immersion von lat. *immersio*, wird als das Eintauchen in eine andere Sprache bezeichnet.

Gamification, Digitalisierung sowie jugendspezifische Praxisrelevanz“ seien die relevanten Leitwörter des DaF-Unterrichts in Finnland (vgl. Reuter 2020: 894).

Zu Beginn des FSU ist die Spracherziehung in allen Jahrgangsstufen identisch. Sprachentwicklung soll bereits in der frühen Kindheit beginnen und wird als lebenslanger Prozess angesehen. Mehrsprachige Kompetenzen entwickeln sich zuhause, in der Schule und in der Freizeit. Der Fokus in der schulischen fremdsprachigen Erziehung liegt auf der Anwendung der Sprachen in verschiedenen Situationen. Die Sprachbewusstheit und die Multiliteralität wird gesteigert und die Schüler:innen lernen, in unterschiedlichen Sprachen zu agieren und zu handeln. Der Unterricht soll die Schüler:innen dazu motivieren, auch geringe Sprachkenntnisse einzusetzen und setzt die Zusammenarbeit verschiedenster Fächer voraus. Fremdsprachenlernen soll fächerübergreifend gestaltet werden (vgl. FNBE 2016a: 135f., 236, 374f.).

Halinen (2018: 83f.) unterstreicht die Wichtigkeit des Dialogs in einer Lerngemeinschaft, die Empathie und Freundlichkeit schätzt und Wohlbefinden und Sicherheit fördert. Im Rahmenlehrplan 2014 wird die Lerngemeinschaft als mehrsprachig⁷ und vernetzt mit ihrer Umgebung dargestellt. Sie ist Teil einer kulturell vielfältigen Gesellschaft, in der das Lokale und das Globale, verschiedene Identitäten, Sprachen, Religionen und Weltanschauungen koexistieren und interagieren und dadurch Verständnis und Respekt zwischen Individuen und Gruppen sowie verantwortungsvolles Handeln fördern (vgl. Halinen 2018: 83f.).

Sprache ist nicht nur Lerngegenstand, sondern auch Medium im Unterricht. Sprachliche Kenntnisse sind eine wichtige Bedingung für das Lernen und Denken und sind Bestandteil jeder Situation in der Schule. Jede:r Lehrer:in ist auch eine Sprachlehrkraft und für die Vermittlung sprachlicher Strukturen, kultureller Identitäten und vielsprachiger Ressourcen zuständig. Der Sprachenunterricht ist in Finnland Teil der Spracherziehung. Die Schüler:innen sollen bei der Wahl der Fremdsprachen ermutigt werden, Entscheidungen nach ihren persönlichen Interessen zu treffen. Sprachenunterricht soll den Schüler:innen die aktive Teilnahme an der weltweiten Kommunikation ermöglichen. Alle Schüler:innen sollen die Möglichkeit haben, sich sprachlich individuell zu entwickeln und ihre Interessen zu entfalten. Im Unterricht werden Brücken zwischen verschiedenen Sprachen und Sprachanwendungen in verschiedenen Fächern geschlagen (vgl. FNBE 2016a: 135f., 236, 374f.).

⁷ Hier bezieht sich die Mehrsprachigkeit nicht nur auf die schulischen Fremdsprachen, sondern auch die mitgebrachten Sprachen der Schüler:innen.

Sprache wird als zentrales Instrument der Gesellschaft und als essentiell für die soziale Teilhabe angesehen. Die Einstellung zu einer Sprache innerhalb einer Gesellschaft hat direkten Einfluss auf den Sprachenunterricht in der Schule. Wie eine Sprache verstanden wird und wie über Sprachenlernen im Allgemeinen gedacht wird, beeinflusst den Lehr- und Lernprozess und die Entscheidungen, die im fremdsprachlichen Unterricht getroffen werden. Die Einstellungen zur Fremdsprache haben folglich direkten Einfluss auf die fachlichen und ideologischen Inhalte der Lehrpläne (vgl. Vaarala et al. 2016: 26).

Die sprachliche Bildung ist zu einem wichtigen Faktor in der schulischen Bildung in Finnland geworden. Ihre Bedeutung wurde bei der Aktualisierung des Rahmenlehrplans 2014 für die Klassen 1 bis 9 im Jahr 2014 herausgestrichen.

Im Abschnitt über den FSU in den Klassenstufen 3 bis 6 wird das Sprachenlernen ganzheitlich betrachtet. Das Erlernen einer Sprache soll mehr sein als Vokabeln und Grammatik pauken - es ist ein Baustein der Identität. Der FSU wird als wichtiger Teil der Sensibilisierung der Schüler:innen für die vielfältige sprachliche und kulturelle Welt innerhalb und außerhalb der Schule angesehen. Die Schüler:innen werden ermutigt, in einem authentischen Umfeld zu interagieren und zu kommunizieren und verschiedene Sprachen, Kulturen und Menschen, die sie repräsentieren, zu schätzen (vgl. FNBE 2016a: 236).

Der Rahmenlehrplan gibt damit eine eindeutige Richtung vor – weg von traditionellem FSU und hin zu einem integrierten Sprachen- und Fachlernen, das Sprache und Inhalt miteinander verknüpft und gemeinsam betrachtet. Die Voraussetzung für einen reflektierten und bewussten Umgang mit Sprachen ist *language awareness* (LA), die im Unterricht vermittelt werden soll.

Die Mehrsprachigkeit wird unter den fächerübergreifenden Kompetenzen für die Klassen 3 bis 6 angegeben. Darin heißt es, „[t]he pupils are guided to develop their multiliteracy by interpreting, producing and evaluating an increasingly wide variety of texts in different contexts and environments” (FNBE 2016a: 167), wobei auf die Verwendung unterschiedlicher medialer Quellen hingewiesen wird, um eine kritische Lese- und Schreibfähigkeit in kulturellen Kontexten zu entwickeln, die für die Schüler:innen von Bedeutung sind.

Der Rahmenlehrplan 2014 geht im Kapitel Fremdsprache lediglich auf Englisch als Fremdsprache ein, alle anderen Fremdsprachen werden allgemein unter einem Punkt behandelt. Es gibt demnach für DaF keinen sprachspezifischen nationalen Rahmenlehrplan. In diesem Fall sind die kommunalen Lehrpläne ausschlaggebend, die Ziele, Kompetenzen und Kerninhalte des Unterrichts in DaF festlegen (vgl. FNBE 2016a: 240f.).

3.2.2 Der Einsatz digitaler Medien im finnischen Bildungssystem

Der Rahmenlehrplan 2014 setzt einen Schwerpunkt auf die Ausbildung fächerübergreifender Kompetenzen, worunter neben der allgemeinen Denk- und Lernfähigkeit, kulturellen Kompetenzen, Mehrsprachigkeit, Partizipation und der Fähigkeit, eine nachhaltige Zukunft mitzugestalten auch ICT-Kompetenzen fallen. *Information and communication technology* (ICT) soll in allen Jahrgangsstufen, fächerübergreifend und multidisziplinär methodisch eingesetzt und genutzt werden. „Competence in information and communication technology (ICT) is an important civic skill both in itself and as part of multi literacy. It is an object and a tool of learning. Basic education ensures that all pupils have possibilities for developing their ICT competence” (FNBE 2016a: 24).

Die Schüler:innen entwickeln ihre ICT-Kompetenzen in vier Hauptbereichen: Sie werden erstens dazu angeleitet, das Prinzip der ICT-Nutzung und ihre Funktionsprinzipien und Schlüsselkonzepte zu verstehen und dabei unterstützt, ihre praktische ICT-Kompetenz bei der Erstellung ihrer eigenen Arbeit zu entwickeln. Zweitens werden die Schüler:innen angeleitet, ICT verantwortungsvoll, sicher und ergonomisch zu nutzen. Die Schüler:innen sollen drittens die Informations- und Kommunikationstechnologie für das Informationsmanagement und für die forschende und kreative Arbeit nutzen. Letztendlich sammeln die Schüler:innen Erfahrungen und üben den Einsatz von ICT in der Interaktion und Vernetzung. Alle vier Bereiche verlangen von den Schüler:innen, dass sie aktiv werden und sich geeignete Möglichkeiten zur Kreativität und zum Finden von Arbeitsansätzen und Lernwegen suchen. Die Freude am gemeinsamen Tun und Entdecken, die letztendlich die Lernmotivation beeinflusst, ist entscheidend. Dafür soll ICT im Unterricht so eingesetzt werden, dass Werkzeuge angeboten werden, um die eigenen Gedanken und Ideen auf vielfältige Weise sichtbar zu machen und damit die Denk- und Lernfähigkeit zu fördern (vgl. FNBE 2016a: 24).

Eines der Ziele des neuen Lehrplans POPS 2014 ist es, die Digitalisierung, digitale Lernmethoden und beispielsweise das Programmieren stärker in das Schulsystem zu integrieren. Das Thema der Digitalisierung wird in der finnischen Gesellschaft allgemein breit diskutiert. 2015 werden im Regierungsprogramm fünf Kernziele festgehalten, von denen eines mit Bildung, Lernen und Kompetenzen zu tun hat (vgl. Lähdemäki 2019: 407). „One of the main objectives is that Finnish schools take a so-called ‘digi-jump’ so that digital learning materials and platforms would be incorporated into wider use”, denn laut einer Studie unter Schulen zum Thema ICT in der Bildung, die 2013 publiziert wird, nutzt nur jede:r fünfte Schüler:in täglich ICT-Technologien in der Schule (vgl. Lähdemäki 2019: 407).

In dieser Studie werden Informationen aus 31 europäischen Ländern über den Zugang, die Nutzung, die Kompetenz und die Einstellung von Schüler:innen und Lehrer:innen zu ICT in der Schule gesammelt und verglichen.

Die Schüler:innen der Klassen 8 und 11 werden befragt, wie häufig sie verschiedene ICT-Geräte im Unterricht zu Lernzwecken nutzen. Die Ergebnisse veranlassen die Regierung 2015 zu handeln, denn in Finnland liegt die Computernutzung der Schüler:innen im Unterricht in allen Klassenstufen mit Ausnahme der Klasse 11 deutlich unter dem EU-Durchschnitt (vgl. European Schoolnet and University of Liège 2012: 10). Die Abbildung 10 zeigt auf, dass im Schuljahr 2011/12 digitale Medien und digitale Hardware für Lernprozesse im Klassenzimmer in Finnland vergleichsweise wenig verwendet werden:

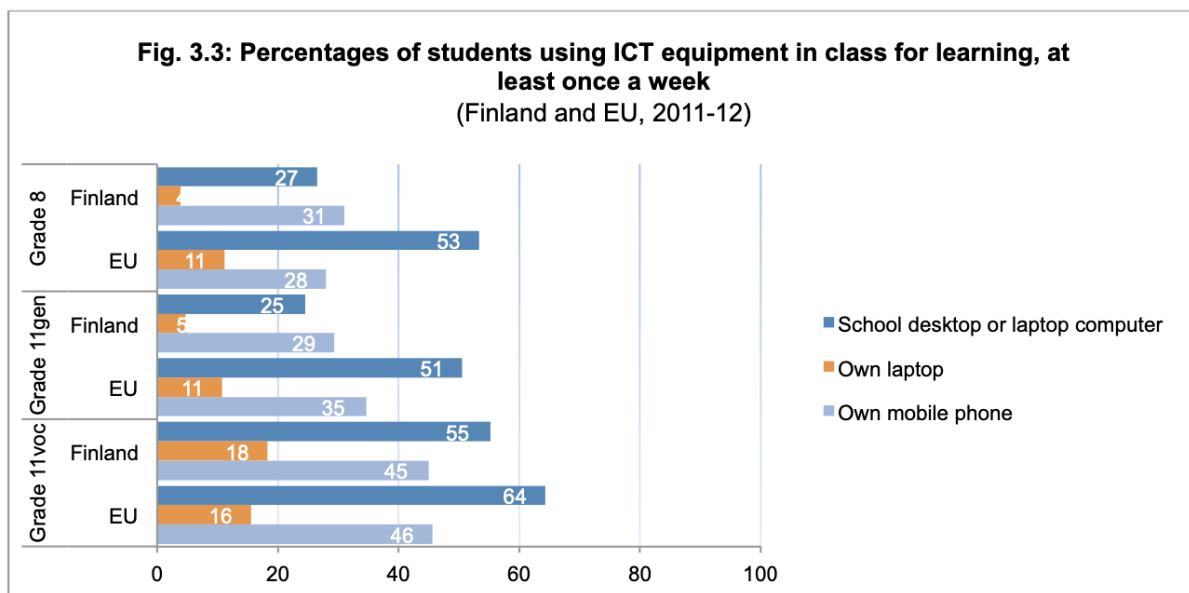


Abbildung 10: Prozentsatz der Schüler:innen, die mindestens einmal pro Woche ICT im Unterricht zum Lernen nutzen. Finnland und EU 2011-12 nach European Schoolnet and University of Liège (2012: 10).

In der Jahrgangsstufe 8 ist die von den Schüler:innen angegebene Nutzung von Schulcomputern die niedrigste in der EU. Nur 27 % geben an, sie würden den Computer mindestens einmal pro Woche nutzen und auch in der Schulstufe 11 zählt Finnland, was die Nutzung von ICT angeht, zu den Nachreitern (vgl. European Schoolnet and University of Liège 2012: 10).

Weil aber die Regierung gleichzeitig erhebliche Kürzungen des Bildungsbudgets vorgenommen hat, wird das Regierungsprogramm von vielen Seiten kritisiert. Unter anderem deshalb, weil es zu Situationen kommt, in denen Schulen zwar iPads bekommen, aber keine Anleitung, wie man sie im Unterricht einsetzen sollte oder keine E-Books oder andere Materialien zur Unterstützung des digitalen Lernens erhalten. „Digitalisation in recent years in Finland seems

to be both a buzzword and a simplistic answer for everything, and that continues to create irritation and disillusionment for many in the education community” (Lähdemäki 2019: 407).

Trotz alledem sieht es laut dem *Digital Economy and Society Index (DESI) 2022* der Europäischen Kommission wieder sehr gut aus für Finnland, das erneut den ersten Platz unter 27 EU-Mitgliedsstaaten belegt (vgl. European Commission 2022a: 3). Abbildung 11 zeigt das Ranking der EU-Mitgliedsstaaten:

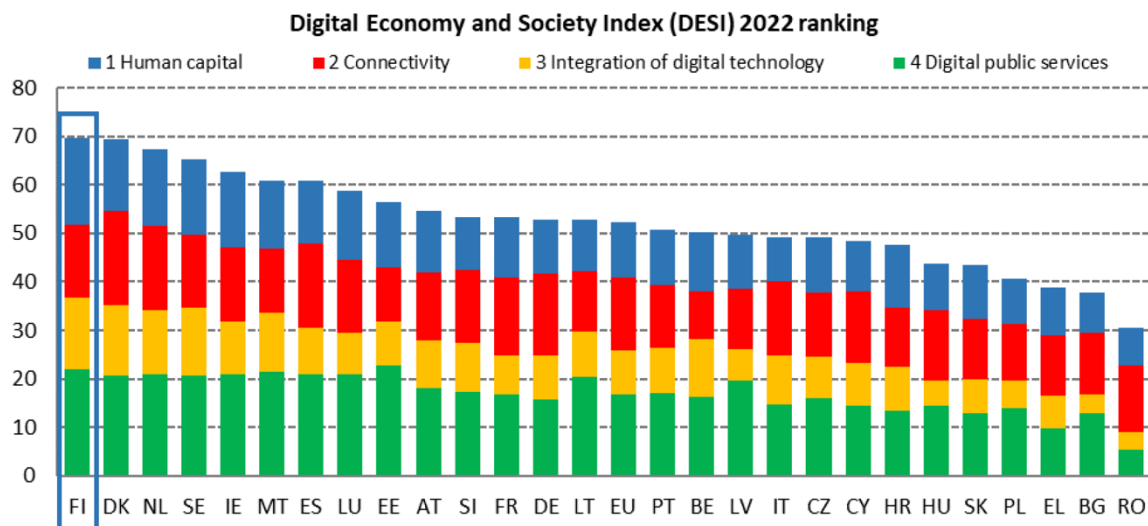


Abbildung 11: Rangliste des DESI 2022 nach Europäischer Kommission (2022a: 3).

Die seit 2014 jährlich publizierten Berichte und Länderprofile über den Index der digitalen Wirtschaft und Gesellschaft (DESI) sollen den Mitgliedstaaten helfen, Bereiche für vorrangige Maßnahmen zu ermitteln, sowie thematische Kapitel, die eine Analyse auf EU-Ebene in den wichtigsten digitalen Politikbereichen liefern. Dabei werden die Mitgliedstaaten nach ihrem Digitalisierungsgrad eingestuft und relevante Fortschritte analysiert (vgl. European Commission 2022a: 2).

Bei den Indikatoren, die das Humankapital erfassen, liegt Finnland weiterhin an der Spitze der EU-Länder. Der Anteil der Erwerbstätigen, die als ICT-Spezialist:innen arbeiten, liegt um fast 3% über dem EU-Durchschnitt. Finnland ist zudem führend bei der Bereitstellung kommerzieller 5G-Dienste. Außerdem nutzen finnische Unternehmen auch intensiv die sozialen Medien und elektronische Rechnungen. Finnland ist letztlich gut aufgestellt, um die wichtigsten öffentlichen Dienste zu 100 % online zu stellen, denn die Online-Interaktion zwischen den Behörden und der Öffentlichkeit nähert sich dem Höchststand: 92 % der finnischen Internetnutzer:innen verwenden elektronische Behördendienste (vgl. European Commission 2022a: 3–15).

Bei der Suche nach Gründen für das gute Abschneiden von Finnland, was die Digitalisierung verschiedener Politikbereiche angeht, stößt man auf den Education and Training Monitor, der die jährliche Bewertung der allgemeinen und beruflichen Bildungssysteme in Europa durch die Europäische Kommission darstellt. Hier lohnt sich ein Blick in den Länderbericht für Finnland, der 2020 den Schwerpunkt digitale Bildung unterstreicht. Darin heißt es, „[d]igital education is well developed, with high-skilled teachers and good digital infrastructure in schools. This enabled Finland to successfully manage the COVID-19 crisis” (European Commission 2020: o. S.).

In Finnland sind die digitalen Kompetenzen gut, wie bereits DESI erkennen lässt. 79% der Bevölkerung (im Alter von 16-74 Jahren) verfügen über grundlegende oder höhere digitale Kompetenzen (EU-Durchschnitt: 54 %) (vgl. European Commission 2022a: 6).

Auch die State Treasury Republic of Finland (2022: o. S.), eine Behörde, die dem Finanzministerium unterstellt ist, unterstreicht in Zusammenhang mit DESI und dem Länderbericht die Tatsache, dass Finnland eine traditionell hohe Bereitschaft im Bereich der Daten- und Cybersicherheit aufweist. Finnland ist laut DESI das am stärksten digitalisierte Land in Europa, so die jährliche Bewertung der digitalen Leistungsfähigkeit durch die EU. DESI 2022 bewertet die Mitgliedsstaaten unter anderem in den Bereichen Humankapital, Konnektivität, Integration digitaler Technologien und digitale öffentliche Dienste (vgl. State Treasury Republic of Finland 2022: o. S.).

Weiters wird herausgestrichen, dass die finnischen Lehrpläne digitale Kompetenzen fächerübergreifend in alle Fächer integrieren. Den Schüler:innen wird beigebracht, digitale Werkzeuge auf vielfältige und kreative Weise zu nutzen, zusammenzuarbeiten und mit Daten, Informationen und Wissen umzugehen. Der Rahmenlehrplan 2014 umfasst ICT als Querschnittskompetenz (s. Kapitel 3.2) und die Lehrpläne für Mathematik und Handwerk beinhalten Programmieren (vgl. European Commission 2020: o. S.). Hier kann auf das Substitution-Augmentation-Modification-Redefinition-Modell (SAMR) verwiesen werden, das die Integration digitaler Medien in den Unterricht beschreibt. Digitale Medien vielfältig und fächerübergreifend in den Unterricht zu integrieren, sie als Ersatz, Steigerung, Veränderung oder gar Neudefinition in den Lehr- und Lernprozess einzubetten und damit Lehr- und Lernprozesse zu unterstützen, wird mithilfe der fächerübergreifenden ICT-Kompetenz im neuen Rahmenlehrplan fokussiert.

Auch die Lehrkräfte verfügen über hohe ICT-Kompetenzen. Sie sind laut Bericht besser in digitalen Themen geschult, haben ein höheres Selbstvertrauen bei der Einschätzung ihrer eigenen digitalen Kompetenzen und nutzen digitale Mittel im Unterricht häufiger als in früheren Jahren,

denn die Nutzung von ICT für den Unterricht ist integrierter Bestandteil der Lehrer:innenausbildung und -praxis. Die Studie des OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 zeigt einen deutlich höheren Anteil von Lehrkräften, die in der Nutzung von ICT geschult sind, als es noch laut TALIS 2013 waren (74 % gegenüber 48 %) (vgl. OECD 2019 zit. nach European Commission 2020: o. S.).

Allerdings wird erwähnt, dass der Einsatz digitaler Mittel im Unterricht begrenzt bleibt. Laut TALIS 2018 lassen nur 51% der Lehrkräfte die Schüler:innen ICT für Projekt- oder Klassenarbeiten nutzen. Diese Zahl sei zwar bereits viel höher als die Ergebnisse von TALIS 2013 (18%), es sei aber noch ausbaufähig (vgl. OECD 2019 zit. nach European Commission 2020: o. S.).

Die digitale Infrastruktur in den Schulen hingegen ist sehr gut. 99 % der Schulen haben Zugang zum Internet und 93 % der Schüler:innen haben ein E-Mail-Konto für schulische Zwecke (vgl. European Commission 2020: o. S.).

An dieser Stelle sei auf die *International Computer and Information Literacy Study* (ICILS) verwiesen, die im fünfjährigen Abstand von der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) durchgeführt wird und untersucht, inwieweit junge Menschen in der Lage sind, Informations- und Kommunikationstechnologie (ICT) in der Schule, zu Hause, in der Gesellschaft und an ihrem zukünftigen Arbeitsplatz produktiv zu nutzen. An der ICILS 2018 haben zwölf Länder teilgenommen, unter anderem Finnland (vgl. IEA 2019: 1f.).

Die Ergebnisse der Erhebung 2018 zeigen, dass Finnland überdurchschnittlich gut abschneidet, was die ICT-Kompetenz seiner 14-jährigen Schüler:innen angeht. Liegt der ICILS 2018 Durchschnitt bei 496 Punkten, kann Finnland 531 Punkte erreichen. Zum Vergleich: Dänemark geht mit 553 Punkten als klarer Sieger hervor, während Kasachstan mit 395 Punkten am schlechtesten abschneidet (vgl. Fraillon et al. 2020: 75).

“The use of telecommunications and different teaching technologies diversify the learning environments” (FNBE 2016a: 41), wodurch je nach den Bedürfnissen der Schüler:innen und den Zielen des Unterrichts auf die Kompetenzen verschiedener Lehrkräfte und das Fachwissen internationaler Netzwerke zurückgegriffen werden kann.

Schulen und Lehrer:innen dürfen laut nationalem Rahmenlehrplan 2014 entscheiden, wie der Einsatz von ICT umgesetzt und als Teil der fachbezogenen Beurteilung bewertet wird. Wird im vorherigen Rahmenlehrplan noch auf die fächerübergreifende Anwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien zur Informationsbeschaffung und zur Informationssicherheit verwiesen, liegt im neuen Rahmenlehrplan ein starker Fokus auf ICT in allen Fächern. So

beziehen sich beispielsweise die erklärten Ziele für Mathematik in den Klassen 7 bis 9 ausdrücklich auf Fragen der Computertechnologie, einschließlich des logischen und algorithmischen Denkens und des Erlernens guter Programmierpraktiken (vgl. Fraillon et al. 2020: 20).

Wirft man einen näheren Blick auf den POPS 2014, fällt auf, dass bereits damals unter den Formen der Bildungsarbeit *Distance learning* erwähnt wird. Fernunterricht kann in der Grundbildung eingesetzt werden, um den Unterricht zu ergänzen und vielseitige Möglichkeiten zum Unterricht verschiedener Fächer zu bieten. Der Fernunterricht kann insbesondere zur Unterstützung des Unterrichts in weniger verbreiteten Sprachen und Religionen sowie in Wahlfächern eingesetzt werden (vgl. FNBE 2016a: 41).

Für den FSU in den Jahrgangsstufen 3 bis 6 werden besondere Aspekte des Unterrichts mit ICT hervorgehoben. Der Sprachenunterricht soll die Schüler:innen auf eine systematische und kreative Arbeit in verschiedenen Gruppen vorbereiten. Im FSU sollen daher Möglichkeiten zur Vernetzung und Kommunikation mit Menschen aus verschiedenen Teilen der Welt angeboten werden. „ICT provides a natural opportunity for implementing language instruction based on authentic situations and the pupils’ communication needs” (FNBE 2016a: 236), wobei der Unterricht den Schüler:innen ferner dazu verhelfen soll, ihre Fähigkeit zur Teilnahme und zum aktiven Engagement in einer globalen Welt zu entwickeln.

Der finnische Rahmenlehrplan POPS 2014 hebt sieben Kompetenzen als Ergänzung zu den herkömmlichen Schulfächern hervor (s. Abbildung 6, S. 32), die sich in Anbetracht der globalen Veränderungen als unabdinglich herausstellen. Diese Kompetenzen sollen alle Fächer durchdringen und darauf abzielen, das Verständnis der Schüler:innen für sich selbst, ihre Stärken sowie Möglichkeiten zur Weiterentwicklung und Selbsteinschätzung zu entwickeln. Zwei dieser Kompetenzen sind die digitale Kompetenz und die Mehrsprachigkeit, en. *multiliteracy*, die die Bedeutung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt betont (vgl. Godhe 2019: 31).

„In the Finnish curriculum, Multiliteracies broadens the notion of what a text is to include verbal, visual, auditive, numerical, and kinetic sign systems [...]” (Godhe 2019: 31) und diese Kompetenz bedeutet, in der Lage zu sein, Informationen in verschiedenen Formen und Kontexten zu suchen, zu kombinieren, umzugestalten, zu produzieren, zu präsentieren und kritisch zu bewerten, durch die Verwendung einer Vielzahl von Werkzeugen. Lesen umfasst “traditional reading environments as well as multimedia ones, where digital tools are used in several ways” (Godhe 2019: 31). Multimodale Unterrichtsmaterialien sollen den Schüler:innen dabei helfen, kulturelle Zusammenhänge zwischen Texten, welcher Art auch immer, zu verstehen (vgl. Godhe 2019: 31).

Digitale Kompetenz wird sowohl als Werkzeug für das Lernen als auch als Gegenstand des Lernens betrachtet. Wie digitale Werkzeuge genutzt werden können, wie man sie zur Erstellung eigener kreativer Produkte verwendet, wie sie verantwortungsbewusst und sicher genutzt werden, steht dabei im Fokus der ICT-Kompetenz. Digitale Kompetenz wird als wichtig für die Bürger:innen angesehen, sowohl als eigenständige Kompetenz als auch als Teil von Multiliteracy (vgl. Godhe 2019: 31,2). Obwohl Multiliteracies und digitale Kompetenz im finnischen Lehrplan getrennt sind, wird die digitale Kompetenz gleichzeitig als Teil von Multiliteracies beschrieben, was darauf hindeutet, dass digitale Kompetenzen als Teil der sozialen Praxis angesehen werden (vgl. Godhe 2019: 31,2).

Obwohl der Rahmenlehrplan 2014 ICT-Kompetenzen als fächerübergreifende Fähigkeit an vielen Stellen anführt, sieht die praktische Umsetzung an den Schulen oftmals anders aus. Laut einer Studie des Ministeriums für Bildung und Kultur müssen die Schulen mehr tun, um die digitalen Kompetenzen ihrer Schüler:innen zu verbessern (vgl. Vainikainen et al. 2022: 93–98). Das Forschungsprojekt DigiVOO untersucht die Auswirkungen der Digitalisierung im Kontext des Fachunterrichts einerseits und der im Lehrplan für die Grundbildung festgelegten allgemeinen Kompetenzziele andererseits. DigiVOO ist ein Konsortium der Universität Tampere und der Universität Helsinki, die Studie wird vom Ministerium für Bildung und Kultur durchgeführt und evaluiert. Die Ergebnisse aus dem akademischen Jahr 2021-2022 zeigen, dass Schüler:innen der Klassen 7 bis 9 ihre digitalen Kompetenzen hauptsächlich außerhalb der Schule erwerben. Laut dieser Studie geben etwa 14% der Schüler:innen an, dass ihre digitalen Fähigkeiten unzureichend sind und dass sie sich ängstlich fühlen, wenn sie mit digitalen Anforderungen konfrontiert werden. Jungen scheinen digitale Geräte vielseitiger zu nutzen, während Mädchen vor allem soziale Medien verwenden. Digitale Problemlösungsaufgaben in der Schule scheinen Jungen zu bevorzugen. Dementsprechend empfehlen die Autor:innen der Studie, dass die Schulen mehr darauf achten sollten, alle Schüler:innen dazu einzuladen, ihre grundlegenden digitalen Kompetenzen zu nutzen, damit sie gleichberechtigt lernen und studieren können. Der Mangel an schulischer ICT-Ausbildung wurde in einem kürzlich erschienenen Bericht des FINNEC (*Finnish Education Evaluation Centre*) über die Programmierung in der gymnasialen Oberstufe kritisiert, denn es wurde festgestellt, dass nur die Hälfte der Schulen Programmierkurse anbietet und die Mehrheit lediglich in sehr begrenztem Umfang, obwohl der Unterricht laut POPS 2014 obligatorisch vorgesehen ist (vgl. Vainikainen et al. 2022: 93–98).

4 Forschungsdesign

In dem folgenden Forschungsvorhaben soll die Entwicklung und der Einsatz des digitalen Lernsettings mit Hinblick auf die Zielsetzungen, den Einsatz und die Nutzung in Lehr- und Lernarrangements untersucht werden. Um das Forschungsvorhaben bestmöglich umzusetzen, wird das Forschungsdesign der empirisch qualitativen Forschungsarbeit mit einer datentriangulierenden Methodik gewählt.

Auf den theoretischen Teil der Arbeit aufbauend, soll in diesem Teil die empirische Untersuchung aufgezeigt und detailliert beschrieben werden. Das soll gewährleisten, dass Ergebnisse und Interpretationen schlussendlich auch einen Mehrwert für die Forschung darstellen. Der Ablauf des Forschungsprozesses ist in der untenstehenden Grafik abgebildet.

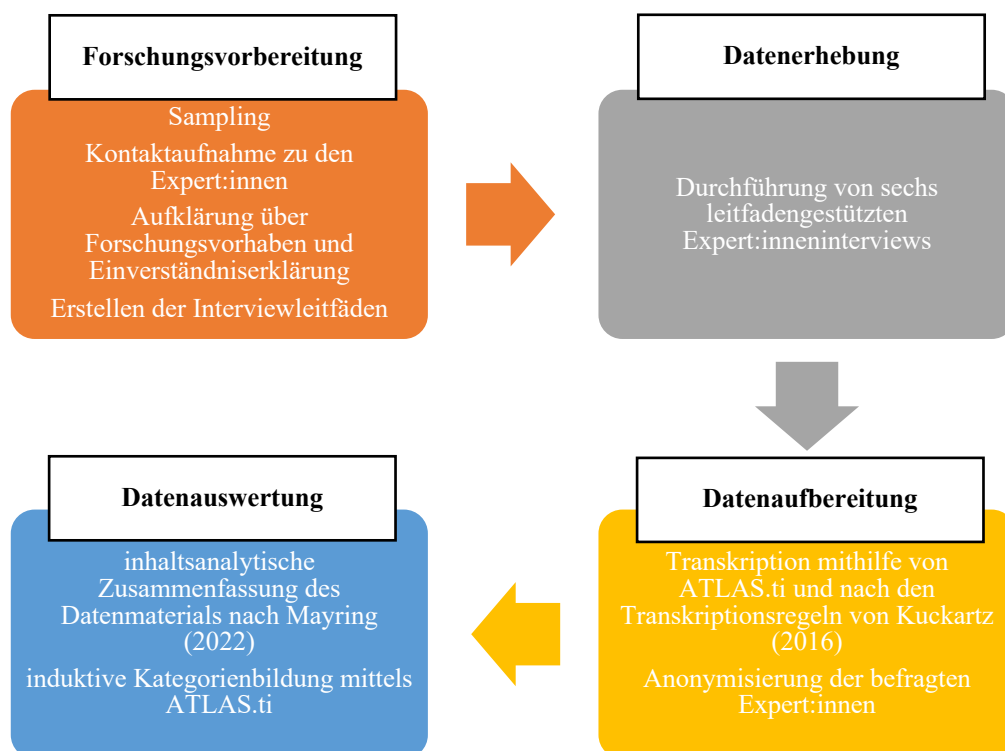


Abbildung 12: Ablauf des Forschungsprozesses (erstellt von Lilly Reichl 2023)

Bevor in diesem Kapitel das Forschungsdesign beschrieben wird, soll in einem ersten Unterkapitel auf den Gegenstand der Untersuchung näher eingegangen werden. Dazu wird detailliert auf das Projekt und die Lernplattform *Eine virtuelle Reise durch Europa* eingegangen.

4.1 Eine virtuelle Reise durch Europa

In diesem Kapitel soll die Lernplattform *Eine virtuelle Reise durch Europa* beschrieben werden, die im nachstehenden empirischen Teil als Grundlage für die Erhebung dient. Das Projekt soll in einem ersten Schritt dargestellt werden, indem auf die web-basierte Lernumgebung eingegangen wird und der Verlauf der Projekterstellung von der Idee bis zum fertigen Produkt skizziert wird. Anschließend wird auf den Aufbau der virtuellen Reise nach Deutschland und Österreich eingegangen und auf Übungen und Aufgaben verwiesen, die zu einem besseren Verständnis der Ziele und Absichten des Lernsettings verhelfen sollen.

4.1.1 Projektbeschreibung

Hat dich das Reisefieber gepackt? Interessiert an Sehenswürdigkeiten? Fasziniert von anderen Kulturen? Würdest du gerne die Sprache, die du lernst, in einer realen Umgebung anwenden, aber hast weder Zeit noch Geld dafür?

Mach dir keine Sorgen! Jetzt kannst du virtuell durch Europa reisen, allein oder gemeinsam mit deinen Klassenkamerad:innen, ohne dass du das Klassenzimmer oder dein Zuhause verlassen musst! Während du die Sehenswürdigkeiten und die Kultur erkundest, löst du mit deinen Sprachkenntnissen ein spannendes Rätsel.

Nu åker vi! Los geht's! Allons-y! Gölmmör! ¡Vámonos! Поехали!

Virtually throughout Europe ist ein vom Zentralamt für Unterrichtswesen finanziertes Projekt, das virtuelle Touren durch europäische Länder anbietet. Die Reisen sind speziell für Jugendliche zwischen 11 und 18 Jahren konzipiert, die die Sprachen verschiedener europäischer Länder in der Schule lernen. Die Reisen können im Klassenzimmer oder zu Hause, allein oder gemeinsam durchgeführt werden. Während der virtuellen Reisen besuchen die Schüler:innen interessante Orte, lernen die Kultur der Länder kennen und wenden die Sprache, die sie lernen, in verschiedenen virtuellen Situationen an.

Finnische Schüler:innen ab der 6. Klasse dürfen sich nun, je nach gewählter Sprache und Interesse, aussuchen, ob sie nach Schweden, nach Deutschland, nach Frankreich, in die Schweiz, nach Spanien oder nach Russland reisen möchten. Ausgangspunkt aller Reisen ist Finnland. Grundvoraussetzung für die Reise sind Grundkenntnisse der jeweiligen Sprache, die als obligatorische A1 Fremdsprache, als fakultative A2 Fremdsprache oder als obligatorische B1 Fremdsprache gewählt wurde.

Diese virtuellen Reisen sind jedoch keine touristischen Reisen: Sie beinhalten Aufgaben und das Lösen von Rätseln. Sie sind ideal für interdisziplinäres Lernen, indem sie Sprachen, Geschichte, Geografie, bildende Kunst usw. miteinander verbinden. Eine Reise kann insgesamt mehrere Stunden dauern, aber die Reisen können auch in Teilen durchgeführt werden. Sie können in kleineren Abschnitten über einen längeren Zeitraum fortgesetzt werden. Um das Rätsel zu lösen, muss die Reise jedoch in ihrer Gesamtheit absolviert werden.

In Kooperation mit der Stadt Oulu, Educational and Cultural Services, der gymnasialen Oberstufe Tornio, dem Goethe-Institut, dem Institut Francais Finlande, dem Netzwerk Svenska nu, der Finnisch-Russischen Gesellschaft und dem Institut für deutsche Sprache und Kultur der Universität Oulu und durch die Finanzierung vom Zentralamt für Unterrichtswesen Finnland, wurde das Projekt *Virtually throughout Europe* initiiert. Durch die Finanzierung konnten zwei Koordinator:innen und ein ICT-Fachmann angestellt werden und es wurden Gelder für Fortbildungen, Meetings, ICT-Geräte und VR Brillen bereitgestellt.

4.1.2 Projektverlauf

Vertreter:innen der beteiligten Institute und Fakultäten, an dem Projekt Interessierte und Stakeholder treffen sich im Sommer 2021 zu einem Brainstorming in Helsinki, um den Verlauf des geplanten Projektes zu besprechen. Als Ziel der virtuellen Deutschlandreise wird Leipzig festgelegt und die Arten der Übungen vor Reiseantritt, wie Budgetplanung für die Reise, Reiseplanung (Kleidung, Wetter, Flug buchen, ...), leichte und schwierige Übungen, interaktive Übungen, Hör- und Leseverständnistraining in Übungen, wie eine Busfahrkarte kaufen, nach dem Weg fragen, im Hotel ankommen etc. werden besprochen.

Ideen Leipzig betreffend sind eine Infobox über Leipzig, ein Leipzig Podcast, Bach, das Völkerschlachtdenkmal, eine Trabi Tour, der Tiergarten, die Buchmesse – Messestadt Leipzig, ein Besuch im Zoo, ein Ausflug nach Harz, die Uni, Fußball, Leipziger Lerchen – the story and recipe, Auerbachs Keller (Zeitreise, Speisekarte, Essen, Geschichte), ein Besuch am Weihnachtsmarkt, das Fliegende Klassenzimmer (Erich Kästner), Die Prinzen (a band), Besuch verschiedener Cafés (Kandler, Kaffeebaum, etc.) oder eine Präsentation der Heimatstadt in einer Schule in Leipzig.

Mit diesen Ideen im Hinterkopf wird im Wintersemester 2021 eine Lehrveranstaltung an der Universität Oulu angeboten, bei der die Studierenden am Projekt mitarbeiten dürfen. Die Lehrveranstaltung *693505S:1 Deutsch lehren und lernen* dreht sich um das geplante Projekt und bezieht angehende Deutschlehrkräfte mit ein, die an Ideen zu der virtuellen Reise nach Deutschland arbeiten. Zu Beginn dieser Ideensammlung steht, wie so oft, ein Brainstorming.

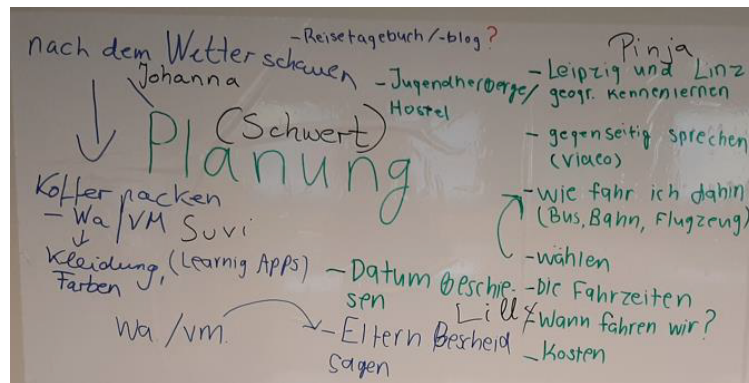


Abbildung 13: Planung vor der Reise. Brainstorming im Herbst 2021 im Zuge der Lehrveranstaltung 693505S:1 Deutsch lehren und lernen

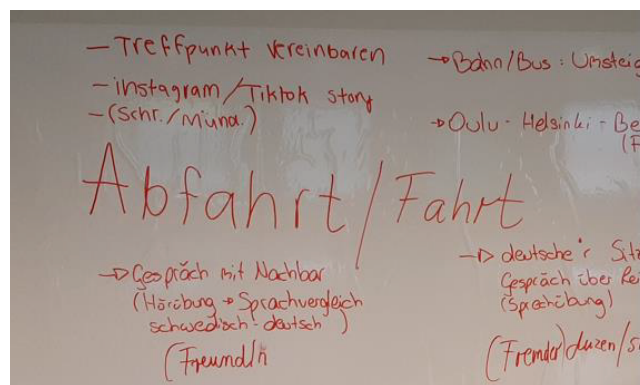


Abbildung 14: Abfahrt/Fahrt zum Reiseziel. Brainstorming im Herbst 2021 im Zuge der Lehrveranstaltung 693505S:1 Deutsch lehren und lernen

Da die Corona-Beschränkungen es in Finnland zulassen, findet dieses sogar im Präsenzmodus statt. Die Reise nach Deutschland wird von der Planung in Finnland, den Vorarbeiten und Überlegungen, über die Abfahrt/den Abflug, die Ankunft in Leipzig, den Aufenthalt und Aktivitäten bis hin zur Rückreise und der Reflexion/Nachbearbeitung geplant. Die Schüler:innen sollen als finnische Klasse eine Klassenfahrt nach Deutschland unternehmen. Im Laufe des Projekts wird beschlossen, dass ein weiteres Ziel in Österreich hinzugefügt wird, Linz.

Durch das gemeinsame Brainstorming, das klassisch analog mit Hilfe von Wandbildern (s. Abbildung 14) erfolgt, wird schnell erkannt, dass die Reise einen spannenden, roten Faden benötigt. Das spielerische Element der Schatzsuche wird in die Projektplanung mitaufgenommen. Dieser *Treasure Hunt* soll sie die gesamte Reise über begleiten und auch der Grund für ihren Reiseantritt sein. Bei der Reise nach Deutschland handelt es sich um die Suche nach dem verlorenen Ulfberht Schwert, das aus dem Nationalmuseum in Helsinki gestohlen wurde. Erste Hinweise führen nach Leipzig, weshalb die Schatzsuche dort beginnt. Die Klasse macht sich auf den Weg, auf dem unterschiedliche Übungen und Aufgaben gelöst werden müssen, um weiterzukommen.

Diese Übungen und Aufgaben werden zum Großteil im Verlauf des Wintersemesters von den Studierenden des Kurses ausgearbeitet. Hierzu wird auch ein Workshop „Tools for Games“ belegt, in dem wichtige digitale Tools und deren Funktionsweise vorgestellt und erklärt werden. Die Hauptplattform *Thinglink*, die unterschiedliche Umgebungen darstellen kann und Aufgaben und Übungen integrieren kann, Google Forms für offene Fragen oder Multiple-/Single-Choice Fragen, Power Point und Slides, Scratch zum Programmieren und Twine für die Entwicklung von Storys werden besprochen und erklärt. Festisite und Photoshop werden im weiteren Verlauf des Projekts für die Bildbearbeitung und kreative Bearbeitung als Werkzeuge hinzugezogen. Rätsel und Quizzes werden mit LearningApps oder Google Forms gestaltet und in die jeweilige Thinglink Umgebung integriert. Audioaufnahmen werden über Garageband erstellt und Google Maps wird für Weganzeigen und die 3D-Ansicht hinzugezogen. Ziel ist es, bis zum Ende des Wintersemesters alle Übungen und Aufgaben soweit finalisiert zu haben, dass sie nur noch vom IT-Techniker zusammengefügt und auf die Website des Gesamtprojektes gestellt werden müssen.

Aufgrund unterschiedlicher Umstände kann dieses Ziel so nicht erreicht werden. Die Rohfassung der Reise nach Deutschland und Österreich geht im Dezember 2021 an die Stadt Oulu, deren Team sich mit der Hilfe von zwei Praktikant:innen der Universität Oulu in den drei Folgemonaten um etwaige Änderungen und den Feinschliff kümmert. Nachdem man damit fertig ist, dauert es noch eine Weile, um alles zusammenzufügen und digital auf der Website zu integrieren. Die Zusammenstellung aller Reisen auf der Website *Virtually Throughout Europe* liegt in den Händen eines IT-Technikers. Die Website geht offiziell am 10. Jänner 2023 online und ist unter folgendem Link für alle abrufbar: <https://www.ouka.fi/oulu/virtuaalisesti#>.

4.1.3 Aufbau der Reise nach Deutschland und Österreich



Abbildung 15: Die Reise nach Deutschland, um das verlorene Schwert zu suchen. Online unter: <https://www.ouka.fi/oulu/virtuaalisesti/uusi-sivu> [Zugriff: 24.02.2023].

Das Finnische Nationalmuseum hat sein wertvolles Ulfberht Schwert für eine Ausstellung an das Leipziger Museum ausgeliehen. Ulfberht Schwerter waren einst anderen Schwertern überlegen, weil sie aus hochwertigem Stahl angefertigt waren. Der Schriftzug ULFBERHT auf dem Griff zeugte von der hohen Qualität des Schwertes.

Nun hat das Leipziger Museum angerufen und mitgeteilt, dass die an das Museum zurückgeschickten Stücke versehentlich am falschen Ort gelandet sind! Das wertvolle Ulfberht Schwert ist somit in Leipzig verloren gegangen. Das Nationalmuseum bittet nun eine Klasse, bei der Suche nach dem Schwert zu helfen!

Wenn man mitmachen möchte, klickt man auf „Ja, ich komme mit“ und wird gebeten, eine Kurzanleitung für die bevorstehende Reise nach Deutschland anzusehen. In dieser Anleitung, die unter <https://www.ouka.fi/Anleitung> abrufbar ist, findet man Hinweise für die Reise und die Verwendung des digitalen Lernsettings und alle nützlichen Tipps und Tricks, um bestmöglich durch die Übungen und Aufgaben zu kommen.

Es wird erklärt, dass man in unterschiedliche Umgebungen eintaucht und diese erst nach der Lösung aller Aufgaben verlassen kann. Nach der Erledigung einer Aufgabe erhält man einen Hinweis, der beim Weiterkommen in die nächste Umgebung hilft. Während der Reise wird die Identität des virtuellen Viri Virtuaali (s. Abbildung 16) angenommen. Die Reise kann allein, zu

zweit, in Gruppen oder in einer von einer Lehrkraft geleiteten Gruppe durchgeführt werden und dauert schätzungsweise sechs Stunden, je nach den Fähigkeiten der Reisenden. Die Verwendung von Hilfsmitteln (Online-Wörterbuch, Google-Übersetzer usw.) ist dezidiert erwünscht, falls erforderlich.



Abbildung 16: Virtuelle Identität, die während der Reise angenommen wird

Die Tipps, die man während der Reise erhält, sollen in einem Codepass *Koodipassi* (Online unter: <https://www.ouka.fi/Codepass>) gesammelt werden. Falls die Reise unterbrochen wird, kann dadurch nachvollzogen werden, an welcher Stelle der Reise man zuvor war. So kann die Reise später fortgesetzt werden.

Zu Beginn wird in Finnland die anstehende Reise vorbereitet. Die Schüler:innen werden dazu aufgefordert, auf der Website die Unterkunft zu buchen, den Flug zu buchen und sich Gedanken über das Wetter in Leipzig zu machen und in weiterer Folge darüber, was sie zum Anziehen einpacken sollten. Das wird in der nachfolgenden Abbildung 17 visualisiert:

Matkavalmistelut

Matka alkaa nettisivuilla tehtävillä valmisteluilla.

- 1) Majoituksen varaaminen
- 2) Matkan varaaminen
- 3) Sään tutkiminen ja pakkaaminen

HAUTUUSKODIT	
Matkan tyyli	12.20 Helsinki HEL, Helsinki Vantaa
Mikä	07.50 Berlin BER, Brandenburg
Mihin	Economy 100
Matkustajan tiedot	Henkilön nimi: _____ 2 + 1-vuotias Matkan tyyli: _____ Meno

Lento 1		Lento 2	
12.20 Helsinki HEL, Helsinki Vantaa	07.50 Berlin BER, Brandenburg	12.20 Helsinki HEL, Helsinki Vantaa	07.50 Berlin BER, Brandenburg
Economy 100	Economy 100	Economy 100	Economy 100
Henkilön nimi: _____ 2 + 1-vuotias Matkan tyyli: _____ Meno	Henkilön nimi: _____ 2 + 1-vuotias Matkan tyyli: _____ Meno	Henkilön nimi: _____ 2 + 1-vuotias Matkan tyyli: _____ Meno	Henkilön nimi: _____ 2 + 1-vuotias Matkan tyyli: _____ Meno

★★★
L3 Hotel
Leipzig

Nur 64 € / Nacht
und Person
mit Frühstück

Unsere
Ausstattung

Internet WLAN

Sächsisches
Grandhotel
Leipzig
★★★★

Die komfortablen Superior-Zimmer (große Zimmer) unseres Hotels bieten maximale Entspannung. Die Zimmer sind mit Badewanne, Dusche und Toilette ausgestattet. Die Zimmer haben auch ein WLAN und einen Flachbildschirm-Fernseher. Vom Zimmer aus kann man auf das Stadtszenario oder den Innenhof sehen. Das Hotel ist direkt im Zentrum, ca. 700 m vom Hauptbahnhof entfernt.

JUGENDHERBERGE
ABENTEUER

Natur oder Kultur - Wir sind der Ausgangspunkt für Dein Abenteuer!

Vollkornbrot 24
04347 Leipzig
Tel. 0344 43 67 700
urlaub@jugendherberge.de

ÜBER UNS
Die Jugendherberge ist der ideale Ausgangspunkt für dein Abenteuer. Unsere Jugendherberge ist ca. 15 km zu Fuß vom Leipziger Hauptbahnhof entfernt. Die Mehrzweckhalle haben eine gemeinsame Küche und Toiletten. Ein Einzel- oder Doppelzimmer kann gegen Aufpreis gebucht werden (ab 10 € Einzelzimmer und ab 15 € Doppelzimmer).

PREISE
Pro Nacht und Person
• 28,50 € mit Frühstück
• 36 € mit Frühstück und Abendessen
• 42 € mit Frühstück, Mittag- und Abendessen
Ausleihen eines Handtuchs 2,50 €

Aufgabe
Pakkaa matkalle mukaan säänmukaiset vaatteet. Vedä vaatekappalet joko matkalaukkuun tai vaatekaappiin.

OK

Abbildung 17: Reisevorbereitung in Finnland

Die Unterkunft wird je nach Preis und Leistung gebucht. Hierzu müssen die Schüler:innen drei Möglichkeiten vergleichen und sich die Beschreibungen auf Deutsch durchlesen. Anschließend wird das Formular für die Zimmerreservierung ausgefüllt. Wenn alles korrekt ist, erhält man die Reservierungsbestätigung und den Buchungscode **NACHLEIPZIG**, der in den Codepass eingetragen werden soll. So oder ähnlich setzen sich die Reisevorbereitungen fort, die allesamt auf der Website getroffen werden. Flüge werden verglichen und der passende gebucht. Hierzu bekommt man auch eine virtuelle Mastercard. Der Buchungscode für den Flug lautet **R2L2A6** und soll wiederum in den Codepass eingetragen werden. Anschließend soll der Koffer gepackt werden und hierfür wird ein Video „Wettervorhersage“ angesehen und Fragen auf Typeform beantwortet. Der Koffer wird mithilfe einer Übung auf LearningApps gepackt. Der Code des Gepäckschlosses lautet **2649** und ist der Schlüssel, um weiterzukommen.

Nun kommt der nächste Abschnitt, nämlich die Reise selbst. Die erste Thinglink Umgebung stellt den Flughafen in Oulu dar. Hier soll eingeklickt werden und man findet Hinweise in der Warteschlange zum Check-In. Verschiedene Fragen und Übungen über Typeform und LearningApps führen letztendlich bei richtiger Beantwortung dazu, dass man seinen Boarding Pass erhält. Nur wenn das richtige Gate gefunden und eingegeben wurde, werden weitere Übungen sichtbar und man kann weitermachen.



Hienoa! Tässä on **tarkastuskorttisi**.
 Katso siitä **lennon lähtöportti** (tallenna numero
 koodipassiin).

Abbildung 18: Boardingpass, der für das Vorankommen der Reise wesentlich ist

Anschließend muss man durch die Sicherheitskontrolle. Auch hier gibt es ein Video, das beim Weiterkommen hilft. Nach unterschiedlichen Übungen, die dabei helfen, zu den nächsten Ebenen zu gelangen, kommt man am Gate durch die Eingabe des Codes **Guten Flug** in die nächste Thinglink Umgebung, die im Flugzeug ist. Im Flugzeug geht es nun um die Sprachverwandtschaft von Deutsch und Schwedisch. Es gibt eine Hörverständnisübung, bei der in den Sprachen Finnisch, Deutsch und Schwedisch gesprochen wird. Dieses Gespräch findet im Flugzeug zwischen einer Passagierin und einem Mädchen der Klasse statt. Sätze müssen auf Schwedisch geschrieben und Fragen auf Finnisch beantwortet werden. Mit dem Passwort **Auf Wiedersehen** gelangt man nun endlich nach Deutschland.

Am Flughafen in Berlin muss nun das Gepäck abgeholt werden. Durch die Eingabe des richtigen Zugs **AG ICE507** gelangt man nach Leipzig. Hier kommt man sofort in die Umgebung des Hostels, in der man einen Dialog bei der Rezeption hört, Fragen beantworten muss und sich anschließend mithilfe des Codes **Guten Appetit** auf die Suche nach dem passenden Restaurant in Leipzig machen kann.

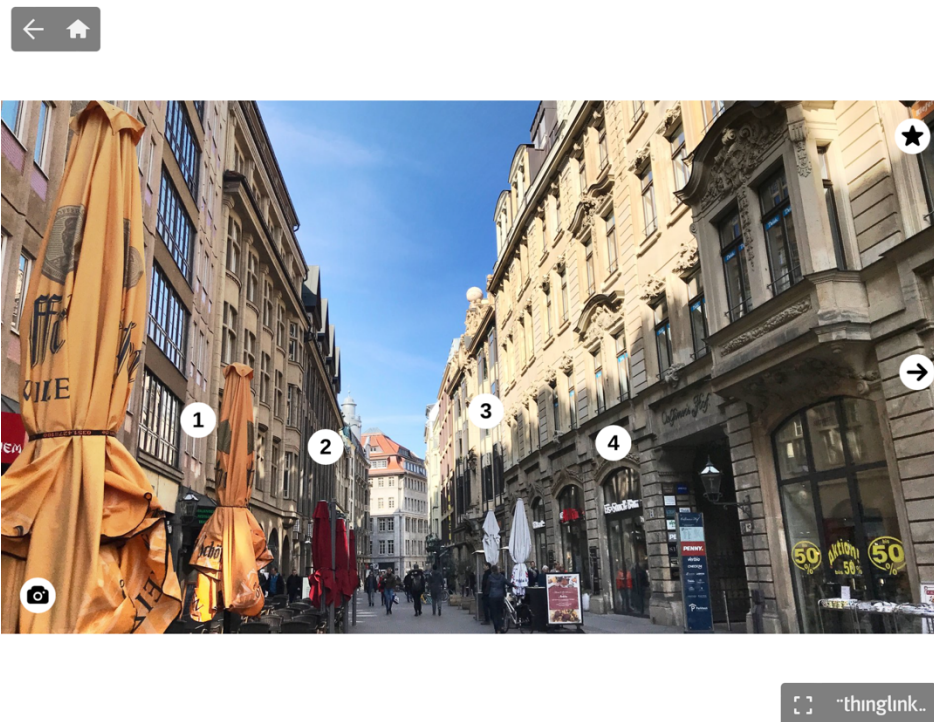


Abbildung 19: Thinglink Umgebung In den Straßen von Leipzig

Hier kommt nun endlich die Schatzsuche ins Spiel. Schließlich ist man aus einem gewissen Grund nach Leipzig gekommen. Verschiedene Übungen und Aufgaben helfen dabei, den ersten Hinweis zu bekommen. Dieser kommt von einem Kellner im Restaurant. Er meint, das verlorene Schwert könne im Vergnügungspark **Belantis** gefunden werden. Der nun folgende *Treasure Hunt* führt einen an die unterschiedlichsten Orte, an denen verschiedene Übungen gemacht werden müssen. Dabei stehen vor allem die rezeptiven Fertigkeiten Lesen und Hören im Vordergrund. Hör-Schverständnis wird durch den Einsatz vieler Videos geübt. Von der Umgebung *Belantis*, die viele Leseübungen beinhaltet, in denen der nächste Hinweis enthalten ist, kommt man zur Umgebung **Mittelaltermarkt**, die fast ausschließlich Hörverständnisübungen beinhaltet. Diese führen einen mit dem Code **Denkmal** zum Völkerschlachtdenkmal.



Abbildung 20: Thinglink Umgebung Völkerschlachtdenkmal

Auch hier kann wieder der Google Street View geöffnet werden, es gibt eine Infografik mit Informationen, die gelesen werden sollen, und eine Übung auf Typeform. Drückt man auf den Pfeil, gelangt man durch die Eingabe des Codes, der in der Umgebung **Völkerschlachtdenkmal** versteckt ist und gefunden werden muss, in die nächste Umgebung. Der Code führt zur **Thomaskirche**, in der zur Zeit eine Reliquienausstellung (Code: **Herzlich Willkommen**) stattfindet. Dort stößt man auf ein Rätsel, das man lösen muss, um wieder zum **Hauptbahnhof** Leipzig zu gelangen. Auch hier gilt es erneut, nach Hinweisen zu suchen. In verschiedenen Hör- und Leseverständnisübungen könnte der Hinweis versteckt sein, dass man gar in der falschen Stadt und im falschen Land nach dem verlorenen Ulfberht Schwert sucht.

Die weitere Suche führt nun nach Linz in Österreich. Am Stadtmarkt führt man Dialoge mit den Österreicher:innen und fragt nach dem Schwert. Durch das Lösen unterschiedlicher Aufgaben und Übungen gelangt man zur **Grottenbahn**. Hier gilt es wieder auf Spurensuche zu gehen. Eine Fahrt mit der Grottenbahn soll schlussendlich zum ersehnten Schwert führen. Durch die Eingabe des letzten Codes **Der Philosoph** erlangt man die Urkunde.



Abbildung 21: Urkunde für die Teilnahme an der virtuellen Reise

Wenn man die Schatzsuche erfolgreich durchgeführt hat, kann die Urkunde von der Lehrperson unterschrieben werden.

4.1.4 Aufgaben

Die Aufgaben gliedern sich in Aufgaben zum Leseverstehen, zum Hörverstehen, zum Hör-/Seh-Verstehen, zur Bildrecherche und andere Aufgaben. Dadurch stehen klar die rezeptiven Fertigkeiten im Sprachenunterricht im Vordergrund.



Abbildung 22: Aufgabentypen und Symbole in der virtuellen Reise

Zur besseren Orientierung wird den unterschiedlichen Aufgabentypen je ein *Icon* zugeteilt, das den Schüler:innen symbolisiert, welche Erfordernisse die jeweilige Aufgabe mit sich bringt und was zu tun ist. Es handelt sich bei den Aufgabenstellungen weniger um Übungen, die den Fokus auf die Form legen (Fokus on Form: Wortschatz, grammatische Übungen, ...), sondern vermehrt um Aufgaben, die Sprache als Medium für die Vermittlung von Inhalten verstehen (Fokus on Meaning: Verwendung der Zielsprache als Mittel, Inhalte im Mittelpunkt).

4.2 Datenerhebung

Der methodologische Zugang der Forschung ist der empirisch qualitativen Bildungsforschung zuzuordnen und verfolgt einen datentriangulierenden Forschungsansatz.

Mit Triangulation wird eine methodologische Strategie bezeichnet, bei der ein Forschungsgegenstand aus zwei oder mehreren Perspektiven betrachtet wird und es zu einer Kombination verschiedener Methoden, Datenquellen, theoretischer Zugänge oder Einflüsse durch mehrere Forschende kommt (Knorr/Schramm 2016: 90).

Die triangulierte Vorgehensweise eignet sich in besonderem Maße für eine ganzheitliche, multiperspektivische Beschreibung des Forschungsgegenstandes. Ursprünglich geht der Begriff auf den Bereich der Landvermessung zurück und meint die exakte lokale Bestimmung eines Gegenstandes mithilfe bereits lokalisierter Fixpunkte. Die Sozialwissenschaften verbinden mit dem Begriff denselben Grundgedanken: Mehrere Bezugspunkte verhelfen dabei, den Gegenstand möglichst genau zu bestimmen und exakte Ergebnisse zu liefern (vgl. Knorr/Schramm 2016: 90).

Die Einbindung verschiedener Perspektiven kann strategisch unterschiedlich geschehen. Denzin (1970) benennt vier Typen der Triangulation: Die Datentriangulation, die Methodentriangulation, die Forscher:innentriangulation und die Theorientriangulation (vgl. Knorr/Schramm 2016: 90).

Das Forschungsfeld soll in der vorliegenden Untersuchung mithilfe der Datentriangulation erschlossen werden. Dabei werden Datensätze kombiniert, die verschiedenen Quellen entstammen. Mithilfe derselben Methode soll das gleiche Phänomen untersucht werden, die Erhebung bezieht sich allerdings auf Daten von Personen in unterschiedlichen sozialen oder beruflichen Positionen (vgl. Knorr/Schramm 2016: 91).

4.2.1 Methodisches Vorgehen

Die für die Beantwortung der Forschungsfrage und das Erreichen der Forschungsziele gewählte Methode ist die mündliche Befragung. Riemer (2016: 155) unterscheidet zwischen mündlichen und schriftlichen Befragungstypen zur Datenerhebung, wobei der Fragebogen ein typisch schriftliches, quantitatives Instrument darstellt, während das Interview in der Regel mündlich stattfindet und eine qualitative Ausrichtung hat. Befragungen können sich hinsichtlich des Grads ihrer Standardisierung unterscheiden. Standardisierte Befragungen zeichnen sich durch die Geschlossenheit der Fragen aus und durch die festgelegte Reichenfolge, die meist in quantifizierbaren Verfahren mittels schriftlichen Fragebogen Anwendung finden. Hingegen sind offene oder semi-offene Befragungen, die meist mündlich erfolgen, kaum bis gar nicht

standardisiert (vgl. Riemer 2016: 155f.). Dazwischen existieren ferner Mischformen, wie die qualitative schriftliche Befragung, die allerdings in der Fremdsprachenforschung eher selten angewandt wird (vgl. Riemer 2016: 161).

Unabhängig von der gewählten Form der Anwendung, erfreut sich die Befragung in der empirischen Sozialforschung großer Beliebtheit, denn für die Erforschung von (Sprach-)Lehr- und Lernprozessen liegt es nahe „hierfür gerade die Protagonisten – die Lehrenden und Lernenden – selbst mit ihrer Binnensicht zu Wort kommen zu lassen“ (Riemer 2016: 155). Weiters sind oftmals Einstellungen, Haltungen und Erfahrungen der Lehrenden schlichtweg nicht aus der Außenperspektive der Forschenden beobachtbar, weshalb eine Selbstauskunft der befragten Personen für die Forschung in diesem Bereich sinnvoller ist. Hinzu kommt, dass die Befragung an kommunikative Situationen des Fragestellens und Antwortens im Alltag erinnert und daher für neue Forscher:innen mit vergleichsweise weniger Hürden verbunden wird (vgl. Riemer 2016: 155).

In der qualitativen Datenerhebung kommt es auf die Qualität des Datenerhebungsinstruments an. Die bei der mündlichen Befragung generierten Daten sind jedoch „das Ergebnis von Selbstauskünften (engl. self reports) und daher mit der generellen Problematik verbunden, dass ihre Zuverlässigkeit eingeschränkt ist“ (Riemer 2016: 155). Eine verfälschte Datenlage ist bereits gegeben, wenn nicht wahrheitsgemäß geantwortet wird, Erinnerungsfehler vorliegen oder die Tendenz besteht, sozial erwünschte Antworten zu geben. Auch eine Ja-Sage-Tendenz oder Einflüsse persönlicher Antworttendenzen können zu einer verfälschten Datenlage führen (vgl. Riemer 2016: 155). Dem soll mithilfe des gewählten Erhebungsinstruments so gut es geht vorgebeugt werden, indem sichergestellt wird, dass Gütekriterien eingehalten werden und das für die Forschung und die Beantwortung der Forschungsfragen passende Erhebungsinstrument gewählt wird.

In der empirisch qualitativen Forschung werden verschiedene Formen von qualitativen Interviews geführt, wie das Leitfaden- und Expert:inneninterview oder das narrative Interview. In der vorliegenden empirischen Untersuchung werden halbstrukturierte Leitfadeninterviews mit Expert:innen durchgeführt.

Die Erhebungsmethode des qualitativen, leitfadengestützten Interviews ist eine ausdifferenzierte Methode, um Forschungsdaten zu erzeugen. Laut Helfferich (2014: 559) gestalten „Leitfadeninterviews [...] die Führung im Interview über einen vorbereiteten Leitfaden, Experteninterviews sind definiert über die spezielle Auswahl und den Status der Befragten“ (Helfferich 2014: 559).

Expert:inneninterviews zeichnen sich demnach durch die fachliche Expertise der interviewten Personen aus, die Expert:innenwissen über Ereignisse, Prozesse und Abläufe besitzen. Hierbei werden Personen ausgewählt, die „soziale Repräsentanten des entsprechenden Handlungsfelds mit Gestaltungs- und Entscheidungsfunktionen sind. Ziel ist die Erhebung von Expertenwissen (Fakten-, Prozess- und Deutungswissen)“ (Riemer 2016: 167).

Das Leitfadeninterview ist eine häufig anzutreffende, semi-offene Form des qualitativen Interviews. [...] Durch die Entscheidung für diese etwas stärker vorstrukturierte mündliche Befragung kann gewährleistet werden, dass die interessierenden Aspekte des Untersuchungsgegenstands zur Sprache kommen [...]. (Riemer 2016: 163)

Dabei wird vorab ein Leitfaden erstellt, der durch das Interview führen soll und dieses mithilfe von offenen Fragen und Impulsen strukturieren soll, ohne den Charakter eines strikten Ablaufplans zu haben (vgl. Riemer 2016: 163).

Sowohl die Methodologie des Leitfadeninterviews, als auch die Methodologie des Expert:inneninterviews betreffen die Gestaltung der Interviewsituation. Erstere hinsichtlich ihrer Strukturierung, zweitens hinsichtlich der Positionierung der befragten Personen. Das Leitfadeninterview wird mithilfe des Leitfadens strukturiert, der vorab den Interviewablauf gestaltet und auf der bewussten methodologischen Entscheidung beruht, eine maximale Offenheit einzuschränken, indem einer systematischen Struktur gefolgt wird. Es gilt das Prinzip: „So offen wie möglich, so strukturierend wie nötig“ (Helfferich 2014: 560).

Der Leitfaden wird in der Regel vorab erstellt und für alle geführten Leitfadeninterviews verwendet. Er besteht aus einer Liste von vorgegebenen offenen Fragen (Frage-Antwort-Schema) oder aus Erzählaufforderungen. Auch die Kombination beider Typen ist möglich. Die Fragen können dabei ausformuliert sein und es wird festgelegt, wie flexibel oder wörtlich die Fragen gestellt werden sollen, ob eine Variation zugelassen wird und Aspekte flexibel angesprochen werden können oder ob sich die interviewende Person strikt an den Ausdrücken im Leitfaden orientieren soll. Das Spektrum an Ausgestaltungen reicht von einem kaum strukturierten Leitfaden, der sich mit Vorgaben bezüglich Frageformulierungen und Erzählaufforderungen zurückhält (so offen wie möglich), bis hin zu einem stark strukturierten Leitfaden, der eine Liste von konkreten Fragen zu konkreten Inhalten bereitstellt (so strukturiert wie notwendig). Gegen eine starke Strukturierung spricht, dass dadurch die Vielfalt der möglichen Antworten und Äußerungen eingeschränkt wird, weil auf bestimmte Aspekte hingelenkt wird. Für eine starke Strukturierung spricht, dass genau auf die für die Forschung interessanten und relevanten Aspekte hingelenkt werden kann. Die Forschenden können exakt das erfragen, was für sie von Bedeutung ist. Das Stellen der gleichen inhaltlichen Fragen sorgt zudem dafür, dass die

Ergebnisse vergleichbar werden, was für die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse eine Erleichterung sein kann (vgl. Helfferich 2014: 565f.).

Genauso wie das Leitfadeninterview über den Leitfaden definiert ist, ist das Expert:inneninterview über die spezifische Zielgruppe der interviewten Personen definiert. Mit einher geht das Forschungsinteresse an diesem spezifischen Expert:innenwissen als eine besondere Art von Wissen. Es gibt zwei Arten von Expert:inneninterviews, die sich jeweils auf eine andere Art von Wissen konzentrieren. Das systematisierende Expert:inneninterview zielt auf die Rolle der Expert:innen als Wissensvermittler:innen, die Erfahrungswissen weitergeben, ab. Das theoriegenerierende Expert:inneninterview hingegen stellt das Expert:innenwissen selbst in den Mittelpunkt und beleuchtet zugrundeliegende Konzepte, Konstruktionen und Auslegungen (vgl. Helfferich 560f.).

Für die vorliegende Forschung sind die Expert:innen als Wissensvermittler:innen von Bedeutung. Das Forschungsinteresse liegt auf praxis- und erfahrungsbezogenem technischen Wissen, weshalb systematisierende Expert:inneninterviews geführt werden.

Wer genau, in welchem Kontext als Expert:in gilt, wird nach wie vor kontrovers diskutiert. Ob nun der sozial zugeschriebene Status ‚Expert:in‘ oder aber die faktische berufliche Ausbildung und Position höher gewichtet wird, ist Frage einer weiten oder engen Begriffsdefinition (vgl. Helfferich 570f.). Einen Mittelweg gehen Przyborski und Wohlraab-Sahr (2008: 133), die solche Personen als Expert:innen auffassen, „die über ein spezifisches Rollenwissen verfügen, solches zugeschrieben bekommen und eine darauf basierende besondere Kompetenz für sich selbst in Anspruch nehmen“. Dieser Auffassung soll auch in dieser Arbeit gefolgt werden.

Bei Expert:inneninterviews handelt es sich im Normalfall um leitfadengestützte, semi-offene qualitative Interviews. Die/Der Interviewer:in ist trotz des Leitfadens offen für neue Themen und Inhalte, die durch die interviewte Person eingebracht werden. Trotzdem folgt der Leitfaden oft einer stärkeren Strukturierung, was dem spezifischen Expert:innenwissen geschuldet ist. Fragen werden spezifisch enger formuliert und der Fokus liegt auf einer strukturierten Abfolge von konkreten Fragen. Eine stärkere Fokussierung und konkrete Fragestellungen helfen letztendlich bei der Generierung des spezifischen Expert:innenwissens und unterstreichen den professionellen Charakter des Kontakts. Trotzdem kann auch der strukturierte Leitfaden Platz schaffen für ausführliche Narrationen. Expert:innen dürfen und können sich nach Sachfragen auch narrativ ergänzen (vgl. Helfferich 2014: 571f.).

In dieser Forschungsarbeit wird ein halbstrukturierter Leitfaden die Grundlage der Expert:inneninterviews darstellen, da sowohl eine zu starke als auch eine zu schwache Strukturierung

aus den obig genannten Gründen dem Erkenntnisinteresse unzutraglich wäre. In der folgenden Untersuchung sollen im Sinne der Datentriangulation, die eine Beleuchtung des Phänomens aus unterschiedlichen Positionen und Blickwinkel ermöglicht, Expert:inneninterviews mit sechs Expert:innen geführt werden, die den Gegenstand aus einer jeweils anderen Perspektive betrachten und einen anderen beruflichen Hintergrund haben.

4.2.2 Sampling

In der empirischen Forschung werden Auswahlentscheidungen getroffen, die sich auf die Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung auswirken. Die Auswahl der Interviewpartner:innen hat nicht zuletzt erhebliche Auswirkung auf die Ergebnisse und die Interpretation und damit den Ausgang des Forschungsvorhabens. Dieser Prozess der Auswahlentscheidungen wird als Sampling bezeichnet. „Unter Sample versteht man eine Stichprobe, also eine Gruppe von Menschen oder Objekten, die einer Grundgesamtheit (Population) entnommen wurde, um diese auf bestimmte Merkmale hin zu untersuchen, sprich um von dieser Daten zu erheben“ (Grum/Legutke 2016: 79). Die Auswahlentscheidungen differenzieren nach dem gewählten Paradigma. Bei quantifizierenden Verfahren steht die Repräsentativität im Vordergrund, weshalb eine große Stichprobe gezogen werden muss. Dabei können verschiedene Sampling-Strategien unterschieden werden, die je eine größtmögliche Repräsentativität der Stichprobe anstreben. Probabilistische Sampling-Strategien (=Zufallsstichprobenauswahl) erlauben einen Rückschluss auf die Grundgesamtheit. Man unterscheidet in der quantitativen Forschung zwischen einer Zufallsstichprobe, einer geschichteten Stichprobe, einer Klumpenstichprobe oder einer mehrstufigen Stichprobe. Nicht-probabilistische Sampling-Strategien (=Quotenauswahlstrategien) erlauben keinen verallgemeinernden Rückschluss auf die Grundgesamtheit, da der Zufall hier keine Rolle spielt. Es kann sich hierbei um Ad-hoc Stichproben, Quotenstichproben oder theoretische Stichproben handeln (vgl. Grum/Legutke 2016: 79–83).

Bei qualitativen Verfahren hingegen, kommt es nicht darauf an, ob die gewählte Stichprobe für die Grundgesamtheit repräsentativ ist, sondern Auswahlentscheidungen werden von inhaltlichen Aspekten geleitet (vgl. Grum/Legutke 2016: 84). Die Datenauswahl und die Stichprobenziehung in der qualitativen Forschung orientieren sich an relativ unterschiedlichen theoriegeleiteten Strategien. Auf unterschiedlichen Ebenen müssen Entscheidungen getroffen werden: Der Gegenstand der Untersuchung muss definiert werden, die Auswahl der Daten muss bestimmt werden und die Analyseeinheiten müssen definiert werden, bevor ein Datenkorpus zusammengestellt wird (vgl. Baur/Blasius 2014: 49).

In der Literatur werden mehrheitlich drei Ebenen der qualitativen Stichprobenziehung angenommen, in denen jeweils unterschiedliche Fragen an den Forschungsprozess gestellt werden und die jeweils unterschiedliche Stichprobenprobleme mit sich bringen (vgl. Akremi 2014: 265; Flick 2011: 155).

Auf der ersten Ebene werden die Untersuchungseinheiten der Datenerhebung ausgewählt. Da die Datenerhebung in dieser Forschungsarbeit mittels leitfadengestützten Expert:inneninterviews erfolgt, handelt es sich um die Auswahl von Interviewpartner:innen.

Es geht allerdings auf dieser ersten Ebene um weitaus mehr, als die ‚bloße‘ Auswahl der Erhebungseinheiten. Zu Beginn jeder Forschung steht ein Erkenntnisinteresse, eine mehr oder weniger konkret ausformulierte Fragestellung, ein Forschungsziel. Neben der Auswahl des Forschungsdesigns steht hier demnach auch die konkrete Fallkonstruktion, der Zugang zum Untersuchungsfeld, Überlegungen zur Stichprobe und die Planung der Datenerhebung, wie der Zugang zum Feld oder der Kontakt zu Expert:innen im Vordergrund (vgl. Akremi 2014: 265–267; vgl. Grum/Legutke 2016: 84f.).

Für die vorliegende Forschungsarbeit haben sich das Erkenntnisinteresse und die daraus resultierende Forschungsfrage aus der Partizipation am Projekt selbst ergeben. Die Auswahl von Interviewpartner:innen war durch den ethnografischen Zugang der Feldforschung und der Mitarbeit an der Planung und Konzeption des digitalen Medienangebots vergleichsweise einfach, da der Zugang zur Stichprobe vorhanden war und der Austausch und Kontakt mit *gatekeepers* bereits während der Projektmitarbeit gepflegt wurde.

Für diese empirische Forschungsarbeit, die auf dem Forschungsinteresse aufbaut, die Entwicklung des digitalen Lernsettings *Eine virtuelle Reise durch Europa* hinsichtlich des Einsatzes digitaler Medien für die Fremdsprachendidaktik und Möglichkeiten im Sprachlehr- und -lernprozess aus Sicht der am Projekt beteiligten Akteur:innen zu untersuchen, werden daher datentrianguliert unterschiedliche Akteur:innen befragt. Die Personengruppen unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich ihrer Aufgaben und Verantwortungen innerhalb des Projektverlaufs, sondern auch hinsichtlich ihrer beruflichen Position. Gemein ist ihnen, dass sie innerhalb dieses Projekts und deshalb auch innerhalb dieses Forschungsdesigns als Expert:innen angesehen werden. Sie bringen jeweils unterschiedliches Wissen mit, was ihrer unterschiedlichen Perspektive auf das Projekt und der jeweils unterschiedlichen Stellung innerhalb des Projektes geschuldet ist. Dies wird in der vorliegenden Forschung als Vorteil betrachtet, da so datentrianguliert unterschiedliche Sichtweisen und Einstellungen erhoben werden, die für die Beantwortung der Forschungsfrage von Bedeutung sind.

Kürzel (befragte Person)	Interviewpartner:innen/Expert:innen für ...	Details zum Interview
B1	Universitätslektorin (Lehrveranstaltungsleiterin des Kurses), Fremdsprachenlehrerin, Lehrbuchautorin	Interviewsituation: Online Datum: 22.04.2022 Dauer: 01:29
B2	Praktikantin im Schulamt Oulu, Masterstudentin des Lehramts Deutsch und Schwedisch, angehende DaF-Lehrerin	Interviewsituation: Online Datum: 20.04.2022 Dauer: 00:32
B3	Projektmitarbeiterin (Schulamt Stadt Oulu), Grundschullehrerin für Finnisch und Englisch	Interviewsituation: Online Datum: 27.04.2022 Dauer: 00:48
B4	Qualitätsmanagerin, Leiterin des Projekts (Schulamt Stadt Oulu), Deutschlehrerin, Lehrbuchautorin	Interviewsituation: Online Datum: 22.04.2022 Dauer: 00:55
B5	Fachlehrerin für Deutsch an der Gemeinschaftsschule, Lehrbuchautorin	Interviewsituation: Online Datum: 17.06.2022 Dauer: 00:58
B6	Sprachlehrerin in der Erwachsenenbildung, Leiterin der Sprachabteilung an einem Deutsch-Institut	Interviewsituation: Online Datum: 21.06.2022 Dauer: 01:04

Tabelle 1: Sampling der Untersuchungseinheiten (erstellt von Lilly Reichl 2023)

Nachdem die Daten erhoben und gesammelt wurden, geht es in der zweiten Ebene um die Auswahl der Analyseeinheiten. Dabei stehen Entscheidungen bei der Datenbearbeitung und Sampling-Strategien⁸ im Vordergrund. Was genau soll von den gesammelten Daten ausgewertet werden? Hierfür ist es wichtig als Forschende:r festzulegen, was die konkreten Analyseeinheiten sind, inwiefern sie sich von den Erhebungseinheiten unterscheiden und nach welchen Kriterien das festgelegt wird (vgl. Akremi 2014: 267).

Die Fragen, die in dieser Phase der Datenauswertung hinsichtlich der Stichprobe gestellt werden, sind: Welche Fälle sind letztendlich in der Stichprobe? Was wird von den Daten konkret ausgewertet? Hier wird das erhobene Datenmaterial gesichtet und (aus-)sortiert und es kann ein Sampling innerhalb der Daten stattfinden (vgl. Akremi 2014: 266).

In der vorliegenden Forschungsarbeit sind die Erhebungs- und Analyseeinheiten deckungsgleich, lediglich lange Ausschweifungen und Exkurse, die keine Relevanz für die Beantwortung der Forschungsfrage haben, werden nicht in die Auswertung miteinbezogen.

In der dritten und letzten Ebene wird schlussendlich das Material für die Veröffentlichung ausgewählt. Nicht alle Daten, die für die Forschung relevant und bedeutend sind, können auch in

⁸ Grum/Legutke (2016: 86) nennen als mögliche Sampling-Strategien: Sampling typischer Fälle, Sampling maximaler Variation, Sampling extremer oder abweichender Fälle, Event-Sampling und Sampling kritischer Fälle.

die finale Abschlussarbeit integriert werden. Hier gilt es, eine Stichprobe zu ziehen, die zur Illustration und intersubjektiven Nachvollziehbarkeit dient und die eigenen Forschungsergebnisse zusammenfassend auf den Punkt bringt. Die für die Stichprobe relevanten Fragen, die während dieses Schrittes gestellt werden, sind: Welche Daten werden für die Veröffentlichung genutzt und warum? Welche Daten werden zu welchem Zweck dargestellt und präsentiert? Sind Ergebnisse generalisierbar? (vgl. Akremi 2014: 267).

Die Schwierigkeit bei der Auswahlentscheidung bei qualitativen Verfahren liegt vermutlich daran, dass diese jeweils abhängig vom Forschungsinteresse, der Fragestellung und dem Verlauf der Analyse getroffen werden und in einem Gesamtzusammenhang gesehen werden müssen. Welche Befunde wie präsentiert werden, fällt darunter (vgl. Grum/Legutke 2016: 87f.).

4.2.3 Leitfadenerstellung

Der Interviewleitfaden ist ein Dokument, das der:die Forscher:in vor dem Interview erstellt, um die befragten Expert:innen durch das Gespräch zu führen. In der vorliegenden Forschungsarbeit dient ein halbstrukturierter Leitfaden als Grundlage für die Expert:inneninterviews. Das hat den Zweck, dass trotz einer Strukturierung der Fragen, Platz für Neues und Unerwartetes ist, die Abfolge der Fragen auch intuitiv geändert werden kann und narrative Erzählungen zugelassen werden.

Weil sich die empirische Forschung mittels leitfadengestützter Expert:inneninterviews sehr stark an der Forschungsfrage und dem Forschungsinteresse orientiert, ist auch bei der Erstellung des Leitfadens eine große Nähe zur forschungsleitenden Fragestellung und den aufgestellten Hypothesen ersichtlich. So wurden die eingangs formulierte Forschungsfrage, die These und die Hypothesen analysiert und in ihre jeweiligen Bestandteile zerlegt, um Fragen für den Leitfaden zu generieren. Hierfür werden Schlagwörter [fett] hervorgehoben, die von Wichtigkeit sind. Zur besseren Überschaubarkeit soll dieser Prozesse näher dargestellt werden:

Welche **Möglichkeiten** eröffnet die Entwicklung des **digitalen Lernsettings** *Eine virtuelle Reise durch Europa*, hinsichtlich des **Einsatzes digitaler Medien** im **schulischen DaF-Unterricht in Finnland** für die **Fremdsprachendidaktik**, aus Sicht der am Projekt beteiligten Mitarbeiter:innen und DaF-Lehrpersonen?

Es wird von der These ausgegangen, dass der Unterricht mit dem **digitalen Lernangebot einen Mehrwert für den Lehr- und Lernprozess**, sowohl von der Schüler:innen- als auch von der Lehrer:innenperspektive, bietet. Folgende Hypothesen werden anfangs aufgestellt:

Hypothese I: Die Arbeit mit dem digitalen Lernsetting *Eine virtuelle Reise durch Europa* ermöglicht es den Lernenden, sowohl **sprachliche als auch kulturelle Kenntnisse über die Zielsprache und das Zielland** aufzubauen.

Hypothese II: Der Einsatz der digitalen Lernplattform im Fremdsprachenunterricht **erleichtert den unterrichtlichen Planungsprozess** der Lehrperson.

Hypothese III: Wenn die virtuelle Sprachreise nach Deutschland und Österreich im DaF-Unterricht in Finnland eingesetzt wird, dann wird das **Interesse und die Motivation der Schüler:innen**, sich mit der Sprache und den Zielländern auseinanderzusetzen, größer.

Nach der genauen Analyse dieser Textpassagen und mit dem Forschungsinteresse im Hinterkopf können folgende Themenbereiche eruiert werden:

Themenblock	Unterthemen	Beispielfragen
Schulischer DaF-Unterricht in Finnland	- Einsatz digitaler Medien - Curriculum - Finnland und Digitalisierung - Projektentstehung	1. Wie sieht der schulische FSU in Finnland aus was den Einsatz digitaler Medien betrifft? 2. Inwiefern wird der Einsatz digitaler Lernmaterialien curricular festgehalten? 3. Ist Finnland deiner Meinung nach, was Digitalisierung angeht, ein Vorreiter? 4. Warum entsteht so ein Projekt gerade in Finnland und nicht beispielsweise in Deutschland oder Österreich?
Unterricht mit digitalen Medien	- Vorteile - Nachteile - Unterschiede zu analogen Medien - Einsatz im Unterricht - Veränderte Form des Unterrichts (Hypothese 3)	1. Welchen Vorteil haben digitale Medien im Unterricht im Gegensatz zu analogen Lehrmaterialien? 2. Wie unterscheidet sich die digitale Lernplattform von einem Lehrbuch? 3. Was sind die Vor- oder auch Nachteile? 4. Inwiefern verändert der Einsatz des Tools den Unterricht und das Unterrichtssetting?
Das Projekt Allgemein	- Vor- und Nachteile aus Lehrer:innenperspektive (Hypothese 2) und Schüler:innenperspektive (Hypothese 3)	1. Was ist an dem digitalen Lernsetting besonders reizvoll für Lehrer:innen? Einsatz aus Lehrer:innenperspektive

	- Auswirkung auf Fremdsprachendidaktik - Doing Digital und der Vorteil der Mitarbeit am Projekt (Hypothese 2)	2. Was ist an dem digitalen Lernsetting besonders reizvoll für Schüler:innen? Arbeit damit aus Schüler:innenperspektive 3. Was bedeutet die Arbeit mit dem digitalen Lernsetting für die Fremdsprachendidaktik? Gibt es Veränderungen in der Didaktik? 4. Stichwort: Doing Digital. Warum ist es wichtig, dass angehende Lehrer:innen an solchen Projekten der Digitalisierung des Unterrichts mitwirken?
Die Reise nach Leipzig und Linz im Speziellen	- Eigenes Empfinden und Erfahrungen in der Mitarbeit und Entwicklung der Reise - Mehrwert der Reise für den Lehr- und Lernprozess (These) - Möglichkeiten, die durch die Reise eröffnet werden (Forschungsfrage) - Sprache und Kultur der Zielländer (Hypothese 1) - Interesse und Motivation (Hypothese 3)	1. Wie war die Mitarbeit/Entwicklung der Reise in die amtlich deutschsprachigen Länder und der Lernumgebung für dich? 2. Deutsch lernen digital: Was sind die Vorteile der Reise in Hinblick auf das Erlernen der deutschen Sprache? 3. Warum ist es sinnvoll in Zukunft mehr solcher digitalen Tools zu entwickeln und im fremdsprachlichen Unterricht einzusetzen? Welche Vorteile gibt es? 4. Inwiefern lernen Schüler:innen durch das digitale Tool Sprache und Kultur der Zielländer kennen? 5. Was genau sind die motivationssteigernden Effekte bei der Reise?

Tabelle 2: Überlegungen zur Leitfadenerstellung (erstellt von Lilly Reichl 2023)

Der Leitfaden beginnt jeweils mit einer narrativ-biografischen Erzählaufforderung, um den Einstieg ins Gespräch zu erleichtern und um Hintergrundinformationen über die interviewte Person zu erlangen. Während des Gesprächs sind Abweichungen in der Struktur und bei den Fragen möglich, da es sich um halbstrukturierte Leitfadeninterviews handelt. So kann intuitiv und spontan eine Frage übersprungen, umformuliert oder gar ein neues Thema angesprochen werden, wenn dies als relevant und sinnvoll erachtet wird. Auch wird am Ende des Interviews über Zielsetzungen und Erwartungshaltungen gesprochen, die mit dem Projekt und dem digitalen

Lernangebot verbunden sind. Da es sich bei den erhobenen Daten lediglich um die subjektiven Meinungen der Lehrpersonen und am Projekt beteiligten Akteur:innen handelt, sollen individuelle Ziele und Erwartungen einen Platz haben. So können und sollen narrative Erzählungen innerhalb des Gesprächsfluss zugelassen werden. Die Struktur kann dadurch ein wenig aufgebrochen werden und die Interviewatmosphäre ist ausgelassener.

Letztendlich wird für jede befragte Person ein eigener Interviewleitfaden erstellt, der sich an dem Musterbeispiel (s. Anhang) orientiert, aber je nach Expert:in variiert. Da es sich um einen datentriangulierten Forschungsansatz handelt, der den Forschungsgegenstand aus mehreren Perspektiven betrachtet, indem Interviews mit verschiedenen Expert:innen geführt werden, die eine jeweils andere berufliche Position, Sichtweise und Grad an Partizipation zum Projekt aufweisen, variieren auch die Fragestellungen an die befragten Personen dementsprechend. Durch diese Vorgehensweise kann eine ganzheitliche, multiperspektivische Beschreibung des Forschungsgegenstandes gewährleistet werden.

4.2.4 Forschungsethik

Die Forschungsethik umfasst Prinzipien und Werte, die den Forschungsprozess leiten. Hierzu gehört einerseits die Verantwortung des Forschenden sich selbst und seinem Umfeld gegenüber und andererseits die moralische Perspektive des Forschenden, die sich in der Sorgfalt in der Arbeit mit fremden Quellen, der Ehrlichkeit im Umgang mit den Daten und der transparenten Darstellung widerspiegelt, aber auch in der Verantwortung gegenüber den am Forschungsprozess beteiligten Akteur:innen und Interviewpartner:innen, universitärer und außeruniversitärer Institutionen, beteiligter Vereine und Institute (vgl. Legutke/Schramm 2016: 108).

Ein zentraler Bestandteil der Forschungsethik ist der Datenschutz. Empirische Untersuchungen unterliegen nicht nur dem gesetzlichen Erfordernis der Freiwilligkeit; Forschungspartner:innen nehmen freiwillig an der Untersuchung teil, weshalb es unbedingt erforderlich ist, sie über das geplante Forschungsvorhaben zu informieren und sich eine schriftliche Einverständniserklärung geben zu lassen. Ziele, Zeitdauer, Vorgehen und Maßnahmen zur gesetzlichen Datenschutzbestimmung sollen transparent dargelegt werden und damit der Forschungsprozess durchsichtig gemacht werden (vgl. Legutke/Schramm 2016: 111). Gesetzlich geregelt ist auch die Vertraulichkeit der Daten; Hier kann zwischen Anonymisierung und Pseudonymisierung unterschieden werden. Ersteres bedeutet, dass dem Forschenden selbst und seinem Team die Zuordnung von Daten zu Namen nicht möglich ist, wie beispielsweise bei anonymen Fragebögen. Zweiteres hingegen ist oftmals in der qualitativen Forschung der Fall, wo es schlichtweg nicht möglich ist, eine Anonymisierung zu gewährleisten. Dem Forschenden sind die Namen

der Interviewpartner:innen bekannt, diese werden allerdings in der Aufbereitung und Verschriftlichung der Ergebnisse durch Decknamen (Pseudonyme) oder Kürzel ersetzt, „sodass weder bei der Bearbeitung der Daten noch bei der Präsentation der Ergebnisse die Identität der Forschungspartner bekannt wird“ (Legutke/Schramm 2016: 113).

4.2.5 Gütekriterien

Die Gütekriterien in der fremdsprachendidaktischen empirischen Forschung richten sich größtenteils immer noch nach der Forschung der soziologischen, psychologischen und bildungswissenschaftlichen Disziplin. Erst mit der Einführung des Gütekriteriums der Gegenstandsangemessenheit als zentrales Gütekriterium der fremdsprachendidaktischen Forschung kann beobachtet werden, dass die Gestaltung der Forschungsmethodik offensiver anhand spezifischer Eigenschaften der Fremdsprachenforschung begründet und argumentiert wird (vgl. Caspari 2016: 16).

Für die qualitative Forschung gelten im allgemeinen andere Gütekriterien als für die quantitative Forschung. Während Objektivität, Reliabilität und Validität und damit eine Betrachtung des Forschungsfeldes aus einer distanzierten Außenperspektive als zentrale Gütekriterien quantitativer Forschung gelten, zielt die qualitative Bildungsforschung darauf ab, sich das Feld und die Untersuchungsgegenstände weitestmöglich aus einer Innenperspektive der beteiligten Akteur:innen zu erschließen. Dieser Feldzugang braucht daher andere Gütekriterien (vgl. Caspari 2016: 17).

Das Kriterium der Objektivität ist nicht vereinbar mit der Subjektivität der Forschungsbeteiligten, der Notwendigkeit ihrer Interaktion und der Anwendung interpretativer Auswertungsverfahren; zudem widerspricht es zentralen Charakteristika qualitativer Forschung wie z. B. den Prinzipien der Gegenstandsentscheidung, der Offenheit, der Alltagsorientierung und der Kontextualität (Caspari 2016: 17).

Statt der Objektivität kommt das Kriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit in der qualitativen Bildungsforschung zum Einsatz, das die Reflexivität der Forschenden in den Mittelpunkt stellt. Statt dem Kriterium der Reliabilität soll die Verlässlichkeit von Daten, Methoden und methodischen Vorgehensweisen mithilfe einer konsequenten Dokumentation des Forschungsprozesses geprüft werden. Das Kriterium der Validität wird in qualitativen Forschungsarbeiten bis zu einem gewissen Grad übernommen und erweitert. Validierung meint in der qualitativen Bildungsforschung den kommunikativen Vorgang der Untersuchung von Datenerhebung, Datenaufbereitung und Auswertungs- und Interpretationsprozessen auf Verzerrungen oder Täuschungen (vgl. Caspari 2016: 18).

Weitere wichtige Kriterien der qualitativen Bildungsforschung sind Offenheit, Flexibilität, die Prüfung der Angemessenheit der gewählten Methoden, die Darlegung des Vorverständnisses und die Reflexion der Rolle der Forschenden (vgl. Caspari 2016: 18).

Die Interviewdurchführung unterliegt gewissen Gütekriterien. Helfferich (2014: 573) merkt sowohl für die quantitative Befragung als auch für die qualitative Befragung an, dass Beliebigkeit und Zufälligkeit in der Hervorbringung von Daten nicht den wissenschaftlichen Standards entsprechen. Dennoch kann in der qualitativen Forschung weder Objektivität noch Unabhängigkeit der Ergebnisse von der Untersuchungsperson gewährleistet werden. Im Interview ist Subjektivität vorhanden. In der qualitativen Forschung wird deshalb unterschieden „zwischen methodisch kontrollierter und reflektierter Subjektivität, die Gütekriterium qualitativer Wissenschaftlichkeit ist, und nicht reflektierter Subjektivität, die den wissenschaftlichen Ansprüchen nicht genügt“ (Helfferich 2014: 573). Das erzeugte Datenmaterial ist kontextgebunden, weshalb keine Reliabilität gewährt werden kann. In der qualitativen Forschung mittels Interviews soll dieser Kontext der Materialgenerierung in der Datenauswertung und -analyse miteinbezogen werden. Das Kriterium der Validität kann in der qualitativen Forschung nur durch die Prinzipien Offenheit und Fremdheit umgesetzt werden, denn der subjektive Sinn wird erst durch die offene Datenerhebung arrangiert (vgl. Helfferich 2014: 573).

Weil es eine Bereinigung des Interviews um soziale und kommunikative Effekte nicht geben kann, müssen diese Effekte systematisch bei der Gestaltung des Interviews und ebenso bei der Interpretation in Rechnung gestellt und einbezogen werden. Die methodische Kontrolle des Fremdverstehens in der Interviewsituation beinhaltet hohe Anforderungen an die Reflexion der Subjektivität von den beiden an der Erzeugung der Daten Beteiligten (vgl. Helfferich 2014: 573).

4.3 Datenaufbereitung

Nach der Durchführung der Interviews werden diese transkribiert und für die Analyse aufbereitet. Die befragten Personen werden pseudonymisiert (B1, B2, B3, B4, B5, B6) und bestimmte Wörter, die auf die Identität schließen lassen, neutralisiert oder gestrichen (vgl. Legutke/Schramm 2016: 113).

Hilfreich für die Transkription ist, dass alle Interviews mittels digitaler Audio-Aufzeichnung festgehalten wurden. Die Transkripte werden anhand festgelegter Transkriptionsnotationen verschriftlicht und anschließend für die Datenauswertung herangezogen.

Die leitfadengestützten Expert:inneninterviews werden als Audioaufzeichnung festgehalten und am Computer als mp3-Datei abgespeichert. Zur Auswertung herangezogen werden allerdings nicht diese auditiven Rohdaten, sondern deren Verschriftlichung. Die Daten müssen also

zuallererst transkribiert werden. Hier gilt es zunächst zu entscheiden, wie detailliert und welchem Regelwerk folgend transkribiert werden soll (vgl. Kuckartz/Rädiker 2014: 390).

Dafür benötigt man Transkriptionsregeln, die festsetzen, wie der gesprochene Text verschriftlicht werden soll. Die geplante Analyse und Interpretation der Daten, die Forschungsfrage und das Forschungsinteresse bestimmen, worauf man in der Transkription verzichten kann oder auch nicht. Da mittlerweile zahlreiche Transkriptionssysteme existieren, fällt die Auswahl oft schwer (vgl. Kuckartz 2018: 166).

In der vorliegenden Forschungsarbeit liegt das Erkenntnisinteresse auf dem Inhalt der Interviews, weshalb unterschiedliche verbale und non-verbale Textmerkmale, wie Betonung, phonetische Merkmale, dialektale Färbungen, Überlappungen, paraverbale Äußerungen oder Sprechpausen nicht berücksichtigt werden. Gefolgt wird demnach den Transkriptionsregeln für die computerunterstützte Auswertung nach Kuckartz (2018: 164–171).

Kuckartz (2018: 136) nennt vierzehn Regeln, von denen die wichtigsten angeführt werden sollen: Es wird wörtlich transkribiert und in Standarddeutsch übersetzt; Sprache und Interpunktion wird der Schriftsprache angepasst; Längere Pausen werden markiert; Besondere Betonungen werden durch Unterstreichung hervorgehoben; Lautes Sprechen wird durch Großschreibung gekennzeichnet; Lautäußerungen wie *mhm*, *aha* werden nicht transkribiert; Einwürfe der anderen Person werden in Klammern gesetzt; Lautäußerungen wie Lachen oder Seufzen werden in doppelte Klammern gesetzt und alle Angaben, die eine Erkennung der interviewten Person gewähren, werden anonymisiert (vgl. Kuckartz 2018: 167f.).

Allgemein orientieren sich die Transkriptionsregeln an dem Prinzip der guten Lesbarkeit. Die Transkripte werden in der QDA-Software ATLAS.ti angefertigt. Hierfür ist es lediglich notwendig, die mp3-Dateien zu importieren. Die auditive Wiedergabe kann gestoppt, pausiert oder neu gestartet werden, was den Prozess des Transkribierens erleichtert. Zusätzlich bietet ATLAS.ti die Möglichkeit, an jedem Absatzende, an dem in der Regel ein Sprecher:innenwechsel eintritt, eine Zeitmarke einzufügen. Diese erleichtert es später, durch einfaches Anklicken die entsprechende Audiodatei anzuhören.

Nachdem die Interviewtranskripte nochmals gesichtet, korrigiert und anonymisiert wurden, werden sie als Doc-Datei gespeichert, um einem möglichen Datenverlust vorzubeugen.

Anschließend kann die Arbeit mit der QDA-Software ATLAS.ti beginnen. Das in den 1980ern an der TU Berlin entwickelte Programm bietet eine Unterstützung bei der Textinterpretation am digitalen Endgerät und erleichtert die qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2022: 110).

ATLAS.ti bietet, wie mittlerweile viele andere QDA-Programme einige Vorteile, die im Folgenden kurz beschrieben werden sollen:

Texte können nicht bloß gleichzeitig verwaltet werden, sondern auch in Form von Subgruppen nach selbst definierten Kriterien geordnet werden. Es können Kategorien und Kategoriensysteme definiert werden, die zu markierten Textstellen zugeordnet werden können. So können alle zu einer Kategorie codierten Textausschnitte mit einem Klick herausgefiltert werden. Es gibt Möglichkeiten der visuellen Darstellung; die neue Version von ATLAS.ti bietet sogar die Option, eigenständig Netzwerke zu bilden und Knoten hinzuzufügen und dadurch Codes zu verknüpfen. In QDA-Programmen können Kategorien zu Hierarchien gruppiert werden; auch diese können visuell dargestellt werden. Es kann gezielt nach Überschneidungen gesucht und Memos gemacht werden und es kann lexikalisch nach Wörtern oder Wortgruppen gesucht werden. Ebenso können Worthäufigkeitslisten und Baumdiagramme erstellt werden (vgl. Kuckartz 2005: 13f. zit nach Mayring 2022: 111).

4.4 Datenauswertung

Nachdem sich mit der Software und deren Funktionen vertraut gemacht wurde, kann mit der Datenauswertung begonnen werden. Zuallererst soll dafür das methodische Vorgehen der Auswertung beschrieben werden.

4.4.1 Methodisches Vorgehen

Die empirisch qualitative Forschungsarbeit, die aus der methodologischen Strategie der Triangulation besteht, wird mithilfe des Erhebungsinstruments des halbstrukturierten, leitfadengestützten Expert:inneninterviews durchgeführt. Die Daten werden in der QDA-Software ATLAS.ti transkribiert und aufbereitet. Anschließend bietet es sich an, nach dem Textanalyseansatz der Qualitativen Inhaltsanalyse vorzugehen, die sich laut Mayring (2012: 27) besonders gut dafür eignet, umfangreiches und trianguliertes Material vergleichbar zu machen.

Die Inhaltsanalyse ist ein „kodifiziertes und kodifizierendes Forschungsverfahren, das kommunikative Texte im weitesten Sinne systematisch untersucht und auswertet“ (Burwitz-Melzer/Steininger 2016: 256), das sowohl im quantitativen als auch im qualitativen Forschungsparadigma Anwendung findet. Wird sie zu Beginn des 20. Jahrhunderts in den USA hauptsächlich als Werkzeug für die statistische Datenaufbereitung angewandt, so gibt es ab Mitte des 20. Jahrhunderts eine eindeutige Tendenz zur Anwendung in qualitativen Verfahren (vgl. Kuckartz 2018: 15; Burwitz-Melzer/Steininger 2016: 257). Neben vielen Arbeiten, die sich die

qualitative Inhaltsanalyse zu Nutzen machen, gibt es auch solche, die beide Analyseverfahren miteinander kombinieren. Laut Burwitz-Melzer und Steininger (2016: 256f.) stellt

[f]ür die Fremdsprachenforschung [...] vor allem die qualitative Inhaltsanalyse eine gewinnbringende Forschungsmethode dar, wenn Kommunikationsmaterial (Texte, Hypertexte, Videosequenzen, bildliches oder musikalisches Material) theorie- und/oder datengeleitet untersucht und ausgewertet werden soll (Burwitz-Melzer/Steininger 2016: 256f.).

Mayring (2022: 13) definiert die Inhaltsanalyse als „kategoriegeleitete Textanalyse“, die Kommunikation analysiert, dabei systematisch, regelgeleitet und theoriegeleitet vorgeht und darauf abzielt, „Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen“ (Mayring 2022: 13).

Um die qualitative Inhaltsanalyse besser zu verstehen, sollen im Folgenden wichtige Begriffe definiert und geklärt werden, die einem im Analyseprozess immer wieder begegnen.

Im Fall der Auswertung qualitativer Interviews ist die Analyseeinheit (*Unit of Analysis*) mit der Auswahl- oder Erhebungseinheit (*Sampling Unit*) gleichzusetzen. Jedes Interview stellt einen Fall dar, die Studie besteht demnach aus $n=5$ Fällen (s. Kapitel 5.1.2 Sampling). Der wohl wichtigste Begriff, dem man in der Auseinandersetzung mit der qualitativen Inhaltsanalyse begegnet, ist die Kategorie. Die Kategorie (*Code*) ist laut Kuckartz (2018: 31) das Ergebnis der Klassifizierung von Einheiten, wobei Einheiten Ideen, Aussagen, Argumente, Prozesse, Diskurse etc. sein können. In der Kategorienbildung muss man das Gelesene wahrnehmen, einordnen und abstrahieren (vgl. Kuckartz 2018: 31). Er unterscheidet vier Hauptformen von Kategorien: Fakten-Kategorien, thematische Kategorien, evaluative Kategorien und analytische Kategorien⁹ (Kuckartz 2018: 34).

Oft synonym mit dem Begriff der Kategorie verwendet, in der Forschungsliteratur aber kontrovers diskutiert werden die Begriffe *Code*, Konzept und Variable. Ein näheres Eingehen auf diese Begrifflichkeiten scheint nicht sinnvoll, da im weiteren Verlauf von der Kategorie die Rede sein wird.

Ein Kategoriensystem (*Codesystem*) ist die Gesamtheit aller gebildeten Kategorien, das linear, hierarchisch oder in Form eines Netzwerks existieren kann. Während das lineare System lediglich eine Aufreihung der Kategorien ist, spricht man in der Hierarchie von Haupt-/Oberkategorien und von Sub-/Unterkategorien. Im Netzwerk werden die verschiedenen Elemente (Knoten) vielfältig miteinander verbunden (vgl. Kuckartz 2018: 38f.).

⁹ Eine weitere wichtige Unterscheidung für inhaltsanalytische Zwecke ist die Differenzierung in natürliche Kategorien und formale Kategorien (Kuckartz 2018: 35).

Die Codiereinheit (*Unit of Coding*) ist jenes Element, das die Zuordnung einer Kategorie auslöst. Es handelt sich um jene Textstelle, die mit einer Kategorie in Verbindung steht, wobei sowohl von der Kategorie auf die Stelle im Text geschlossen, als auch ausgehend von der Textstelle die Kategorie entwickelt werden kann (Kategorienentwicklung am Material). So kann der Klassifizierungsprozess von Textausschnitten und das Codieren sowohl ein Subsummieren unter eine A-priori-Kategorie sein (deduktive Kategorienbildung) oder aber ein Generieren einer neuen Kategorie aus dem Datenmaterial (induktive Kategorienbildung) (vgl. Kuckartz 2018: 41).

Mayring nimmt drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse an, die abhängig vom Forschungsinteresse und der Fragestellung gewählt werden können. Das ist zum einen die zusammenfassende Inhaltsanalyse, in der es darum geht, das Material auf das Wesentliche und aussagekräftige Inhalte, die als Abbild des gesamten Datenmaterials fungieren, zu reduzieren. Zum anderen kann die Explikation gewählt werden, um konkrete Textstellen näher zu beleuchten und mithilfe von zusätzlichem Material ein tieferes Verständnis für ein gewisses Phänomen zu gewährleisten. Zum Schluss kann auch die strukturierende Inhaltsanalyse angewandt werden, die bestimmte Aspekte aus dem Datenmaterial herausfiltert und anhand festgelegter Kriterien bewertet, um bestimmte thematische und inhaltliche Aspekte aus dem Datenmaterial herauszufiltern (vgl. Mayring 2022: 66; vgl. Mayring 2016: 115).

Weil der Anspruch in der vorliegenden Arbeit auf der umfassenden und mehrperspektivischen Darstellung der Möglichkeiten des Einsatzes der Lernplattform *Eine virtuelle Reise durch Europa* in Lehr- und Lernprozessen im fremdsprachlichen Unterricht liegt, werden datentrianguliert Meinungen von Expert:innen eingeholt, die am Projekt partizipiert haben und/oder selbst mit der Plattform arbeiten, weshalb eine inhaltsanalytische Zusammenfassung naheliegend, um das Datenmaterial zu reduzieren und wesentliche Inhalte herauszustreichen, die das Grunddatenmaterial abbilden.

Laut Mayring (2022: 67) versucht die inhaltsanalytische Zusammenfassung „alles Material zu berücksichtigen und systematisch auf das Wesentliche zu reduzieren.“ Das Ziel der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse ist es demnach, das Material auf eine überschaubare Menge zu kürzen und dabei die wesentlichen Aussagen und Inhalte nicht aus den Augen zu verlieren. Mayring (2022: 84) stellt den Prozess wie in der Abbildung 23 dar:

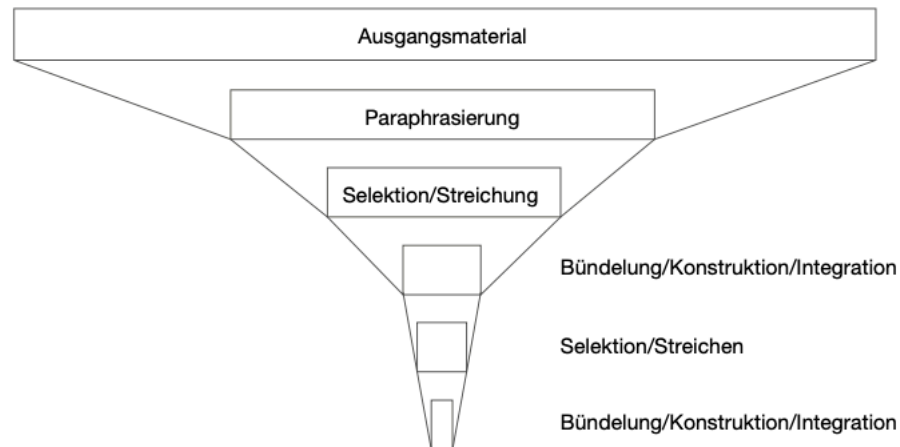


Abbildung 23: Materialreduzierung durch Zusammenfassung nach Mayring (2022: 84).

Bei einem solchen reduzierenden Textanalyseprozess bietet es sich an, Kategorien explorativ und induktiv aus dem Datenmaterial zu entwickeln. Der Ablauf der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse gilt auch für die induktive Kategorienbildung, da beide auf Techniken der Zusammenfassung aufbauen, denn „[e]ine induktive Kategoriendefinition [...] leitet die Kategorien direkt aus dem Material in einem Verallgemeinerungsprozess ab, ohne sich auf vorab formulierte Theorienkonzepte zu beziehen“ (Mayring 2022: 84).

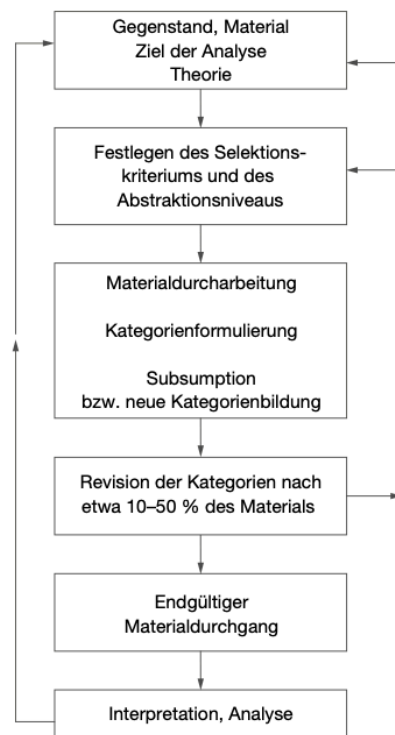


Abbildung 24: Prozessmodell induktiver Kategorienbildung nach Mayring (2022: 85).

Der Prozess der induktiven Kategorienbildung, wie in der Abbildung 24 dargestellt, lässt sich systematisch beschreiben, indem der gleichen Logik gefolgt wird, der auch die inhaltsanalytische Zusammenfassung folgt. Zuerst muss ein Selektionskriterium angegeben werden, um den Ausgangspunkt der Kategoriendefinition festzulegen und thematisch nicht Relevantes oder Unwesentliches auszuschließen. Hierfür sind die Forschungsfrage und das Forschungsinteresse wesentlich. Auch muss das Abstraktionsniveau festgelegt werden, damit das spätere Kategoriensystem Sinn ergibt und in sich schlüssig ist. Hierzu sollte die Frage gestellt werden, wie konkret oder abstrakt Kategorien sein sollen. Anschließend werden die erhobenen Daten Zeile für Zeile durchgesehen bis das Selektionskriterium erfüllt ist und die erste Kategorie gebildet werden kann. Bei anschließenden Kategorie Bildungen wird entschieden, ob eine neue Kategorie eröffnet oder die Textpassage unter eine bereits vorhandene Kategorie subsummiert wird. Eine Revision ist die Überarbeitung des Kategoriensystems, um etwaige Ausbesserungen vorzunehmen oder den Abstraktionsgrad anzupassen und anschließend das Material erneut durchzugehen und zu analysieren. Ziel ist ein System an Kategorien zu einem gewissen Thema, das nun abschließend anhand ausgewählter Textstellen und in Bezug auf die Fragestellung interpretiert wird (vgl. Mayring 2022: 85f.; Mayring 2017: 115–117).

4.4.2 Computergestützte Kategorienbildung

In einem ersten Schritt wird das gesamte Datenmaterial gesichtet und wichtige, für die Beantwortung der Forschungsfrage relevante Zitate mit der Zitatfunktion auf ATLAS.ti markiert. Den Zitaten werden Namen gegeben und die Zitat-Grenzen abgesteckt. Anschließend wird das Selektionskriterium und das Abstraktionsniveau festgelegt. Als Selektionskriterium dient die enge Orientierung an der Forschungsfrage. Gebildete Kategorien müssen sich an dem Forschungsinteresse der Arbeit orientieren und zielen auf die Beantwortung der Frage ab. Danach wird das Datenmaterial Zeile für Zeile durchgearbeitet, wobei Kategorien formuliert werden, die nach ca. 50% einer Revision unterzogen werden und Kategorien teilweise angepasst, indem sie zusammengelegt, aufgeteilt oder unter eine bestehende Kategorie subsumiert werden. So entsteht eine Hierarchie aus zehn Hauptkategorien, wovon acht weitere Subkategorien enthalten sind und zwei als unabhängige Codes fungieren, die keine weiteren Unterteilungen beinhalten. Die gebildeten Kategorien sollen im Folgenden aufgelistet und zur besseren Veranschaulichung grafisch dargestellt werden. Die Zahl neben der jeweiligen Hauptkategorie ist die Anzahl der mit dieser Hauptkategorie kodierten Textstellen bzw. Zitate. Das gleiche gilt für die Subkategorien, wobei hier darauf geachtet werden muss, dass eine Textstelle auch mit mehreren Subkategorien kodiert werden kann und deshalb die Summe aller kodierten Textstellen in den Subkategorien nicht gleich die Summe der Textstellen unter der Hauptkategorie sein muss.

Kategorie 1: Attraktivitätssteigerung der Sprache

✓ ● ◆ Attraktivitätssteigerung der Sprache	59
● ◆ Konkurrenz Englisch & Schwedisch	26
● ◆ Steigerung durch digitales Lehr- und Lernmaterial	23
● ◆ Steigerung durch Projekte	19

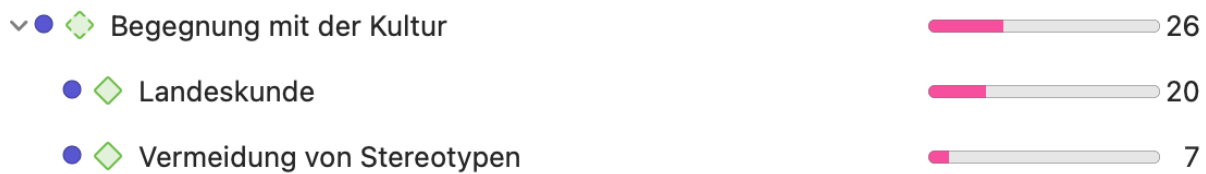
Die erste induktiv gebildete Hauptkategorie *Attraktivitätssteigerung der Sprache* umfasst jene Aussagen, die über Möglichkeiten zur Aufwertung der deutschen Sprache getätigt werden, sowohl im schulischen Unterricht, als auch gesamtpolitisch in Finnland. Alle Maßnahmen, die getroffen werden, damit sich die Schüler:innen vermehrt dazu entscheiden, in der Schule Deutsch zu wählen, fallen unter diese Hauptkategorie. Deutsch gilt als ‚kleine‘ Sprache, sprich es muss sich gegenüber den ‚großen‘ Sprachen Englisch und Schwedisch behaupten. Digitales Lehr- und Lernmaterial kann und soll zur Erhöhung der Deutschlerner:innen beitragen. Durch Projekte, wie das in dieser Arbeit dargestellte, soll die deutsche Sprache für finnische Schüler:innen attraktiver werden. Die Subkategorien sind demnach *Konkurrenz Englisch und Schwedisch*, *Steigerung durch digitales Lehr- und Lernmaterial* und *Steigerung durch Projekte*, wobei zu jeder Subkategorie um die zwanzig Aussagen getätigt wurden. Kategorie 1 wird mit der Farbe *Orange* markiert.

Kategorie 2: Authentischer Sprachenunterricht

✓ ● ◆ Authentischer Sprachenunterricht	18
● ◆ Authentisches Material	11
● ◆ Sprachlicher Input von DaE-Sprecher:innen	8

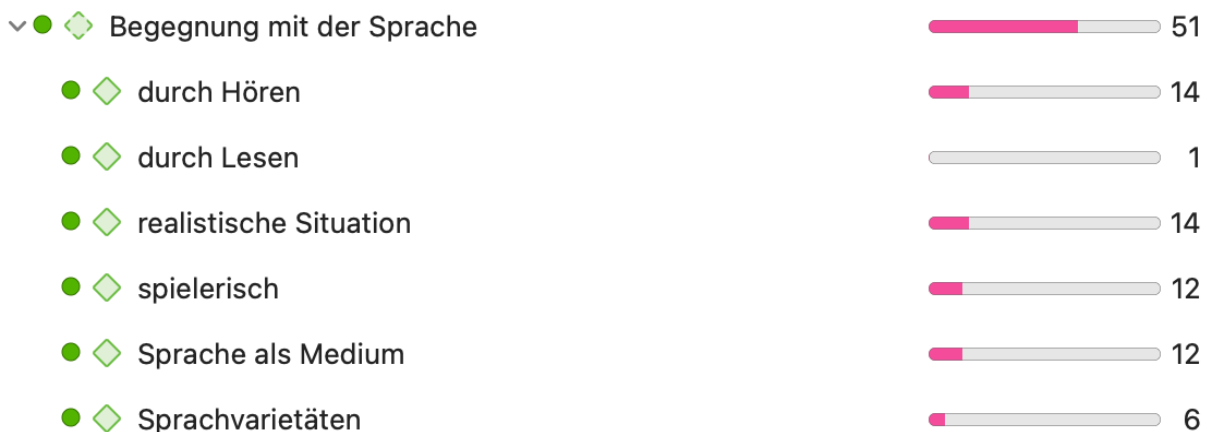
Hauptkategorie 2 ist der *Authentische Sprachenunterricht*. Alle Textstellen, die von der Authentizität des Materials handeln, werden mit dieser Kategorie codiert. Dabei wird unterschieden zwischen dem *Authentischen Material* an sich, die Übungen und Aufgaben, die authentisch gestaltet wurden und dem *Sprachlichen Input von DaE-Sprecher:innen*. Die entsprechenden Textstellen werden *gelb* markiert.

Kategorie 3: Begegnung mit der Kultur



Die dritte Hauptkategorie *Begegnung mit der Kultur* handelt von der kulturellen Begegnung mit dem Zielland bzw. den Zielländern. Hier fallen Aussagen zum inter- und transkulturellen Lernen hinein. Handlungs- und Kommunikationssituationen, die mit der zielsprachlichen Kultur zusammenhängen werden unter die Subkategorie *Landeskunde* subsumiert. Als zweite Subkategorie hat sich die *Vermeidung von Stereotypen* herausgestellt, da induktiv ein Fokus auf der Vermeidung von Stereotypisierung in der kulturellen Darstellung erkannt wurde. Insgesamt fallen zwanzig Aussagen unter die erste Subkategorie und sieben unter die zweite. Der Kategorie wird die Farbe *Dunkelblau* zugeteilt.

Kategorie 4: Begegnung mit der Sprache



Als vierte Hauptkategorie hat sich angelehnt an die dritte Hauptkategorie die *Begegnung mit der Sprache* herausgestellt. Alle Textstellen und Aussagen, die von der sprachlichen Begegnung mit dem Deutschen handeln, werden unter dieser Kategorie subsumiert. Unterschieden wird, auf welche Art und Weise der Sprache begegnet wird. In der ersten Subkategorie geht es um die Fertigkeit *Hören*, in der zweiten um das *Lesen*. Induktiv hat sich herausgestellt, dass das digitale Lernangebot die beiden rezeptiven Fertigkeiten fokussiert. Ferner wird unterschieden zwischen der *realistischen Sprachbegegnung*, sprich die Sprachanwendung in realen Situationen, dem *spielerischen Umgang* mit Sprache, der *Sprache als Medium* allgemein und den *sprachlichen Varietäten* des Deutschen. Letztere Subkategorie umfasst länderspezifische und

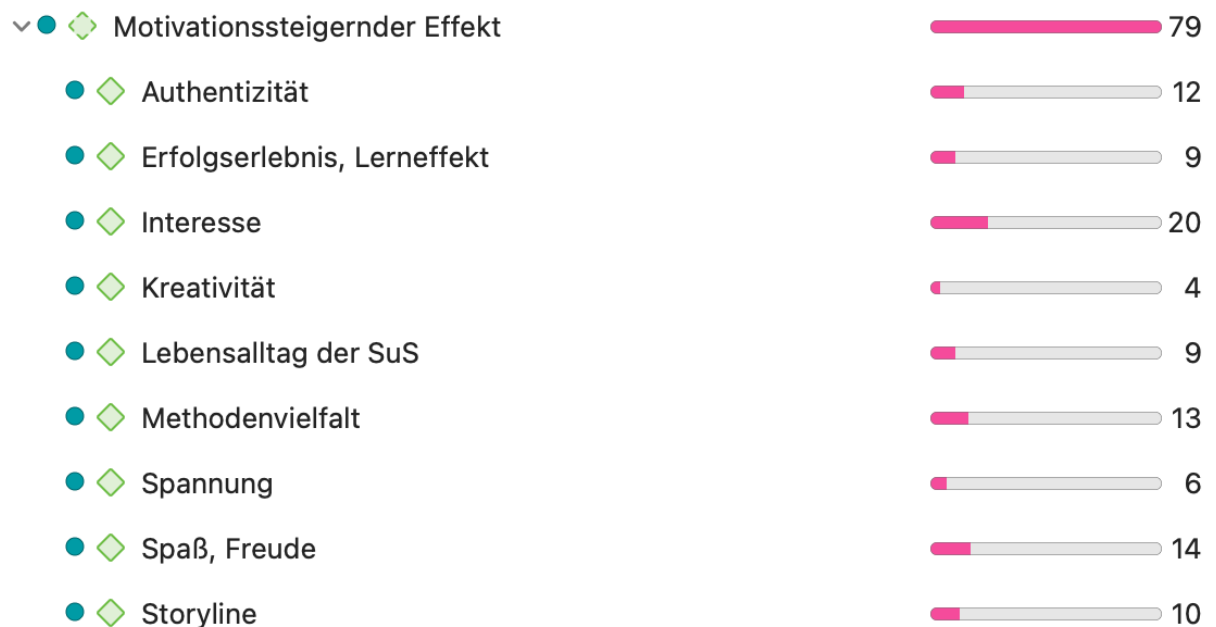
kulturspezifische Unterschiede und Ausprägungen der deutschen Sprache. Die Kategorie erhält die Farbe *Grün*.

Kategorie 5: Medienkompetenz



Die Kategorie *Medienkompetenz* hat sich mit insgesamt knapp fünfzig Aussagen induktiv eindeutig herauskristallisiert. Sie umfasst den kompetenten Umgang mit Medien, die kritische Auseinandersetzung mit medialen Inhalten, die Medienkunde, Mediennutzung und die Gestaltung von medialen Inhalten. Unterschieden wird hierbei die Perspektive *Lehrperson* von der Perspektive *Schüler:innen*. Eine weitere Unterscheidung in die *digitale Ausstattung* (Hardware, Zugang zu digitalen Medien) hat sich induktiv aus dem Datenmaterial als sinnvoll herausgestellt. Diese Kategorie und die entsprechenden Textstellen werden *dunkelgrün* hervorgehoben.

Kategorie 6: Motivationssteigernder Effekt



Eindeutig induktiv aus dem analysierten Datenmaterial herausgestellt hat sich die Hauptkategorie *Motivationssteigernder Effekt*. Knapp achtzig Textstellen heben die Motivationssteigerung durch das digitale Lernangebot hervor. In Abgrenzung zu analogen Lehr- und Lernmaterialien bietet die digitale Lernumgebung laut befragten Expert:innen vielfältige Möglichkeiten, die

Motivation der Schüler:innen zu heben. Genannte Eigenschaften sind die *Authentizität* des Materials, der *Lerneffekt durch Erfolgserlebnisse*, das *Interesse* der Schüler:innen, die *Kreativität*, die *Nähe zum Lebensalltag der Lernenden*, die *Methodenvielfalt* im Einsatz digitaler Angebote, *Spannung, Spaß und Freude* am Lernen und die *Storyline*, sprich der Plot, die Schatzsuche, das spielerische Element der virtuellen Reise. Jene Textstellen, die die Motivation der Schüler:innen hervorheben, werden *türkis* unterlegt.

Kategorie 7: Sprachbewusstsein

▼ ● ◆ Sprachbewusstsein	15
● ◆ Förderung der Mehrsprachigkeit	10
● ◆ Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit	5

Die 7. Hauptkategorie umfasst die *language awareness* der Schüler:innen. Die bewusste Wahrnehmung von Sprache, der sensible Umgang mit Sprache und der reflektierte Sprachgebrauch fallen unter diese Kategorie. Sprachbewusstsein hängt stark zusammen mit Mehrsprachigkeit, weshalb die gebildeten Subkategorien die *Förderung von Mehrsprachigkeit* durch das digitale Lernangebot und die *gesellschaftliche Mehrsprachigkeit* im (Schul-)Alltag allgemein sind. Die Kategorie und ihre Subkategorien haben die Farbe *Hellblau*.

Kategorie 8: Veränderte Form des Unterrichts

▼ ● ◆ Veränderte Form des Unterrichts	47
● ◆ Alternative zum richtigen Reisen	22
● ◆ Schüler:innenzentrierung	11
● ◆ Sozialform	9
● ◆ Zusatzmaterial	13

In der Hauptkategorie 8 geht es um die *Form des Unterrichts*, die sich durch den Einsatz des digitalen Medienangebots der virtuellen Sprachreise verändert. Hier wird vom Einsatz der Sprachreise im Unterricht als *Alternative zum realen Reisen* gesprochen, aber auch die *schüler:innenzentrierte Form* des Lehrens und Lernens erwähnt. Durch den Einsatz der virtuellen Reise verändert sich auch die *Sozialform* im Unterricht. Eine weitere Subkategorie *Zusatzmaterial*, dient für die Kodierung jener Textstellen, die vom digitalen Medienangebot als Extramaterial und Übungsmaterial für bereits Gelerntes handeln. Alle mit dieser Kategorie markierten Textstellen erhalten die Farbe *Violett*.

Kategorie 9: Herausforderungen

● ◇ Herausforderungen

 13

Die Hauptkategorie 9 hat sich als unabhängige Kategorie angeboten, um alle möglichen *Herausforderungen* mit dem digitalen Lernangebot aufzuzeigen. Kritik am Tool selbst und mögliche negative Folgen der Arbeit mit dem digitalen Lernangebot sollen in dieser Arbeit genauso Erwähnung finden, wie die positiven Seiten und werden deshalb unter diese Kategorie subsumiert. Da die dreizehn Textstellen sehr unterschiedlicher Natur sind, bietet es sich an, keine weitere Unterteilung der Kategorie vorzunehmen. Die Kategorie erhält die Farbe *Rot*.

Kategorie 10: Möglichkeiten

● ◇ Möglichkeiten

 18

Neben *Herausforderungen*, die mit dem digitalen Tool verbunden werden, gibt es auch *Möglichkeiten*, die durch den Einsatz der virtuellen Reise eröffnet werden. Diese, sehr unterschiedlichen Chancen, sowohl aus Lehrer:innen- als auch aus Schüler:innenperspektive werden unter die Kategorie 10 mit der Farbe *Grau* kodiert. So stellen die letzten beiden Kategorien die unterschiedlichen genannten Vor- und Nachteile dar, die mit der digitalen Reise verbunden werden.

Insgesamt ergibt sich ein Kategoriensystem, das sehr vielfältig und bunt ist. Allen Kategorien gemein ist, dass sie induktiv gebildet wurden, unter dem Selektionskriterium, die Forschungsfrage final zu beantworten und dem Abstraktionsniveau, so konkret wie möglich formuliert zu sein. Die eng an der Forschungsfrage anliegende Orientierung hat sich bei den teilweise langen Textpassagen, die zum Teil abschweifende Erzählungen beinhalten, als sinnvoll herausgestellt, um den roten Faden zu behalten und das Forschungsinteresse nicht aus den Augen zu verlieren.

5 Analyse der Ergebnisse

Im Zuge der Datenanalyse wird das erhobene Datenmaterial herangezogen und analysiert. Dies geschieht mithilfe der inhaltsanalytischen Zusammenfassung, in der induktiv Kategorien gebildet werden, welche die erhobenen Daten auf wesentliche Inhalte reduzieren und zusammenfassen.

Nachdem der Analyseprozess mittels ATLAS.ti und die Methodik dazu bereits näher beschrieben wurden (s. Kapitel 4.4), sollen die induktiv gebildeten Hauptkategorien in diesem Kapitel präsentiert und die Ergebnisse der Datenanalyse dargestellt werden. Die nun folgenden deskriptiven Ausführungen sind Ergebnis der Analyse, die sich nah am Material orientiert, weshalb wichtige Zitate der befragten Personen in die Ergebnisdarstellung miteinbezogen sind. Eine Diskussion der Ergebnisse folgt im darauf anschließenden Kapitel (s. Kapitel 6 Diskussion der Ergebnisse).

Mithilfe inhaltstragender Aussagen wurden induktiv Kategorien gebildet, die ein Kategoriensystem ergeben. Dieses System von Kategorien soll schlussendlich alle forschungsrelevanten Aussagen zu der Fragestellung, welche Möglichkeiten die Entwicklung des digitalen Lernsettings *Eine virtuelle Reise durch Europa* hinsichtlich des Einsatzes digitaler Medien im schulischen DaF-Unterricht in Finnland für die Fremdsprachendidaktik aus Sicht der am Projekt beteiligten Mitarbeiter:innen und DaF-Lehrpersonen eröffnet, beinhalten.

Die mit der gleichen Kategorie codierten Textstellen der sechs leitfadengestützten Expert:inneninterviews werden nun inhaltsanalytisch-zusammenfassend dargestellt. Dabei wird auf jede gebildete Hauptkategorie nacheinander eingegangen, um einen Gesamteindruck des erhobenen Datenmaterials zu bekommen.

Kategorie 1: Attraktivitätssteigerung der Sprache

Also ich mache mir Sorgen um die deutsche Sprache in Finnland, weil immer weniger Schüler die Sprache studieren¹⁰ und können (B4 2022: 34).

In dieser Hauptkategorie existieren insgesamt 59 Aussagen, die sich auf die Steigerung der Attraktivität der deutschen Sprache beziehen. Die Notwendigkeit wird von vielen Interviewpartner:innen darauf zurückgeführt, dass die Sprachen Englisch und Schwedisch außerschulisch und im schulischen Unterricht Überhand nehmen. Die intendierte

¹⁰ Das Wort *studieren* bezieht sich im finnischen Sprachgebrauch auf das Lernen in der Schule.

Auswahlmöglichkeit bei der Sprachenwahl der obligatorischen (A1, B1) und fakultativen (A2, B2) Sprache in den Schulen Finnlands ist faktisch nicht gegeben. Zumeist werden nur die ‚große‘ Sprache Englisch und die zweite Landessprache Schwedisch angeboten und unterrichtet. Das stellt ein Problem für die ‚kleinen‘ Sprachen dar. B1 merkt an, dass Deutsch Anfang des 20. Jahrhunderts die Hauptfremdsprache in Finnland war, bis es nach dem 2. Weltkrieg Englisch wurde. Englisch wird zu einer sehr beliebten Wahl unter den Schüler:innen, obwohl das Curriculum keine Sprache vorschreibt. Der Rahmenlehrplan würde nicht explizit vorschreiben, dass Englisch als obligatorische Fremdsprache gewählt werden müsse. Faktisch sei es aber so (vgl. B1 2022: 8).

B1 geht auf die Präsenz des Englischen im finnischen Alltag ein, denn das kulturelle Leben würde sich zumeist auf Englisch abspielen; Fernsehprogramme, Kinofilme, Aufführungen seien oftmals auf Englisch mit finnischen Untertiteln:

Das heißt, die Kinder lernen die Sprache schon manchmal bevor sie überhaupt in die Schule kommen. Sodass Englisch eigentlich – so wird das ja heutzutage oft genannt – praktisch die dritte Landessprache ist. Das ist natürlich nicht faktisch aber, ja (B1 2022: 10).

B4 erwähnt auch die gesamtgesellschaftliche Ansicht, Englisch würde als Sprache ausreichen, weshalb man keine andere Sprache lernen müsse (vgl. B4 2022: 6).

Das zweite Problem stelle die Landessprache Schwedisch dar, die in der Schule eine obligatorische Sprache sei. Diese Verpflichtung, die zweite Landessprache lernen zu müssen, stelle eine Gefahr für die ‚kleinen‘ Sprachen dar (vgl. B1 2022: 8).

Bereits in den 1990er Jahren hätte man erkannt, dass die anderen Sprachen zu wenig gesprochen werden. Die ‚kleinen‘ Sprachen Deutsch, Französisch, Russisch, aber auch Spanisch und Italienisch sollten damals schon mithilfe von Projekten aufgewertet werden (vgl. B1 2022: 8).

Projekte, um eine Sprache attraktiver zu machen, sind demnach kein neues Phänomen. Diese Projekte des Zentralamts für Unterrichtswesen (*Opetushallitus*) hätten laut B1 (2022: 12) den Anspruch, Leute zu motivieren auch andere Sprachen zu wählen.

Auch B4 merkt an, dass ein wichtiges Ziel des Projekts ist, Schüler dazu zu ermutigen, auch andere Sprachen zu lernen:

Und dann haben wir natürlich in Oulu – also was uns wichtig ist, ist, dass wir auch ahm – dass unsere Schüler auch andere Sprachen studieren. Also nicht nur Englisch und Schwedisch (B4 2022: 4).

Sie geht auch auf die Wichtigkeit in der Zukunft ein, mehrsprachige Mitarbeiter:innen zu haben. Man brauche in Zukunft Schüler:innen, Student:innen und Mitarbeiter:innen, die auch andere Sprachen sprechen (vgl. B4 2022: 6).

B5 wirkt diesem Phänomen entgegen, indem sie als Sprachlehrerin die Werbetrommel für die deutsche Sprache rührt (vgl. B5 2022: 2):

Also Englisch hört ja jeder in Finnland, wie du auch gehört hast, wenn du hier warst. Und in unserer Stadt hat man eben die Möglichkeit mit Deutsch anzufangen also es gibt weniger als 10 Städte in Finnland, wo das richtig möglich ist und_ und weil ich die Sprachduschen mache, habe ich auch ganz viele Schüler (B5 2022: 2).

Weil in Finnland die Wahl der ersten Fremdsprache mittlerweile bereits in der 1. Klasse getroffen wird, müssen und sollen die Kinder laut B5 bereits früh mit den verschiedenen Sprachen konfrontiert werden. Wenn die Schüler:innen die Alternativen nicht kennen, könnten sie keine andere Wahl treffen (vgl. B5 2022: 2).

B4 macht sich Sorgen um die deutsche Sprache in Finnland,

weil immer weniger Schüler die Sprache studieren und können. Und das war natürlich der Start, also wir wollten, dass alle irgendetwas haben, womit man die Sprache näherbringen kann. Also wir machen damit Werbung für die Sprache auch würde ich sagen (B4 2022: 34).

Das Projekt und die entwickelte virtuelle Reise solle auch dazu führen, dass die Sprache attraktiver wird, von den Schüler:innen mehr gewählt wird und vor allem auch weniger abgewählt wird. Die Schüler:innen bräuchten motivierende Erlebnisse, damit sie die Sprache auch weiterhin lernen wollen (vgl. B4 2022: 36).

Gerade auch weil so viele Computerspiele und Inhalte im Internet auf Englisch sind, will man mit diesem Projekt erreichen, den Schüler:innen auch anderssprachige Inhalte und Spiele näherzubringen. Die Selbstverständlichkeit der englischen Sprache im Internet soll ein wenig aufgebrochen und den Schüler:innen ein Blick über den Tellerrand gewährt werden (vgl. B1 2022: 30). Das wolle man mit dem Projekt erreichen, indem eine andere Form der Attraktivität, Motivation, Authentizität und Spannung geschaffen wird (vgl. B1 2022: 28).

Projekte, wie dieses, werden in Finnland gerne durchgeführt. Eine Idee wird erstmal ausprobiert, evaluiert und dann implementiert (vgl. B1 2022: 14). Auch Sprachduschen wurden laut B1 (2022: 22) zu dem Zweck der Attraktivitätssteigerung der Sprachen eingeführt und werden bereits im Kindergarten angeboten,

um die Attraktivität eben auch der anderen Sprachen mit sozusagen zu fördern. Und in dem Zusammenhang würde ich das jetzt auch sehen, das Projekt (B1 2022: 22).

Gerade digitale Lehr- und Lernmaterialien hätten die Möglichkeit, eine Sprache attraktiver zu machen, denn Kinder arbeiten sehr gerne mit Apps und digitalen Tools im Unterricht. So könne man die Texte einfach über eine App anhören, Vokabellisten hören und Filme schauen (vgl. B1 2022: 24).

Auch B4 erwähnt den enormen Vorteil digitaler Materialien, denn sie wären für die Schüler:innen der ‚kleinen‘ Sprachen neu und interessant:

Und was man auch sieht, also wir haben tolle Lernmaterialien in Finnland aber für die kleineren Sprachen gibt es leider nicht so gute Materialien, weil es sich nicht lohnt (B4 2022: 4).

Eine virtuelle Reise würde das nötige Interesse wecken und dadurch die Attraktivität der deutschen Sprache steigern:

Ja, das ist sozusagen ein Erlebnis und erweckt vielleicht auch das Interesse: „Okay, ich will diese Sprache weiterstudieren und auch besser werden“ (B4 2022: 4).

Auch für die Lehrer:innen wäre das digitale Material von Interesse, um die Schüler:innen motiviert zu halten. Mit diesem digitalen Material könnte den Lehrpersonen geholfen werden, etwas anderes im Klassenraum anzubieten (vgl. B4 2022: 38).

Kategorie 2: Authentischer Sprachenunterricht

In dieser Hauptkategorie sind 18 Aussagen der befragten Expert:innen enthalten, wobei elf sich um die Authentizität des digitalen Materials drehen und acht den sprachlichen Input von DaE-Sprecher:innen als authentisch bezeichnen. Alle sechs befragten Personen heben den authentischen Sprachenunterricht hervor.

Bei der Frage nach den Vorteilen von digitalen Medien im Unterricht und der Verwendung von digitalen Lehr- und Lernmaterialien antwortet B1:

Absolut denk ich die Authentizität. Das heißt, dass du tatsächlich zum Beispiel die Wortlisten hörst von jemandem, der als Erstsprache diese Sprache spricht. Also, dass man das ausspricht (B1 2022: 26).

Hier sieht man gut, dass das Wort Authentizität mit sprachlichem Input von Erstspracheprechenden Hand in Hand geht. Authentisch wird Sprache dann, wenn sie von realen Menschen aus dem zielsprachlichen Land gesprochen wird. Auch der Faktor *Mehrsprachigkeit* spielt bei B1 eine Rolle bei der Herstellung von Authentizität. Die Welt und die Umgebung der Kinder ist mehrsprachig, die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit macht sich sowohl am finnischen Schulhof bemerkbar, als auch in den Städten Deutschlands und Österreichs, in die die Kinder reisen wollen. Die Beachtung der Mehrsprachigkeit in authentischen Kommunikationssituationen hebt B1 als wesentlich hervor (vgl. B1 2022: 54).

Gerade in Finnland, das neben Finnisch auch Schwedisch als Landessprache hat, wo Englisch sozusagen als dritte Landessprache fungiert, ist die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit ein großes Thema. Um Sprachenunterricht authentisch zu gestalten, soll die Mehrsprachigkeit laut B1 miteinbezogen werden. So kann angelehnt an die Realität zwischen den unterschiedlichen Sprachen gewechselt werden (vgl. B1 2022: 54).

Ein Ziel, das mit der digitalen Sprachreise verbunden war, ist

dass man_ die Zielländer, deren Sprache man lernt, besser kennenlernt, was sicher eines. Und zwar authentisch kennenlernt, auch wenn's nur virtuell war aber doch mehr Authentizität als in einem Buch (B6 2022: 36).

Auch laut B2 liegt der Fokus der digitalen Sprachreise nach Deutschland und Österreich auf der authentischen Sprachanwendung. Durch die Verwendung der Sprache als Medium für die Vermittlung von Inhalten soll Spracherwerb durch Sprachanwendung unbewusst geschehen (vgl. B2 2022: 24).

B5 hebt positiv hervor, dass die Situationen, mit denen die Schüler:innen bei der Sprachreise konfrontiert werden, sehr authentisch sind (vgl. B5 2022: 20). Dass man die Städte und die Sehenswürdigkeiten von vielen und unterschiedlichen Seiten kennenlernt und dabei das Gefühl bekommt, wirklich da zu sein, bezeichnet B5 als authentisch (vgl. B5 2022: 22).

Auch B6 streicht das hervor und erwähnt den Vorteil der Aktualität des digitalen Materials. Man lerne obendrein die Stadt Leipzig von verschiedenen Gesichtspunkten aus kennen, weil die virtuelle Reise ein ganzes Paket an unterschiedlichen Inhalten und Aktivitäten beinhalte (vgl. B6 2022: 34).

Auch B3 sieht einen enormen Vorteil der digitalen Lernplattform, was das Angebot von authentischem Material angeht. Sie hebt vor allem das Hörmaterial hervor, das von Erst-sprachsprechenden aufgenommen wurde und dadurch authentisch erscheine (vgl. B3 2022: 30).

B4 erwähnt die Realitätsnähe des Lehr- und Lernmaterials. Die Reise würde den Schüler:innen die Möglichkeit geben, die Sprache in einer realitätsnahen Situation kennenzulernen:

Also, dass sie die Städte sehen können und ähm auch dann mit der Sprache kommunizieren in realen Situationen. „Was kann ich?“ (B4 2022: 16).

Auch B6 geht auf den Punkt ein, dass digitale Medienangebote den Vorteil hätten, Realität und realitätsnahe Situationen in den Unterricht zu integrieren. Das wäre für die Lehrkraft ein großer Vorteil, denn sie könne den Unterricht dadurch interessanter und lebhafter gestalten und mehr Realität ins Klassenzimmer bringen (vgl. B6 2022: 28).

Kategorie 3: Begegnung mit der Kultur

Well, I think we described the overall-object or the aim of this project is to offer possibilities for the students to virtually travel to this countries and to use the language and to get to know the culture (B3 2022: 28).

In der dritten Kategorie existieren insgesamt 26 Aussagen, die sich auf die Kultur der ziel-sprachlichen Länder beziehen und interkulturelles Lernen und Landeskunde in den Mittelpunkt stellen. Sieben Aussagen davon beziehen sich dezidiert auf die Vermeidung von Stereotypen in der digitalen Reise:

Richtig, ja. Weil die meisten verbinden ja mit Deutschland wenn man sie fragt, die Lederhose, den Hut, die Brezel, das Bier äh Oktoberfest. Und da krieg ich die Krätze ((lacht)) (B1 2022: 40).

Typische Stereotype, die mit den Zielländern verbunden werden, sollten in dieser Reise vermieden werden, um auch ein anderes Deutschland- und Österreichbild miteinzubringen. B6 erwähnt dabei nicht bloß die Diversität der kulturellen Begebenheiten, sondern auch die Diversität und Heterogenität der Menschen, die in den Ländern leben (vgl. B6 2022: 36).

Die Lehrbücher würden oftmals auf einer stereotypen Darstellung der Zielländer beruhen und dadurch eine scheinbare Homogenität der Bevölkerung vermitteln. Dem müsse gezielt entgegengewirkt werden:

Ja, also das typische Deutschlandbild oder das typische Österreichbild: Ja, Wien hat ein Riesenrad und Wien und Sachertorte und ja. Es ist immer _ natürlich gibt's das auch und natürlich ist das auch Teil der Kultur, aber es gibt auch ein anderes Bild von den Ländern und wir negieren das in den Lehrbüchern. Also die Lehrbücher spiegeln das nicht wider eigentlich (B6 2022: 36).

Deutschland bestehe laut B1 eben nicht nur aus Berlin und München (vgl. B1 2022: 38). Österreich ist nicht nur Wien. Die Schüler:innen hätten durch diese virtuelle Reise die Möglichkeit, auch andere Städte der Länder kennenzulernen:

Aber auch eine Stadt wie Linz kennenzulernen_ Linz ist nicht so bekannt. Wien ist sicher bekannter, ja. Aber dass man da mal ein bisschen über den Tellerrand gucken kann (B1 2022: 56).

So ist die Idee entstanden, nach Leipzig und nach Linz zu reisen:

[T]hey came up with the idea that they don't really want to go with stereotypes. So I think now when the travel is actual going to Leipzig - that's not a stereotypical city in Germany (B3 2022: 22).

Erfahrungen und Erlebnisse mit der Kultur der Länder, interkultureller Austausch sei laut B4 ein wichtiger Faktor im fremdsprachlichen Unterricht. Wenn die Schüler:innen nach Deutschland und Österreich reisen, bekämen sie nicht nur Erlebnisse mit der Sprache, sondern auch mit der Kultur (vgl. B4 2022: 16).

Gerade die Unterschiede, aber auch die Gleichheiten der Kulturen werden dadurch hervorgehoben. Das Interesse der Schüler:innen soll dadurch geweckt werden:

And I think it's important knowledge and also it's motivating for the students "Oh, they do things differently and that's what is interesting, and I would like to actually participate in that!" (B3 2022: 26).

Nicht nur die Städte an sich werden durch die virtuelle Reise erkundet, sondern auch geschichtliche Aspekte, Architektur, musikalische Seiten werden vermittelt (vgl. B1 2022: 54).

Ein Land zu erkunden und zu sehen, was es alles gibt, ist laut B4 ein wichtiger Mehrwert der Reise:

[U]nd auch ermöglicht, dass sie wirklich sehen, was es da in diesem Land gibt und was alles möglich wäre (B4 2022: 4).

Die virtuelle Reise soll das Interesse der Kinder für das Zielland wecken. Es gehe dabei nicht nur um lustige Freizeitaktivitäten, sondern eben auch die Kultur, die Geschichte, die Sehenswürdigkeiten einer Stadt, die zu einem Interesse führen sollen (vgl. B5 2022: 46).

Nicht alle Schüler:innen hätten die Möglichkeit, eine solche Reise real zu machen, sei es wegen Coronabeschränkungen oder finanziellen Mitteln. Trotzdem solle man ihnen die Möglichkeit geben, die Kultur eines Landes kennenzulernen und etwas über das Land zu erfahren. Das würden digitale Medien laut B6 möglich machen:

Weil ich mir dachte_ weil ich mir dachte: „Okay! Ja, viele können nicht nach Deutschland fahren oder nach Österreich fahren und Klassenfahrt machen!“ Ob Corona oder auch nicht, also im Prinzip äh gibt's vielleicht nur bestimmte Schulen, wo's überhaupt die Möglichkeit gibt, die Länder kennenzulernen (B6 2022: 8).

Kategorie 4: Begegnung mit der Sprache

Angelehnt an Kategorie 3 werden hier nun solche Aussagen zusammengefasst, die die Begegnung mit der Sprache hervorheben. Einer Sprache kann auf vielfältige Art und Weise begegnet werden. Die 51 Aussagen in dieser Kategorie beziehen sich auf die Begegnung durch Hören, durch Lesen, durch realistische Situationen, in denen die Sprache als Medium fungiert, die spielerische Begegnung mit der Sprache und das Kennenlernen verschiedener Varietäten einer Sprache.

Sowohl B1 als auch B5 heben die Wichtigkeit der rezeptiven Fertigkeiten *Hören* und *Lesen* hervor, die gerade im Anfangsunterricht und bei jüngeren Kindern gezielt gefördert werden, um einer Sprache erstmal zu begegnen:

Und ich sage das ganz bewusst in dieser Reihenfolge. Das Hören ist das Wichtigste erstmal, dass man eine Begegnung mit der Sprache hat (B1 2022: 26).

Gerade der Fertigkeit Hören, dem globalen und selektiven Hörverstehen wird besonderer Wert beigemessen (vgl. B1 2022: 26).

Die Kinder sollen laut B5 eine Idee bekommen, wie sich Deutsch anhört, weshalb im Anfangsunterricht ein besonderes Augenmerk auf die Mündlichkeit gelegt werde (vgl. B5 2022: 2, 6). Gerade bei der virtuellen Reise nach Leipzig und Linz soll eine Begegnung mit der Sprache gewährt werden, die von den rezeptiven Fertigkeiten ausgeht, um später Sprache selbst produzieren zu können:

Aber, ich denke selbst nicht, dass die Grammatik das Wichtigste ist, sondern dass man überhaupt die Sätze und Phrasen und so weiter eher kennenlernt und dann später auch selbst produzieren kann (B5 2022: 30).

Bei den Übungen der Reise handelt es sich zum einen um globale Hörverstehensübungen, zum anderen sollen die Schüler:innen auch lernen, Informationen aus den Texten herauszufiltern und selektiv zu hören. Auch wenn man nicht sofort alles verstünde, solle man lernen, Wichtiges ‚herauszupflücken‘ (vgl. B5 2022: 54).

Um allerdings nicht nur die Fertigkeit *Hören* zu fördern und auch um den Kindern eine Hilfestellung zu geben, wurde das auditive Material auch transkribiert. Somit hätten sie die Möglichkeit, Texte sowohl anzuhören als auch zu lesen (vgl. B1 2022: 56).

B1 und B3 gehen auf die Begegnung mit der Sprache durch das Nachspielen realistischer Situationen ein:

Abgesehen davon so ein_ diese virtuelle Reise ja auch etwas mit Begegnung zu tun. Das ist ja keine Fantasiewelt nur, das spielt zwar in der Fantasie, aber sie werden ja real mit realen Situationen konfrontiert (B1 2022: 30).

Hervorgehoben wird von B3 noch die Anwendung der Sprache. Sprache ist nicht nur Lerngegenstand im fremdsprachlichen Unterricht, sondern auch ein Medium, ein Tool, das verwendet wird, um weiterzukommen:

But I think it serves the purpose for language teaching and when they have to use the language and when the language is more of a_ when they are traveling the language is more of a medium rather than_ it's a tool rather than the object of learning (B3 2022: 16).

Weiterzukommen im Spiel an sich, durch die Anwendung der Sprache als Medium wäre laut B3 wichtig. Es gehe eben nicht um die bewusste Sprachaneignung:

So in your Thinglinks I think that captures that ahm idea perfectly that the language is the tool for some sort of a task or objective rather than "Okay we are now learning the language here" (B3 2022: 16).

So könne man laut B6 ermöglichen, die Sprache nicht nur schemenhaft zu lernen, sondern im Alltag dann tatsächlich anzuwenden (vgl. B6 2022: 30).

Hierfür ist der spielerische Charakter der virtuellen Reise von Vorteil. Es wird nicht viel Wert auf die Vermittlung von Grammatik gelegt, sondern rein auf die Sprachverwendung, um zum Ziel der Reise zu gelangen:

Der Fokus liegt auf der Sprache und dass sie das Schwert finden, und dann kommt die Sprache dabei vor. Ja, und nicht so viel Grammatik oder ja, nur die Sprache und wie man die Sprache verwendet und ja (B2 2022: 24).

Um die Schatzsuche erfolgreich zu lösen und das Schwert zu finden, müssen die Schüler:innen die Sprache anwenden (vgl. B3 2022: 14). B3 sieht diesen spielerischen Charakter der gesamten Reise als ausschlaggebend für das Lernen (vgl. B3 2022: 22). Dabei passiert Lernen oftmals unbemerkt (vgl. B2 2022: 18). Das spielerische Element in Kombination mit Motivation und der Sprache selbst führe letztendlich zum gewünschten Lernerfolg:

Spielerischer Charakter in Kombination mit Motivation und der sprachliche Anteil. Also diese Kombination finde ich schon ziemlich wichtig, ja (B1 2022: 32).

Auch mit den verschiedenen Ausprägungen innerhalb einer Sprache werden die Schüler:innen auf dieser Reise konfrontiert:

In the German trip they also learn the differences between the German language in Germany and in Austria. Like different words in both countries (B3 2022: 26).

Die unterschiedlichen Varietäten des Deutschen, verschiedene Wörter für denselben Gegenstand, unterschiedliche Dialekte werden den Kindern nähergebracht:

Deutsch wird nicht so gesprochen, nur wie ich es spreche. [...] Die Welt ist bunt, die Welt ist rund (B1 2022: 54).

Auch das österreichische Deutsch, der Dialekt in Linz wurde in die Reise integriert, was wiederum zur Authentizität des Materials beiträgt (vgl. B1 2022: 54).

Kategorie 5: Medienkompetenz

In den erhobenen Daten werden insgesamt 49 Aussagen zur *Medienkompetenz* identifiziert, wovon 29 den kompetenten Umgang mit Medien der Lehrperson adressieren und 15 Textstellen die Medienkompetenz der Schüler:innen betonen. 10 Aussagen werden über die digitale Medienausstattung im Klassenzimmer getätigt.

B1 betont die Selbstverständlichkeit in Finnland, digitale Endgeräte im Unterricht einzusetzen (vgl. B1 2022: 2). Viele Journalist:innen wären bis heute erstaunt darüber, dass sie nach Finnland kommen und ein Klassenzimmer vorfinden, in dem alle am Tablet arbeiten (vgl. B1 2022: 6).

Auch B6 betont die vergleichbar gute digitale Ausstattung in Finnlands Schulen:

Und ich glaub, dass man auch in Finnland, im Unterricht_ im Schulunterricht relativ viel digitale Medien einsetzt, also die Schulen sind gut ausgestattet diesbezüglich, also ja, die machen das schon vielleicht sogar mehr als in deutschen Schulen und in österreichischen Schulen. Also die sind wirklich gut ausgestattet, ja (B6 2022: 18).

Weil die *transversal competencies* auch im Curriculum verankert sind, würde ein besonderes Augenmerk auf den Einsatz digitaler Technologien gelegt, die fächerübergreifend und vielfältig zum Einsatz kommen (vgl. B4 2022: 12).

Grundvoraussetzung für einen Unterricht mit digitalen Medien ist der medienkompetente Umgang der Lehrperson. Hierbei werden vor allem die Herausforderungen erwähnt, die die neuen digitalen Medien mit sich bringen:

Weil es gibt ja viele Lehrer die denken: „Ich will das gar nicht machen, weil es so schwierig ist!“ (B4 2022: 28).

Gerade im digitalen Bereich gibt es eine sehr schnelle Entwicklung. Hier aktuell zu bleiben und auf dem neuesten technischen Stand sei für viele Lehrpersonen schwierig. Die Unkenntnis bringe dann auch Angst mit sich (vgl. B1 2022: 52).

Die Arbeit an Projekten und das eigene Erstellen digitaler Lehr- und Lernmaterialien wirke dem entgegen. Auch B2 betont, wie wichtig es ist, digitales Material selbst zu erstellen:

[J]a ich kann jetzt viele Tools verwenden und schnell Übungen machen das ist sehr nützlich, weil ich Lehrerin werde und Übungen machen und digitale Tools verwenden (B2 2022: 36).

Die digitale Reise soll Lehrer:innen dazu anregen, auch selbst Material zu erstellen. Es soll ein bisschen die Angst nehmen und dazu ermutigen, die eigene Medienkompetenz zu verbessern (vgl. B4 2022: 28).

B6 betont die Wichtigkeit der technischen Weiterentwicklung der Lehrpersonen. Hierfür spiele die Fortbildung eine nicht zu unterschätzende Rolle (vgl. B6 2022: 26). Aber nicht nur die technischen Skills würden ausreichen, man müsse auch wissen, wie man digitale Medien methodisch-didaktisch in den Unterricht integriert, um der Gefahr zu entgehen, nur noch die technischen Herausforderungen im Blick zu haben und dadurch den eigentlichen Zweck des Einsatzes digitaler Medien zu vernachlässigen (vgl. B6 2022: 26).

Doch nicht nur die Lehrperson soll kompetent mit digitalen Medien umgehen, sondern auch die Schüler:innen. Das Curriculum sieht für jede Klassenstufe den Aufbau digitaler Kompetenzen vor, vor allem der kritische Umgang mit Medien, die Medienkritik, ist wichtig:

Aber genau ist das nicht gesagt, also: „Man muss das und das machen!“ Sondern es ist so ein bisschen _man muss einführen und man lernt also kritisch mit Medien zu arbeiten und so weiter (B5 2022: 16).

Neben der Medienkritik umfasst die Medienkompetenz auch die Mediengestaltung:

Und so haben sie die Möglichkeit überhaupt die Dinge auch SELBST aufzunehmen zum Beispiel über das Handy, kleine Videos zu machen, was Kinder heutzutage sowieso machen. Also man sollte diese digitalen Möglichkeiten, die man hat, egal welche, durchaus auch nutzen (B1 2022: 26).

Die Nutzung von digitalen Medien führt letztendlich auch zur Gestaltung von Medien (vgl. B2 2022: 22). Auch die Medienkunde und das Wissen über verschiedene Medien ist neben der Medienkritik und der Mediengestaltung ein Bereich der Medienkompetenz (vgl. B1 2022: 58).

All diese Elemente der Medienkompetenz finden laut B1 und B2 in der virtuellen Reise nach Leipzig und Linz Beachtung. Außerdem trage der Einsatz digitaler Medien dazu bei, dass die Schüler:innen die Übungen gerne machen (vgl. B2 2022: 46).

Kategorie 6: Motivationssteigernder Effekt

Insgesamt 79 Aussagen und damit die meisten zugewiesenen Textstellen aller induktiv gebildeten Kategorien beinhaltet die Hauptkategorie *Motivationssteigernder Effekt*. Der Motivationssteigerung durch das digitale Medienangebot wird von den befragten Personen ein hoher Stellenwert eingeräumt. Dabei bezieht sich dieser erhoffte motivationale Aspekt auf die Authentizität des Materials, den erhofften Lerneffekt durch Erfolgserlebnisse, das allgemeine Interesse an der digitalen Reise, den kreativen Faktor dahinter, der Nähe zum Lebensalltag der Schüler:innen, den methodenvielfältigen Einsatz, die Spannung, den Spaß und die Freude und auf die Storyline, die die Reise verfolgt. Weil die Subkategorien sehr vielfältig und groß sind, soll im Folgenden eine kurze Zusammenfassung der motivationssteigernden Effekte erfolgen, die ein gutes Gesamtbild der erhobenen Daten repräsentiert, indem die aussagekräftigsten Textpassagen jeder Subkategorie rezitiert werden.

Authentizität und Spannung sollen als motivationaler Faktor für die Schüler:innen dienen. Die virtuelle Reise biete den Lernenden laut B1 die Möglichkeit, auch auf Deutsch spielerisch mit und durch neue Medien zu lernen:

Spiele haben, die dann eben auf Englisch sind wie die meisten Computerspiele ja sind, ich glaube das will man versuchen auch mit diesem Projekt zum Beispiel zu ändern, also ne andere Form der Attraktivität zu schaffen. Motivation, Attraktivität, Authentizität, Spannung und sowas (B1 2022: 28).

Dabei ist es von Vorteil, dass die Reise sehr realitätsgetreu ist und dass die Schüler:innen mit realen Situationen konfrontiert werden:

Ja, ich finde äh es ist schön, dass die virtuelle Reise wird wie eine richtige Reise gemacht. Also man muss den Flug und die Unterkunft buchen und so weiter (B2 2022: 10).

Sie sollen dadurch lernen, selbstständig mit Situationen fertig zu werden und diese zu bewältigen und dadurch das Gefühl zu erlangen, dass man etwas könne (vgl. B1 2022: 32).

Die Schüler:innen sollen dabei das Gefühl bekommen, sie wissen etwas, sie können etwas und sie haben etwas gelernt (vgl. B4 2022: 22):

[V]ielleicht bekommen sie auch, ich hoffe, dass sie auch so ein Gefühl bekommen „Ich kann was und ich komme auch alleine zurecht“, nicht nur, dass der Lehrer jetzt sagt, was gemacht wird und wie es gemacht wird. Sondern sie können da auch selber testen und Dinge machen (B4 2022: 16).

Ebenso erwartet sich B5 von dem digitalen Angebot der virtuellen Reise, dass die Lernenden durch Erfolgserlebnisse einen motivationssteigernden Lerneffekt haben und auch an bereits Gelerntem anknüpfen können (vgl. B5 2022: 50).

Dabei steht für B3 ganz klar das Interesse der Schüler:innen im Vordergrund. Sie sollen daran interessiert sein, zu verreisen:

Cause I think the most important thing is that they want to travel somewhere, they want to see sights (B3 2022: 16).

Nur durch dieses Interesse an der Reise selbst, kann die Motivation aufgebracht werden, die Reise bis zum Ende durchzuspielen (vgl. B1 2022: 70). Das soll wiederum dazu führen, dass die Lernenden daran interessiert sind, die Sprache weiter zu lernen:

Ja, das ist sozusagen ein Erlebnis und erweckt vielleicht auch das Interesse: „Okay, ich will diese Sprache weiterstudieren und auch besser werden“ (B4 2022: 4).

Gerade wenn die Lebenswelt der Schüler:innen aufgegriffen wird, bieten digitale Medien die Möglichkeit der Assoziation, die wiederum das Interesse weckt:

Denn die Kinder oder die Schüler:innen haben _assoziieren sich dann mehr damit, interessieren sich auch mehr dafür, wenn es mit ihnen was zu tun hat und nicht zu schemenhaft ist, was sie lernen, ja. Sie müssen das ja anwenden können (B6 2022: 28).

Durch das Bereitstellen dieses digitalen Lehr- und Lernmaterials kann und soll auch das Interesse für andere Sprachen geweckt werden. Wenn die Reise nach Leipzig und Linz Spaß machen würde, könne man anschließend auch die Reise nach Spanien oder nach Frankreich machen und andere Sprachen kennenlernen (vgl. B4 2022: 20).

Kinder hätten zudem Freude daran, kreativ zu sein. Die virtuelle Reise würde ihnen laut B1 die Möglichkeit bieten, sich kreativ auszuprobieren:

Und ähm, das_ ich denke, diese virtuelle Reise ist auch etwas, was man zusätzlich noch einbauen kann in den Unterricht und auch den Lehrern die Möglichkeit_ auch Spielraum gibt, auch andere Dinge auszuprobieren (B1 2022: 32).

Weil der digitale Lebensalltag der Lernenden in den Klassenraum integriert wird, würde das die Motivation für das Sprachenlernen erhöhen (vgl. B1 2022: 52).

Die digitale Reise biete weiters die Möglichkeit, viele verschiedene Tools und unterschiedliche Methoden in den Sprachenunterricht zu integrieren:

[A]nd of course as they are doing this digitally they have more tools ah available to them, they can use all the online tools they have, the dictionaries and online translators and stuff like that at the same time (B3 2022: 30).

Die Methodenvielfalt innerhalb der digitalen Reise ist ein wichtiger Aspekt, der letztendlich auch zur Motivation der Schüler:innen beitragen soll (vgl. B1 2022: 28).

Sowohl B4 als auch B2 meinen, der Einsatz der digitalen Reise sei abwechslungsreich und vielfältig (vgl. B4 2022: 18; B2 2022: 14). Dadurch erhoffe man sich, dass die Motivation steigt, sich vermehrt mit der Sprache zu beschäftigen:

Aber sie haben dann, dadurch, dass sie sich damit beschäftigen die Möglichkeit und wir erhoffen uns sozusagen dann, dass die Motivation steigt sich mehr damit zu beschäftigen und dass für sie die Sprache dann auch selbstverständlicher wird (B1 2022: 30).

Sowohl die Spannung als auch der Spaß und die Freude an der digitalen Reise sind wichtige motivationssteigernde Effekte. Der spielerische Charakter käme dem zugute:

[A]ber so ein Spiel hat ja nen anderen Spannungsbogen zum Beispiel. Von daher seh' ich da nen absoluten Vorteil (B1 2022: 30).

B2 merkt zudem an, dass es eindeutig viel lustiger ist, eine virtuelle Reise zu machen, als schematisch Seite für Seite im Lehrbuch durchzugehen. Das wäre für die Schüler:innen gleich viel interessanter, weil man spielend lernt (vgl. B2 2022: 12).

Hilfreich für das Interesse und die Motivation der Lernenden wäre laut B3 der abenteuerliche Charakter der virtuellen Reise:

[A]nd also together when they are doing that they can have this game or this adventure type of thing (B3 2022: 28).

Die Storyline, sprich die Schatzsuche, soll die Kinder motivieren, die Reise anzutreten und auch zu beenden (vgl. B5 2022: 34). Hier wirke man laut B3 und B6 auch einem eventuellen Desinteresse an den Reisezielen selbst entgegen:

Some like classic stereotype cities and they would like to visit the stereotypic sights. So when Leipzig doesn't really offer them that in itself, ah then maybe the storyline_ the plot will keep them more motivated to do the exercises in Leipzig (B3 2022: 22).

So soll verhindert werden, dass den Schüler:innen langweilig wird. Durch die Suche nach dem Schwert würden die Kinder motiviert bleiben (vgl. B6 2022: 12).

Kategorie 7: Sprachbewusstsein

Sprachenlernen ((lacht)) und das Interesse wecken für Sprachen, verschiedenen Sprachen (B4 2022: 34).

15 Aussagen werden der Kategorie *Sprachbewusstsein* zugeordnet. Die Förderung eines reflektierten und sensiblen Umgangs mit verschiedenen Sprachen und der bewusst reflexive Umgang mit der eigenen Sprache fallen unter *language awareness*. Vor allem mehrsprachige Aspekte des digitalen Lernangebotes werden hervorgehoben.

Weil Finnland offiziell zweisprachig ist, gibt es eine gesellschaftliche Mehrsprachigkeit, die auch in den Unterricht Eingang finden sollte (vgl. B1 2022: 8; 54). Deshalb wurde bei der Erstellung der digitalen Reise dezidiert darauf geachtet, Mehrsprachigkeit miteinfließen zu lassen:

[W]ir haben auch als Deutschlehrer die Aufgabe, Sprachbewusstsein zu schaffen. Und deshalb ist dieser Dialog im Flugzeug, wo sie auf Deutsch miteinander sprechen als Kommunikationssprache, aber gleichzeitig die finnische Sprache und auch die schwedische Sprache miteinbeziehen, ja _finde ich perfekt (B1 2022: 54).

Das Miteinbeziehen unterschiedlicher Sprachen in den Sprachenunterricht sei laut B1 zukunftsweisend und mithilfe von digitalen Medien gut umsetzbar. Dem multilingualen Fremdsprachenlernen solle in Zukunft noch viel mehr Beachtung geschenkt werden (vgl. B1 2022: 58).

Die Möglichkeit, auch andere Länder virtuell zu bereisen, würde Sprachbewusstsein schaffen (vgl. B4 2022: 16):

Ich glaube Mehrsprachigkeit. Also das heißt, wenn ich Deutschunterricht habe, dass ich dann nicht nur nach Deutschland fahren würde. Ich könnte dann nach Schweden oder nach Spanien fahren, weil die Mehrsprachigkeit auch in unserem Curriculum steht, dass wir das auch _also die Mehrsprachigkeit lehren sollen (B4 2022: 16).

Kategorie 8: Veränderte Form des Unterrichts

Wie nun verändert der Einsatz der virtuellen Reise den FSU? Unter diese Kategorie werden Aussagen subsumiert, die sich auf das Angebot des digitalen Verreisens allgemein, auf die Schüler:innenzentrierung, die Sozialform und den Einsatz als Zusatzmaterial beziehen. Insgesamt werden 47 Aussagen identifiziert, die sich zusammenfassend darstellen lassen.

Wenn aus bestimmten Gründen keine richtige Reise gemacht werden kann, so ist die virtuelle Reise eine gute Möglichkeit, der Sprache und dem Land zu begegnen. Während Covid-19 war es beispielsweise unmöglich, zu reisen (vgl. B4 2022: 4),

und wenn wir keine richtige Reise machen können, dann ist die virtuelle Reise eine gute Möglichkeit (B2 2022: 10).

Weil viele Schüler:innen noch nie im Ausland waren, würde ihnen dadurch die Möglichkeit gegeben, andere Länder kennenzulernen (vgl. B5 2022: 20). Außerdem könne nicht jede:r Schüler:in eine solche Sprachreise real machen, es mangle oftmals an Geld und/oder an Zeit (vgl. B4 2022: 4):

Well, it's a little bit cheaper. Also ahm well of course the problem is money and time. Because to travel it takes money and it takes a lot of time (B3 2022: 24).

Zudem gäbe es nur bestimmte Schulen, die die Möglichkeit einer Auslandsreise anbieten würden (vgl. B6 2022: 8).

Aber nicht nur als Ersatz für die reale Reise fungiert die virtuelle Reise hervorragend, sondern auch als Vorbereitung für eine eventuell geplante Reise. So würden die Schüler:innen bereits Erfahrungen machen können, um später zu wissen, was auf sie zukommt:

For example, if they do go travelling for real one day they have had an experience virtually first that will decrease the hindrances or the fear that they maybe have of travelling and speaking the language and booking a flight, going to a hotel (B3 2022: 24).

So wüssten die Kinder für die Zukunft, was man so alles planen muss und wie man eine Reise plant (vgl. B4 2022: 4).

Des Weiteren würde sich der Unterrichtsansatz durch den Einsatz der digitalen Reise ändern, weg von einem lehrer:innenzentrierten Unterricht hin zu einer schüler:innenzentrierten Gestaltung der unterrichtlichen Geschehnisse. Das digitale Tool leite die Schüler:innen durch die Sprachreise (vgl. B1 2022: 34).

Die virtuelle Reise nach Leipzig verändere demnach laut B1 die Perspektive des Unterrichts, indem die Lehrperson in den Hintergrund rücke:

Das heißt die Lehrperson ist eigentlich im Hintergrund. Der Schüler ist sozusagen mit dieser virtuellen Form anders konfrontiert, hat natürlich auch die Möglichkeit Rücksprache mit der Lehrperson zu führen, das ist sicherlich vorhanden. Aber sie ist nicht die entscheidende Person. Das heißt es geht weg vom Lehrer, es ist eine zusätzliche Quelle des Inputs (B1 2022: 34).

Das ermögliche den Schüler:innen, aktiver den Unterricht mitzugestalten, denn sie hätten auch innerhalb der Reise viele Wahlmöglichkeiten, wie das Aussuchen des Hostels oder des Fluges, das von ihnen Eigeninitiative verlange (vgl. B2 2022: 38, 56).

Das biete dem:der Lehrer:in die Möglichkeit, sich aus dem Unterrichtsgeschehen etwas herauszunehmen und zu beobachten, Hilfestellung zu leisten und zu unterstützen:

Und was ich auch gut finde, ist, wenn sie entscheiden okay sie wollen das machen, dann hat der Lehrer die Möglichkeit, die Schüler zu beobachten. Also dann kann man gucken, was die können und was die noch nicht können und kann vielleicht diesen Schülern, die noch mehr Hilfe benötigen weiterhelfen und unterstützen und das ist auch gut (B4 2022: 24).

Die Schüler:innen hätten laut B5 dadurch die Möglichkeit, selbst Dinge herauszufinden, aktiv zu werden und eigenständig zu arbeiten (vgl. B5 2022: 26).

Mit der Schüler:innenzentrierung geht auch die veränderte Sozialform einher. Weg vom Frontalunterricht durch die Lehrperson, die der gesamten Lerngruppe etwas vorträgt, hin zum selbstständigen Arbeiten in Einzelarbeit oder Partner:innenarbeit. Die Lernenden machen die Übungen alleine oder mit ihren Mitschüler:innen (vgl. B1 2022: 30) und lernen dadurch, alleine Aufgaben zu bewältigen (vgl. B1 2022: 32).

So kann dann auch ein Erfolgserlebnis gewährt werden,

dass sie auch so ein Gefühl bekommen „Ich kann was und ich komme auch alleine zurecht“, nicht nur, dass der Lehrer jetzt sagt, was gemacht wird und wie es gemacht wird. Sondern sie können da auch selber testen und Dinge machen (B4 2022: 16).

Die befragten Expert:innen sind sich einig, dass die virtuelle Reise als zusätzliches Material im Unterricht angeboten werden sollte.

[S]o I would say that It would be ideal that if for one hour we study grammar and vocabulary and then for half an hour they can work on their own or in Paris with this virtual trip. Mhm, like an extra material (B3 2022: 26).

Die Schüler:innen würden durch die Neuartigkeit und Andersartigkeit des digitalen Materials motiviert werden (vgl. B4 2022: 18).

Auch B5 sieht die virtuelle Sprachreise als Extramaterial im Unterricht. Sie erwähnt die Wichtigkeit, Gelerntes zu wiederholen, zu üben und dadurch zu festigen. Das wäre durch die virtuelle Reise gegeben (vgl. B5 2022: 24).

B6 warnt davor, digitale Medien als Hauptmedien im Unterricht zu verwenden und verweist auf die Funktion, den Unterricht durch den Einsatz lebendiger zu machen:

Hm, ich glaub man darf natürlich die digitalen Medien nicht als Hauptmedium anwenden. Das heißt man sollte schon _man sollte sie schon ein bisschen wie Wörterbücher finde ich ein bisschen so als Zusatz mitreinbringen, um den Unterricht lebendiger und spannender zu machen (B6 2022: 22).

Kategorie 9: Herausforderungen

Alle *Herausforderungen* und Probleme, die laut der befragten Expert:innen in Zusammenhang mit dem Einsatz des digitalen Lernangebots erwähnt werden, lassen sich in der unabhängigen Kategorie Herausforderungen subsumieren. Durch die Darstellung möglicher Schwierigkeiten

und Kritikpunkte soll gewährleistet werden, dass auch kritische Stimmen Erwähnung finden und die Lernplattform nicht nur einseitig betrachtet wird. 13 Stellen werden als kritische Sichtweise auf das digitale Lehr- und Lernmaterial identifiziert.

Vorrangig werden sowohl von B5 als auch von B6 die technischen Schwierigkeiten betont, die oftmals mit einer Steigerung der Komplexität einhergehen. Aufgaben und Übungen dürften nicht zu komplex werden und der Fokus sollte auch nicht ausschließlich darauf liegen, in jedem Fall digitale Medien einzusetzen:

[A]lso auch der einen Seite ist es natürlich immer die technischen Skills, die man beherrschen muss, aber man muss auch wissen, wie man das methodisch-didaktisch gut einsetzt, ja. „Wo setze ich sowas ein? Wie lang? Was ist sinnvoll? Was ist nicht so sinnvoll?“ (B6 2022: 26).

Auch B5 merkt an, dass einige Aufgaben für die Schüler:innen zu komplex wären:

[D]ass die Sechstklässler wären die Zielgruppe und ich denk, dass einige Übungen ziemlich schwierig für die Kinder da sind. Speziell die, wo man auf Schwedisch antworten musste, das war schwierig auch für mich, weil ich höre Schwedisch jeden Tag aber die Kinder fangen erst in der 6. Klasse mit Schwedisch an (B5 2022: 20).

Auch wird in Verbindung mit dem digitalen Tool bemängelt, dass die Schüler:innen ohnehin in ihrer Freizeit zu viel vor dem Bildschirm saßen und dass man das immer im Hinterkopf behalten sollte, wenn es um den Einsatz digitaler Medien im Unterricht gehe (vgl. B5 2022: 42).

Man solle unbedingt darauf achten, den Kindern Mediennutzung in einem vernünftigen Maße beizubringen und den Umgang damit zu reflektieren. Damit einher gehe laut B5 auch die medienreflektierte Sichtweise der Lehrperson (vgl. B5 2022: 42).

B6 betont das finnische Problem, im FSU oftmals nicht oder nicht zur Genüge die Zielsprache zu verwenden:

Ja, das ist das nächste Problem und das ist auch ein finnisches Problem_ Ich predige das die ganze Zeit, also wo auch immer ich bin, predige ich: „Bitte verwendet die Zielsprache im Unterricht! SPRECHT mit den Kindern, mit den Schüler:innen Deutsch!“ Das macht man im Englischunterricht, warum macht man das nicht im Deutschunterricht? (B6 2022: 14).

In Zusammenhang mit der digitalen Reise nach Leipzig und Linz äußert B6 auch die Kritik, man solle die Angaben in Deutsch verfassen und so viel wie möglich die finnische Sprache verbannen (vgl. B6 2022: 40). B6 führt in diesem Zusammenhang auch die geringe Anzahl an Deutschlerner:innen in der gymnasialen Oberstufe darauf zurück, dass der Unterricht nicht oder zu wenig in der Zielsprache erfolgt (vgl. B6 2022: 38).

Kategorie 10: Möglichkeiten

Dennoch werden neben den *Herausforderungen* in Bezug auf das digitale Lernsetting auch *Möglichkeiten* erwähnt, die durch den Einsatz eröffnet werden. Insgesamt 18 Textstellen werden dieser unabhängigen Kategorie zugeteilt.

Wie bereits in der Hauptkategorie *Veränderte Form des Unterrichts* erwähnt, biete die virtuelle Reise allgemein die Möglichkeit, Deutsch zu lernen, um irgendwann einmal eine reale Reise in die deutschsprachigen Länder zu unternehmen (vgl. B5 2022: 46).

Das soll auch dazu führen, dass die Schüler:innen bei einer realen Reise weniger Sprechanxiety haben, weil sie mit den Situationen bereits virtuell konfrontiert wurden:

For example, if they do go travelling for real one day they have had an experience virtually first that will decrease the hindrances or the fear that they maybe have of travelling and speaking the language and booking a flight, going to a hotel (B3 2022: 24).

Auch wird die Ortsunabhängigkeit des Einsatzes solcher digitaler Angebote von B5 als positiv hervorgehoben (vgl. B5 2022: 52).

Anders als das analoge Lehrmaterial würden digitale Lehr- und Lernmaterialien die Aktualität der Informationen gewährleisten:

Natürlich kann man Lehrbücher werden sehr schnell alt. Das heißt also durch diese digitalen Medien, durch Webseiten, durch das Internet kann man da auch aktuelleren Informationen immer wieder einbringen (B6 2022: 22).

Ein großer Vorteil wird in der Verfügbarkeit und Zugänglichkeit der web-basierten Lernsoftware gesehen. Die Lehrperson müsse dadurch weniger vorbereiten (vgl. B4 2022: 8).

Auch die Einfachheit des Einsatzes wird von B4 hervorgehoben. Die Lehrer hätten dadurch nicht mehr viel zu planen:

Ich glaube, dass es einfacher ist. Dass es einfach so ein Tool ist, das unsere Lehrer einfach benutzen können und es verlangt nicht so viel von den Lehrern (B4 2022: 8).

B5 erwähnt den zeitsparenden Faktor für die Lehrperson (vgl. B5 2022: 24). Weiters würde das digitale Lehr- und Lernmaterial eine Anregung für neue Ideen sein. Es soll als Inspirationsquelle für weitere Projekte und Ideen fungieren (vgl. B4 2022: 26).

B4 habe die Hoffnung, dass das Tool wegen dieser Vorteile in ganz Finnland Bekanntheit erlangt und in den Schulklassen zum Einsatz kommt:

Also meine Hoffnung ist, dass es dann überall in Finnland bekannt wird und eingesetzt wird und nicht nur in Oulu. Und es ist ja auch frei zugänglich für alle (B4 2022: 40).

6 Diskussion der Ergebnisse

Im nun folgenden Kapitel sollen die Ergebnisse der qualitativ zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) diskutiert werden. Dabei werden die These und die eingangs aufgestellten Hypothesen geprüft, indem die aus den erhobenen Daten gewonnen Ergebnisse analysiert, interpretiert und mit den theoretischen Grundannahmen in Verbindung gebracht werden. Rückschlüsse auf die Theorie, Abweichungen und neue Erkenntnisse, die durch die induktive Vorgehensweise bei der Datenanalyse gewonnen wurden, sollen in diesem interpretativen Schritt aufgezeigt und reflektiert werden.

Die Forschungsfrage lautet: Welche Möglichkeiten eröffnet die Entwicklung des digitalen Lernsettings *Eine virtuelle Reise durch Europa* hinsichtlich des Einsatzes digitaler Medien im schulischen DaF-Unterricht in Finnland für die Fremdsprachendidaktik aus Sicht der am Projekt beteiligten Mitarbeiter:innen und DaF-Lehrpersonen?

Es wurde einleitend von der allgemeinen These ausgegangen, dass der Unterricht mit dem digitalen Lernangebot einen Mehrwert für den Lehr- und Lernprozess, sowohl von der Schüler:innen- als auch von der Lehrer:innenperspektive, bietet.

Diese These wird weitestgehend vom empirischen Datenmaterial gestützt. So wird von B1 (2022: 32, 36, 46, 70), B4 (2022: 16, 22, 36) und B5 (50) hervorgehoben, dass die virtuelle Reise durch das Bereitstellen von Erfolgserlebnissen zu einem Lerneffekt bei den Schüler:innen führe. Ferner führe auch der spielerische Charakter des Lernsettings dazu, dass die Lernenden einen Lerneffekt hätten (vgl. B1 2022: 32; B2 2022: 12, 14, 16). Sprachenlernen würde dadurch automatisch und unbemerkt passieren: „Ja, ich finde, weil sie spielen und das Lernen kommt unbemerkt, ja“ (B2 2022: 18). Der Fokus dieser virtuellen Sprachreise läge auf der Sprache und der Sprachanwendung (Fokus on Meaning) und nicht auf der Vermittlung von Grammatik (Fokus on Form) (vgl. B2 2022: 24). Auch das spielerische Element der Schatzsuche würde in weiterer Folge dazu beitragen, dass die Lernenden die Sprache tatsächlich verwenden müssen, um das Schwert zu finden, was wiederum als Motivationsfaktor diene und den Lernprozess ankurble (vgl. B3 2022: 14). B4 erwähnt die Zwanglosigkeit der virtuellen Reise, die sich von dem schemenhaften Durchpauken eines Lehrbuchs unterscheide (vgl. B4 2022: 22). Dieser lockere, kommunikative Ansatz führe laut B4 (18) auch zu einem Ansteigen der Motivation und einem Lerneffekt. Dieser Effekt würde dadurch verstärkt, dass innerhalb der virtuellen Sprachreise die Sprache selbst als Medium diene und tatsächlich in der Realität so angewandt werde (vgl. B3: 16).

Außerdem wurde aus dem Datenmaterial ersichtlich, dass durch die virtuelle Reise nicht bloß ein zielsprachlicher Lerneffekt angestrebt, sondern das Sprachbewusstsein der Schüler:innen verstärkt wird. Auch im Rahmenlehrplan sei die Mehrsprachigkeit und die Beachtung der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit verankert (vgl. B1 2022: 54). Diese Mehrsprachigkeitsaspekte fänden nicht nur innerhalb der Reise nach Leipzig und Linz Beachtung, sondern seien in Bezug auf das gesamte Projekt zu sehen, das virtuelle Reisen in unterschiedliche Länder anbietet und dabei auf verschiedene Sprachen zurückgreift (vgl. B1 2022: 58; B4 2022: 16).

Ich glaube Mehrsprachigkeit. Also das heißt, wenn ich Deutschunterricht habe, dass ich dann nicht nur nach Deutschland fahren würde. Ich könnte dann nach Schweden oder nach Spanien fahren, weil die Mehrsprachigkeit auch in unserem Curriculum steht, dass wir das auch – also die Mehrsprachigkeit lehren sollen (B4 2022: 16).

In Finnland startet der obligatorische FSU bereits bei der Einschulung; Schüler:innen haben die Möglichkeit in der Gemeinschaftsschule bis zu vier Fremdsprachen zu erlernen. Der Lehrplan legt einen Fokus auf den fremdsprachlichen Unterricht, denn die Sprachentwicklung wird als lebenslanger Prozess angesehen. Der Fokus in der schulischen fremdsprachigen Erziehung liegt auf der Anwendung der Sprachen in verschiedenen Situationen. So wird die Sprachbewusstheit und die Multiliteralität gesteigert und die Schüler:innen lernen, in unterschiedlichen Sprachen zu agieren und zu handeln (vgl. FNBE 2016a: 135f., 236, 374f.).

Weil Finnland offiziell zweisprachig ist und gesellschaftlich mehrsprachig (vgl. B1 2022: 8) wäre es von besonderer Wichtigkeit, das auch in den Sprachenunterricht miteinfließen zu lassen. Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit meint die sprachliche Heterogenität und Vielfalt innerhalb einer Gesellschaft (vgl. Fürstenau 2011: 26). Die virtuelle Sprachreise trüge dazu bei, *language awareness* bei den Schüler:innen aufzubauen (B1 2022: 54). *Language awareness* umfasst laut Gürsoy (2010: 1) die Sprachaufmerksamkeit, -bewusstheit, -bewusstsein, -lernbewusstsein, -bewusstmachung, und -sensibilisierung. Diese Sensibilisierung und Reflexion von Mehrsprachigkeit kann durch die Plattform *Eine Virtuelle Reise durch Europa* gestärkt werden.

Aber nicht nur aus Schüler:innenperspektive weist das digitale Lernangebot einen Mehrwert für den Lernprozess auf, sondern auch die Lehre, der Sprachenunterricht aus Sicht der Lehrperson kann dadurch aufgewertet werden. Das bestätigen die empirischen Daten, denn der Einsatz helfe der Lehrperson dabei, sich selbst aus dem unterrichtlichen Geschehen etwas herauszunehmen und die Schüler:innen zu beobachten:

Und was ich auch gut finde, ist, wenn sie entscheiden okay sie wollen das machen, dann hat der Lehrer die Möglichkeit, die Schüler zu beobachten. Also dann kann man gucken, was die können und was die noch nicht können und kann vielleicht diesen Schülern, die

noch mehr Hilfe benötigen weiterhelfen und unterstützen und das ist auch gut (B4 2022: 24).

Durch die Schüler:innenzentrierung hätte die Lehrperson Zeit, individuelle Hilfestellung zu leisten. Auch eröffne das digitale Material der Lehrperson die Möglichkeit, ihren Unterricht interessanter zu gestalten (vgl. B6 2022: 28), ihn lebendiger und spannender zu machen (vgl. B6 2022: 22), denn *„diese virtuelle Reise ist auch etwas, was man zusätzlich noch einbauen kann in den Unterricht und auch den Lehrern die Möglichkeit_ auch Spielraum gibt, auch andere Dinge auszuprobieren“* (B1 2022: 32). Die Lehrer:innen würden dadurch auch angeregt, eigene kreative Ideen einzubringen, neue Ideen zu entwickeln (vgl. B4 2022: 26) und biete die Entscheidungsfreiheit, wann und wie sie das digitale Tool im Unterricht einbauen (vgl. B4 2022: 24). Außerdem ist es digitales Lehrmaterial, das einfach für alle zugänglich ist und von den meisten Lehrpersonen nicht viel verlangt: *„Ich glaube, dass es einfacher ist. Dass es einfach so ein Tool ist, das unsere Lehrer einfach benutzen können und es verlangt nicht so viel von den Lehrern“* (B4 2022: 8). Es ist fertiges Material, das zugänglich ist (vgl. B4 2022: 8), etwas Neuartiges (vgl. B4 2022: 18) und es verlangt von den Lehrer:innen nicht mehr viel Vorbereitung (vgl. B4 2022: 24; B5 2022: 24).

Hypothese I: Die Arbeit mit dem digitalen Lernsetting *Eine virtuelle Reise durch Europa* ermöglicht es den Lernenden, sowohl sprachliche als auch kulturelle Kenntnisse über die Zielsprache und das Zielland aufzubauen.

B1 hebt die Authentizität des sprachlichen Materials hervor: *„Absolut denk ich die Authentizität. Das heißt, dass du tatsächlich zum Beispiel die Wortlisten hörst von jemandem, der als Erstsprache diese Sprache spricht. Also, dass man das ausspricht“* (B1 2022: 26). Auch B6 (2022: 36), B2 (2022: 24) und B5 (2022: 20) unterstreichen die authentische Sprachanwendung und die authentischen Situationen, mit denen die Schüler:innen in der Reise konfrontiert werden.

Authentisches Sprachmaterial wird in der fremdsprachendidaktischen Literatur mehrheitlich als mündlicher oder schriftlicher Text angesehen, der nicht eigens für den Sprachenunterricht bearbeitet wurde (vgl. Fritz/Faistauer 2008: 126). Es müsste sich folglich um Texte handeln, die einen Verwendungskontext außerhalb des Unterrichts haben und die dann in einen authentischen Kommunikationszusammenhang im Unterricht eingebettet werden. Das ist beispielsweise gegeben, wenn die Schüler:innen sich den Flug und das Hostel aussuchen, aber auch wenn sie die Speisekarte des Restaurants in Leipzig einsehen (vgl. B2 2022: 10; B3 2022: 24). Das Authentizitätskonzept lässt sich auch zielkulturell definieren, wenn es um den Sprechakt von Erstsprachesprechenden geht. Hier orientieren sich Hörübungen und sprachliches Material

an der Zielkultur (vgl. Surkamp 2010: 10f.). Das ist in der virtuellen Reise durch den sprachlichen Input der DaE-Sprecher:innen gegeben, beispielsweise der Dialog in der Hostelrezeption. Die mehrsprachigen Materialien sind somit authentisch, wie der Dialog im Flugzeug, in dem zwischen den Sprachen Deutsch, Schwedisch und Finnisch hin und her gesprungen wird. Zudem werden die sprachlichen Varietäten des Deutschen verdeutlicht: Am Marktplatz in Linz sprechen die Menschen anderes Deutsch als auf dem Mittelaltermarkt in Leipzig (vgl. B3 2022: 30; B5 2022: 20; B6 2022: 36): „*In the German trip they also learn the differences between the German language in Germany and in Austria. Like different words in both countries*“ (B3 2022: 26). Authentisches Sprachmaterial wird im Zusammenhang mit dieser virtuellen Reise als gesprochener oder geschriebener Text von realen Menschen aus dem zielsprachlichen Land verstanden (vgl. B1 2022: 24, 26, 56; B3 2022: 14, 30).

Ein weiteres Ziel der digitalen Sprachreise war es, „*dass man _ die Zielländer, deren Sprache man lernt, besser kennenlernt, war sicher eines. Und zwar authentisch kennenlernt, auch wenn's nur virtuell war aber doch mehr Authentizität als in einem Buch*“ (B6 2022: 36). Die Schüler:innen hätten dadurch die Möglichkeit, die Städte und die Sehenswürdigkeiten von vielen und unterschiedlichen Seiten kennenzulernen (vgl. B5 2022: 22; B6 2022: 34). Die Realitätsnähe des Lehr- und Lernmaterials wird positiv hervorgehoben: „Also, dass sie die Städte sehen können und ähm auch dann mit der Sprache kommunizieren in realen Situationen: Was kann ich?“ (B4 2022: 16).

So wird das Projekt von B3 allgemein beschrieben: „*the aim of this project is to offer possibilities for the students to virtually travel to this countries and to use the language and to get to know the culture*“ (B3 2022: 28). Dabei wird die Begegnung mit der Kultur, die Landeskunde und das interkulturelle Lernen von B4 (2022: 16) als besonders bedeutend im Zusammenhang mit der virtuellen Reise angesehen. B3 hebt hervor, dass Unterschiede und Gleichheiten der Kulturen dadurch verdeutlicht würden, was das Interesse der Schüler:innen hebe (vgl. B3 2022: 26). Zudem würden geschichtliche, musikalische und kulinarische Aspekte in der Reise nach Leipzig und Linz beachtet werden (vgl. B1 2022: 54; B4 2022: 4).

Nicht alle Schüler:innen hätten die Möglichkeit, eine solche Reise real zu machen, sei es wegen Coronabeschränkungen und/oder finanziellen/zeitlichen Ressourcen. Trotzdem solle man ihnen die Möglichkeit geben, die Kultur und die Sprache eines Landes kennenzulernen und etwas über das Land zu erfahren. Dabei wurde besonderer Wert darauf gelegt, Stereotype zu vermeiden (vgl. B1 2022: 40) und ein anderes Deutschland- und Österreichbild einzubringen (vgl. B6 2022: 36). Die virtuelle Reise gehe zwar nach Leipzig und Linz und damit nicht in stereotype

Städte, dennoch kritisiert B6, dass diverse kulturelle Begebenheiten und die Heterogenität der Bevölkerung der Zielländer so nicht widerspiegelt wurden (vgl. B6 2022: 36, 42).

Was die sprachliche Begegnung angeht, so kann ein Fokus auf die rezeptiven Fertigkeiten Hören und Lesen festgestellt werden: „*Das Hören ist das Wichtigste erstmal, dass man eine Begegnung mit der Sprache hat*“ (B1 2022: 26). Gerade bei der virtuellen Reise nach Leipzig und Linz soll eine Begegnung mit der Sprache gewährt werden, die von den rezeptiven Fertigkeiten ausgeht, um später Sprache selbst produzieren zu können (vgl. B5 2022: 30). Auch die Sprachanwendung in realistischen Situationen wird positiv hervorgehoben: „*Abgesehen davon so ein_ diese virtuelle Reise ja auch etwas mit Begegnung zu tun. Das ist ja keine Fantasiewelt nur, das spielt zwar in der Fantasie, aber sie werden ja real mit realen Situationen konfrontiert*“ (B1 2022: 30). Das Ziel sei hierbei nicht, grammatikalische Strukturen zu erlernen und schematisch Kapitel für Kapitel durchzugehen, sondern die Sprache in alltäglichen Situationen anzuwenden (vgl. B3 2022: 14, 16; B2 2022: 24).

Die erste Hypothese, dass die Arbeit mit dem digitalen Lernsetting *Eine virtuelle Reise durch Europa* es den Lernenden ermöglicht, sowohl sprachliche als auch kulturelle Kenntnisse über die Zielsprache und das Zielland aufzubauen, kann laut der befragten Expert:innen bestätigt werden.

Hypothese II: Der Einsatz der digitalen Lernplattform im FSU erleichtert den unterrichtlichen Planungsprozess der Lehrperson.

Diese Hypothese kann nach der Analyse des Datenmaterials weder verifiziert noch falsifiziert werden. Die Meinungen sind hier nicht eindeutig, da es immer auf die individuelle Situation der Lehrperson und der Schüler:innengruppe ankommt.

Zum einen wird die Einfachheit der Anwendung und die freie Zugänglichkeit des digitalen Lehr- und Lernmaterials hervorgehoben (vgl. B4 2022: 8; B5 2022: 25) und darauf verwiesen, dass durch die Bereitstellung der Lernplattform der Planungsprozess der Lehrpersonen erleichtert würde. Ein Ziel des Projekts sei es auch gewesen, den Lehrer:innen Arbeit abzunehmen (vgl. B4 2022: 24).

Auf der anderen Seite wird auf die Medienkompetenz der Lehrpersonen verwiesen, die sehr unterschiedlich zu sein scheint. B4 (2022: 8) meint, dass das Tool nicht viel von den Lehrer:innen verlangt und dass es leicht zu bedienen sei, erwähnt aber gleichzeitig, dass es eben Lehrer:innen gäbe, „*die alles können und auch digital sehr begabt sind und vieles machen und es gibt auch Lehrer, die das nicht machen und auch nicht wirklich können*“ (B4 2022: 10). B6

(2022: 26) unterstreicht, dass der Umgang mit digitalen Medien für viele Lehrer:innen eine Herausforderung sei und sie nicht wissen, wie man die Medien sinnvoll einsetzt. Man müsse außerdem aufpassen, dass die technischen Herausforderungen im unterrichtlichen Geschehen nicht Überhand nehmen, sondern immer abwägen, ob der Einsatz digitaler Tools methodisch-didaktisch sinnvoll oder das Weglassen neuer Medien nicht doch gewinnbringender sei (vgl. B6 2022: 26).

Das mediendidaktische Rahmenmodell von Heimann (s. Kapitel 2.2.3) kann Lehrpersonen dabei behilflich sein, zu entscheiden, welche kontext- und zielgruppenspezifischen Inhalte mit digitalen Medien vermittelt werden und welche Zielsetzungen dabei im Fokus stehen (vgl. Kerres 2018: 228). Das Modell dient der Planung und Analyse von Unterricht und soll Lehrenden dabei helfen, systematische Entscheidungen in der Planung von Lernangeboten zu treffen und zu entscheiden, ob Inhalte notwendigerweise digital vermittelt werden sollen, oder ob der Fokus nicht doch woanders liegt. Ferner können Lehrpersonen ihre eigene digitale Kompetenz mithilfe des Technology-, Pedagogy- and Computer-Knowledge-Modell (TPACK) ermitteln und ihr technologisches Wissen, ihr pädagogisches Know-how, ihr technologisch-pädagogisches Wissen und ihr unterrichtsbezogenes Know-how eruieren (vgl. Tulodziecki 2021: 143f.), was bei der Selbsteinschätzung und Evaluation von Lehrkräften hinsichtlich ihrer digitalen Kompetenzen und dem Einsatz von digitalen Medien im Unterricht hilfreich sein kann.

Ob der Einsatz der virtuellen Sprachreise den unterrichtlichen Planungsprozess der Lehrperson letztendlich erleichtert oder vielleicht doch erschwert, ist somit eine Frage der Medienkompetenz der Lehrperson, aber auch der Schüler:innen und kann hier weder bestätigt noch dementiert werden.

Hypothese III: Wenn die virtuelle Sprachreise nach Deutschland und Österreich im DaF-Unterricht in Finnland eingesetzt wird, dann wird das Interesse und die Motivation der Schüler:innen, sich mit der Sprache und den Zielländern auseinanderzusetzen, größer.

Diese Hypothese lässt sich durch das Datenmaterial und im Rahmen der Forschungsfrage vorsichtig bestätigen, wobei hier kein Anspruch auf Allgemeingültigkeit erhoben wird, da innerhalb der empirischen Erhebung lediglich die Meinung der am Projekt beteiligten Akteur:innen und DaF-Lehrpersonen miteinbezogen wurde. Bevor diese Hypothese verifiziert oder falsifiziert werden kann, muss das digitale Lernangebot erstmal in den Schulen implementiert und in Form einer Schüler:innenerhebung evaluiert werden.

Es wird allerdings aus dem Datenmaterial erkennbar, dass den motivationalen Effekten der virtuellen Reise ein großer Wert zugesprochen wird. Das digitale Lernangebot biete den

Schüler:innen eine andere Attraktivität als analoge Lernmaterialien: „*Ich glaube das will man versuchen auch mit diesem Projekt zum Beispiel zu ändern, also ne andere Form der Attraktivität zu schaffen. Motivation, Attraktivität, Authentizität, Spannung und sowas*“ (B1 2022: 28). Sowohl die Realitätsnähe des Materials als auch die selbstständige Arbeitsweise wird als motivierend für die Lernenden angesehen (vgl. B2 2022: 10; B1 2022: 32). Damit zusammenhängend werden auch die Erfolgserlebnisse der Schüler:innen gesehen (vgl. B4 2022: 16; B5 2022: 50), die einen positiven Effekt auf die Motivation hätten:

Ja ich erwarte mir eben, dass ihre Motivation geweckt wird und vielleicht auch, dass sie bemerken, dass eben ja _ was wir gerade gelernt haben, hat uns dabei geholfen, dass wir da verstanden haben. Und sie Erfolgserlebnisse haben, ja (B5 2022: 50).

Wichtig dafür ist das Interesse der Schüler:innen. Sie sollen daran interessiert sein, das Land und die Sprache kennenzulernen (vgl. B3 2022: 16; B1 2022: 70; B4 2022: 4). Der Einsatz digitaler Medien an sich erhöhe bereits die Motivation der Lernenden, denn so würde der Lebensalltag der Kinder in den Klassenraum integriert (vgl. B1 2022: 52) und die Verwendung verschiedener digitaler Tools sei abwechslungsreich und vielfältig (vgl. B3 2022: 30; B1 2022: 28; B4 2022: 18; B2 2022: 14).

Durch die Storyline und die Schatzsuche baue man Spannung auf, die zu Freude und Spaß an der Sache selbst führen soll, was wiederum ein motivationssteigernder Effekt sei (vgl. B1 2022: 30; B2 2022: 12; B3 2022: 28; B5 2022: 24). Der abenteuerliche Charakter der Reise trage weiter dazu bei, dass die Schüler:innen das Interesse nicht verlieren (vgl. B3 2022: 22; B6 2022: 12).

Insgesamt wird der Motivationssteigerung durch das digitale Medienangebot von den befragten Personen ein hoher Stellenwert eingeräumt. Das geht in vielen Aspekten d'accord mit den theoretischen Grundannahmen der Mediendidaktik. Weil digitale Medien in ihrer Funktion sehr unterschiedlich sind (s. Kapitel 2.2.2), bietet das unterschiedliche mediendidaktische Gestaltungsmöglichkeiten, die wiederum das Interesse der Schüler:innen wecken. So können in der Reise nach Leipzig und Linz Funktionen der Darstellung und Veranschaulichung (Videos, Animationen), des Experimentierens und Übens (interaktive Möglichkeiten, Übungsaufgaben) und des Produzierens und Programmierens (Anstellen von Berechnungen, Textproduktion) identifiziert werden (vgl. Petko 2020: 53–55). Eine scharfe Trennung innerhalb dieser Handlungsbereiche und Funktionen ist auch, bedingt durch die immer neuen Möglichkeiten, die die Digitalisierung eröffnet, schwierig (vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe 2021: 202).

Digitale Medien fördern nicht nur den Lehr- und Lernprozess, sondern außerdem auch Kompetenzen wie die Medienkompetenz, die *visual literacy*, die *multiliteracy* oder metakognitive

Kompetenzen (vgl. Würffel 2021: 291f.). Damit liegt digitalen Lehr- und Lernmedien eine eindeutige motivationale Funktion inne. Sie dienen der Aktivierung, Vorentlastung und Einführung, der Differenzierung, der Erweiterung, der Integration und Reflexion von fremdsprachlichem Wissen und Inhalten (vgl. Würffel 2021: 292).

Um von den empirischen Ergebnissen auf die theoretischen Grundannahmen der Arbeit rückzuschließen, soll der Einsatz der virtuellen Sprachreise mithilfe des Substitution-Augmentation-Modification-Redefinition-Modell (SAMR) (s. Kapitel 2.2.3) beschrieben werden. So wird in der Reise nach Leipzig und Linz die Kategorie *Enhancement* (Erweiterung) mit dem Merkmal *Augmentation* (Steigerung) ersichtlich, weil die virtuelle Reise eine Steigerung und Verbesserung zum analogen Sprachlehrbuch darstellt. Auch können Elemente der Kategorie *Transformation* (Umformung) identifiziert werden, denn die digitale Schatzsuche beispielsweise erlaubt eine *Modification* (Veränderung) des Lernsettings, durch den spielerischen Charakter und der Suche nach dem verlorenen Schwert (vgl. Tulodziecki 2021: 95f.). So kann mithilfe des SAMR-Modells der gezielte Einsatz digitaler Medien für Lehr- und Lernaktivitäten nachgewiesen werden.

In einem letzten Schritt sollen nun die Ergebnisse in Bezug auf die anfangs gestellte Forschungsfrage diskutiert und interpretiert werden: Welche Möglichkeiten eröffnet die Entwicklung des digitalen Lernsettings *Eine virtuelle Reise durch Europa* hinsichtlich des Einsatzes digitaler Medien im schulischen DaF-Unterricht in Finnland für die Fremdsprachendidaktik aus Sicht der am Projekt beteiligten Mitarbeiter:innen und DaF-Lehrpersonen?

Neben der Authentizität des sprachlichen Materials, dem sprachlichen Input von DaE-Sprecher:innen, den realitätsnahen Situationen, der kulturellen und sprachlichen Begegnung mit dem Zielland, dem spielerischen Zugang zur Sprache, dem Fokus auf die Sprachanwendung und die Sprache als Medium, dem Aufbau von Medienkompetenz der Schüler:innen und der Lehrer:innen, der Förderung des Sprachbewusstseins und der Mehrsprachigkeit und den motivationssteigernden Effekten, wie Spannung, Spaß und Freude, aber auch der Schaffung von Erfolgserlebnissen und dem damit einhergehenden Lerneffekt, ist es vor allem eine veränderte Form des Unterrichts, die der Einsatz der Lernplattform *Eine virtuelle Reise durch Europa* im DaF-Unterricht in Finnland mit sich bringt. So wäre die virtuelle Sprachreise eine gute Alternative zum realen Reisen, um der Sprache und dem Zielland zu begegnen. Oft ist eine Reise mit den Schüler:innen schlichtweg nicht möglich, sei es aufgrund von zeitlichen oder finanziellen Ressourcen, oder aber aufgrund der Covid-19 Pandemie (vgl. B4 2022: 4; B2 2022: 10; B5 2022: 20; B3 2022: 24; B6 2022: 8). Auch als vorbereitende Übung für eine anstehende

Reise könne das Tool hervorragend genutzt werden, denn die Kinder könnten so üben, was geplant werden muss und schon vorab mit realistischen sprachlichen Situationen konfrontiert werden (vgl. B3 2022: 24; B4 2022: 4).

Ein wichtiger Unterschied in der unterrichtlichen Gestaltung wird in der Schüler:innenzentrierung gesehen. Ist es oftmals im FSU so, dass der:die Lehrer:in den Unterricht leitet, so läge hier der Fokus auf der eigenständigen Arbeit des Lernenden:

Das heißt die Lehrperson gibt die Aufgaben etc. Hier geht das so, dass das weggeht eigentlich von dem Lehrer, denn das Projekt leitet ja im Prinzip_ oder die virtuelle Reise leitet ja den Lerner durch das Projekt durch, ja (B1 2022: 34).

Das verändert die Perspektive des Unterrichts, denn die Lehrperson rückt in den Hintergrund und übernimmt eine beratende Rolle, gibt Hilfestellung, während die Lernenden ihre Reise aktiv mitgestalten (vgl. B1 2022: 34; B2 2022: 56, 38; B4 2022: 24; B5 2022: 26).

Das didaktische Design und die Konzeption medialer Lehr- und Lernangebote zielt daher darauf ab, die Lernenden zu informieren, zu motivieren und letztendlich einen größeren Lernerfolg zu erzielen (vgl. De Witt/Czerwionka 2007: 84f.). Mediendidaktische Konzeptionen sollten daher hinsichtlich der Rolle der Lehrenden und Lernenden im Lehr- und Lernprozess durchdacht werden. Die vorliegende Reise entspricht am ehesten dem Lernumgebungskonzept (s. Kapitel 2.2.4), das die Rolle der Medien als Arbeitsmittel, Werkzeug und Wissensvermittler in den Vordergrund stellt. Die virtuelle Reise sieht einen schüler:innenzentrierten Unterricht vor, indem die Lehrperson in den Hintergrund rückt und den Lernprozess lediglich begleitet, was dem Lernumgebungskonzept entspricht, das auf die aktive Auseinandersetzung der Lernenden mit der Lernumgebung abzielt (vgl. De Witt/Czerwionka 2007: 86), während die Lehrperson die Lernumgebung konstruiert und die Lernenden beim eigenständigen Lernen unterstützt (vgl. De Witt/Czerwionka 2007: 86f.; Tulodziecki/Herzig 2004: 117f.). Das trägt dazu bei, dass die Lernenden motiviert sind, der Lernprozess erleichtert wird, eine Rückmeldung über den Lernerfolg geschieht und sowohl das selbstgesteuerte Lernen als auch die Kooperation und Kommunikation unterstützt wird (vgl. Dörr/Strittmatter 2002: 31).

So sieht die virtuelle Reise vor, dass die Lehrperson begleitet und unterstützt, während die Schüler:innen selbstständig arbeiten (vgl. B1 2022: 30, 32; B4 2022: 16).

Dadurch würde das Potenzial eröffnet, die Lehrer:innen- und Schüler:innenrolle zu verändern, um eine selbstständige Aneignung von Inhalten mit und durch digitale Medien zu ermöglichen.

Weiters führe der Einsatz digitaler Lernangebote, wie die virtuelle Sprachreise, im FSU dazu, dass der Grad an Authentizität der Inhalte erhöht wird und lebensnahe Informationen Eingang

in den Unterricht finden (vgl. Schaumburg/Prasse 2019: 172). Auch hier gehen die empirischen Ergebnisse Hand in Hand mit den theoretischen Grundannahmen (s. Kapitel 2.2.5), die den Mehrwert von digitalen Lehr- und Lernmedien in der Förderung der mündlichen Fertigkeiten sehen, denn sie würden authentisches Sprachmaterial bereitstellen und realitätsnahe Kommunikationssituationen anbieten (vgl. Würffel 2021: 296).

7 Fazit und Ausblick

In der vorliegenden Masterarbeit wurde eingangs die Frage gestellt, welche Möglichkeiten die Entwicklung des digitalen Lernsettings *Eine virtuelle Reise durch Europa* hinsichtlich des Einsatzes digitaler Medien im schulischen DaF-Unterricht in Finnland für die Fremdsprachendidaktik aus Sicht der am Projekt beteiligten Mitarbeiter:innen und DaF-Lehrpersonen eröffnet.

Um diese Frage zu beantworten, wurde in einem ersten Kapitel der Medienbegriff definiert und die Medienpädagogik von der Medienerziehung, der Medienkompetenz und der Mediendidaktik abgegrenzt. Darauf aufbauend wurde der Medieneinsatz in Lehr- und Lernprozessen theoretisch beleuchtet, indem die Anwendungsmöglichkeiten und der Nutzen digitaler Medien in der Mediendidaktik beschrieben wurden. Dafür wurden Formen und Funktionen medialer Angebote erläutert, mediendidaktische Modelle und Konzepte erläutert und Potenziale digitaler Medien für den DaF-Unterricht diskutiert. Dabei ist eine systematische Erfassung und Einteilung der Formen medialer Angebote oft nicht einfach, weil sie nach verschiedenen Gesichtspunkten eingeteilt werden können und die Grenzen oft fließend sind. Biebighäuser und Feick (2020) nehmen beispielsweise eine Kategorisierung digitaler Medien im fremdsprachlichen Unterricht nach der eingenommenen Perspektive vor. Ebenso wie Würffel (2021:282–291) unterscheiden sie in eine didaktische Perspektive, wie Lernziele und Zielgruppenspezifika, eine werkzeugbezogene Perspektive, die die Medialität und Modalität des Mediums in den Blick nimmt, eine organisatorische, eine ökonomische und eine ideologische Perspektive (vgl. Biebighäuser/Feick 2020: 24f.).

Genauso wie die verschiedenen Formen medialer Angebote, weisen solche auch unterschiedliche Funktionen auf, wobei hier eine scharfe Trennung der Funktionen und Handlungsbereiche schwierig ist (vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe 2021: 202). Tulodziecki, Herzig und Grafe (2021) nehmen fünf Formen von Handlungs- und Nutzungsbereichen an: Information und Lernen, Analyse und Simulation, Unterhaltung und Spiel, Dienstleistungen und schließlich Steuerung und Kontrolle (vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe 2021: 201f.). Für den fremdsprachlichen Unterricht können Lehr- und Lernmedien laut Würffel (2021: 291f.) eine Hilfsfunktion für das Lehren und Lernen und eine Organisationsfunktion aufweisen. Sie würden weiters Kompetenzen, wie die Medienkompetenz, *visual literacy*, *multiliteracy* oder metakognitive Kompetenzen fördern.

Ferner wurden mediendidaktische Modelle vorgestellt, die den Medieneinsatz und die Planung von medial gestütztem FSU aus unterschiedlichen Perspektiven erleichtern. Das

mediendidaktische Rahmenmodell von Heimann (Revidiert von Peterßen 2000) dient der Planung und Analyse von Unterricht und soll Lehrenden dabei helfen, systematische Entscheidungen in der Planung von Lernangeboten zu treffen. Mit dem Technology-, Pedagogy- and Computer-Knowledge-Modell (TPACK) wird die digitale Kompetenz von Lehrpersonen untersucht. Das SAMR-Modell von Puentedura (2012) beschreibt die Integration digitaler Medien in den Unterricht, wobei zwei Kategorien des Medieneinsatzes unterschieden werden, die je zwei Merkmale beinhalten (vgl. Tulodziecki 2021: 95).

In einem nächsten Schritt wurde auf mediendidaktische Konzeptionen eingegangen, wobei das Lehr- und Lernmittelkonzept, das Arbeitsmittelkonzept und das Lernumgebungsmittelkonzept näher vorgestellt wurden. Bei der Konzeption medialer Lehr- und Lernangebote wurde danach gefragt, ob die Planung des Lehr- und Lernprozesses eher beim Lehrenden oder beim Lernenden liegt, ob die Lernenden in Entscheidungen zum Prozess miteinbezogen werden, welche Rolle der Lehrende einnimmt und ob es sich um einen rezeptiven, reaktiven, dialogischen, selbsttätigen oder selbstständigen Lernprozess handelt (vgl. Tulodziecki/Herzig 2004: 112).

Zuletzt wurde in diesem Kapitel auf die Potenziale des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht eingegangen, die wiederum sehr vielfältig und aus unterschiedlicher Perspektive beleuchtet werden können. Schaumburg und Prasse (2019: 172) betrachten die Potenziale digitaler Medien im Unterricht vor allem aus einer konstruktivistischen Perspektive und plädieren darauf, dass sowohl eine lehrer:innen- als auch eine schüler:innenzentrierte Position verworfen werden muss, damit eine selbstständige Aneignung von Inhalten mit und durch digitale Medien erfolgen kann. Biebighäuser und Feick (2020) sehen die Potenziale im orts- und zeitungebundenem Lernen einer Fremdsprache, wodurch eine einfache Verbreitung von Lehrmaterialien, die Bereitstellung neuer Lernorte, der Zugang zu virtuellen Lernräumen und die ortsungebundene Verfügbarkeit digitaler Inhalte möglich wären (vgl. Biebighäuser/Feick 2020: 26). Laut Würffel (2021) würden digitale Medien zur Förderung der vier Fertigkeiten Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen beitragen. Der Einsatz digitaler Medien kommt vor allem der Förderung der mündlichen Fertigkeiten zugute, denn sie können „die Sprechzeit der Lernenden erhöhen, die Produktion dokumentieren und für andere Lernende [...] verfügbar machen sowie individuelle Rückmeldungen“ (Würffel 2021: 296) gestatten.

Im zweiten Kapitel der theoretischen Auseinandersetzung wurde das finnische Schulsystem näher beleuchtet. Das Verständnis über Strukturen, Funktionen, Regelungen, curriculare Verankerungen, Werte und Ziele des schulischen Unterrichts wurden als wichtig für die Beantwortung der Forschungsfrage erachtet. So wurde ein Einblick in das finnische Bildungssystem

gewährt, in dem die Schüler:innen von der 1. bis zur 9. Klasse eine Gemeinschaftsschule besuchen und bis zum Abschluss der allgemeinen Lernpflicht vier verschiedene Fremdsprachen lernen.

Deutsch steht in Finnland beim schulischen FSU an dritter Stelle nach Englisch und den beiden Landessprachen Finnisch oder Schwedisch. Sowohl Finnisch als auch Schwedisch sind obligatorische Sprachen; alle finnischsprachigen Schüler:innen haben Finnisch als Bildungssprache und müssen spätestens ab der 6. Klasse Schwedisch lernen und alle schwedischsprachigen Schüler:innen haben Finnisch als Bildungssprache und müssen spätestens ab der 6. Klasse Finnisch lernen (vgl. Vidgren 2020: 858). Die Statistik zeigt, dass die meisten Schüler:innen Englisch als obligatorische A1 Fremdsprache und Schwedisch als obligatorische B1 Sprache lernen, obwohl es keine allgemeine gesetzliche Pflicht gibt, Englisch zu lernen (vgl. Education Statistics Finland 2020: o. S.). Das führt letztendlich dazu, dass andere ‚kleine‘ Fremdsprachen an Bedeutung verlieren und nicht oder kaum mehr angeboten werden. Reuter (2020: 893) bezeichnet diese Entwicklung als die „Talfahrt des Deutschen als Fremdsprache“. Um diesem „Zweisprachenregime“ zu entfliehen, müsse das Schüler:inneninteresse an den ‚kleinen‘ Sprachen steigen (vgl. Reuter 2020: 893).

Der Rahmenlehrplan sieht ein integriertes Sprachen- und Fachlernen vor, das Sprache und Inhalt miteinander verknüpft und gemeinsam betrachtet. Es wird ein Hauptaugenmerk auf *language awareness* (LA), Mehrsprachigkeit, sprachliche Bildung, Sprache als Medium und die Vermittlung fächerübergreifender Kompetenzen gelegt.

Der nationale Rahmenlehrplan *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (POPS 2014), der unter der Zuständigkeit des Zentralamtes für Unterrichtswesen (EDUFI) steht, legt einen Fokus auf die fächerübergreifenden Kompetenzen - eine Zusammenstellung von Wissen, Fähigkeiten, Werten, Einstellungen und Willen. Laut Lehrplan würde der fächerübergreifende Unterricht Gelegenheiten für intellektuelle Neugier, neuartige Erfahrungen, Kreativität und verschiedene Arten der Interaktion sowie Gelegenheiten zur Verwendung von Sprache bieten. (vgl. FNBE 2016a: 32). „Transversal competences cross the boundaries of disciplines and link together different fields of knowledge and skills“ (Halinen 2018: 84). Eine dieser fächerübergreifenden Kompetenzen ist die *ICT competence*. „Competence in information and communication technology (ICT) is an important civic skill both in itself and as part of multi literacy. It is an object and a tool of learning. Basic education ensures that all pupils have possibilities for developing their ICT competence“ (FNBE 2016a: 24).

Der *Digital Economy and Society Index* (DESI) der Europäischen Kommission, der Mitgliedsstaaten nach ihrem Digitalisierungsgrad einstuft und Fortschritte analysiert, setzt Finnland 2022 erneut auf Platz eins unter 27 EU-Mitgliedsstaaten (vgl. European Commission 2022a: 3). Die Europäische Kommission sieht die Gründe dafür sowohl in der schulischen und fächerübergreifenden Vermittlung digitaler Kompetenzen laut Lehrplan, als auch in den ICT-Kompetenzen der Lehrkräfte. Den Schüler:innen wird beigebracht, digitale Werkzeuge auf vielfältige und kreative Weise zu nutzen, zusammenzuarbeiten und mit Daten, Informationen und Wissen zu arbeiten. Die Lehrkräfte haben ein höheres Selbstvertrauen bei der Einschätzung ihrer eigenen digitalen Fähigkeiten und nutzen digitale Mittel im Unterricht häufiger als in früheren Jahren, denn die Nutzung von ICT für den Unterricht ist integrierter Bestandteil der Lehrer:innenausbildung und -praxis (vgl. European Commission 2020: o. S.). Auch die Ergebnisse der *International Computer and Information Literacy Study* (ICILS) aus 2018 bestätigen das und zeigen, dass 14-jährige Schüler:innen in Finnland überdurchschnittlich gute ICT-Kompetenzen aufweisen (vgl. IEA 2019).

In einem dritten Kapitel wurde die web-basierte Lernumgebung *Eine virtuelle Reise durch Europa* vorgestellt und die Reise nach Leipzig und Linz aufgezeigt. Hierfür wurde das Projekt und die Kooperationspartner:innen vorgestellt und auf die Ziele und Inhalte des digitalen Medienangebots eingegangen. Anschließend wurde der Verlauf des Projekts skizziert, von der Idee bis zum fertigen Produkt. Schließlich wurde die Reise nach Deutschland und Österreich näher beschrieben und auf Inhalte, die Storyline und den Aufbau der Reise eingegangen, bevor kurz die Aufgabenstellungen erklärt wurden.

Im empirischen Teil der Masterarbeit wurde zunächst das empirisch qualitative Forschungsdesign erläutert, das einem datentriangulierten Forschungsansatz folgt. Dafür wurden mithilfe der Erhebungsmethode der halbstrukturierten, leitfadengestützten Expert:inneninterviews sechs Personen interviewt, das Datenmaterial anschließend transkribiert und mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) ausgewertet und inhaltsanalytisch zusammengefasst, indem induktiv aus dem Datenmaterial Kategorien gebildet wurden, die nun in aller Kürze dargestellt werden sollen:

Die erste Kategorie *Attraktivitätssteigerung der Sprache* umfasst jene Aussagen, die über Möglichkeiten zur Aufwertung der deutschen Sprache getätigt wurden, sowohl im schulischen Unterricht, also auch gesamtpolitisch in Finnland. Man Sorge sich um die deutsche Sprache in Finnland: „Also ich mache mir Sorgen um die deutsche Sprache in Finnland, weil immer weniger Schüler die Sprache studieren und können“ (B4 2022: 34), wodurch die Idee zu diesem

Projekt entstand „also wir wollten, dass alle irgendetwas haben, womit man die Sprache näherbringen kann. Also wir machen damit Werbung für die Sprache auch würde ich sagen“ (B4 2022: 34). Die virtuelle Reise nach Deutschland und Österreich solle dazu führen, dass die Sprache attraktiver wird; man wolle die Schüler:innen dadurch motivieren (vgl. B1; B4; B5).

In der zweiten Kategorie *Authentischer Sprachenunterricht* wurde die Authentizität des Materials an sich (vgl. B3; B4; B6) und der authentische sprachliche Input von DaE-Sprecher:innen hervorgehoben. In Bezug auf die digitale Reise nach Deutschland und Österreich wurden vor allem die authentischen und realitätsnahen Situationen positiv hervorgehoben (vgl. B1), aber auch die authentische Sprachanwendung (vgl. B2; B5).

Die dritte Kategorie *Begegnung mit der Kultur* und die vierte Kategorie *Begegnung mit der Sprache* verweisen auf das Kennenlernen des zielsprachlichen Landes, kultureller Begebenheiten, Landeskunde einerseits und der sprachlichen Begegnung andererseits, die spielerisch durch Hören und/oder Lesen und durch realitätsnahe Kommunikationssituationen gegeben ist. Hierbei wurde vor allem darauf Wert gelegt, Stereotype zu vermeiden (vgl. B1; B3; B6) und eine kulturelle Begegnung mit dem Land zu gewähren (vgl. B1; B3; B4). Die Begegnung mit der Sprache wird über die rezeptiven Fertigkeiten Hören und Lesen initiiert (vgl. B1; B5) und über das Nachspielen realistischer Situationen, in denen die Sprache als Medium fungiert (vgl. B1; B3; B6). Der Fokus liegt dabei auf der Sprachanwendung (vgl. B1; B2; B3) und es werden verschiedene Varietäten des Deutschen nähergebracht (vgl. B1; B3).

Als fünfte Kategorie wurde die *Medienkompetenz* erläutert, die sowohl von den Lehrpersonen als auch von den Schüler:innen einen kompetenten und reflexiven Umgang mit Medien verlangt. So stelle der Einsatz digitaler Medien oftmals eine Schwierigkeit und Herausforderung für die Lehrperson dar (vgl. B1; B4), weshalb es umso wichtiger erscheine, solche Projekte partizipativ zu gestalten (vgl. B2; B4). Auch Schüler:innen sollen kompetent und kritisch mit digitalen Medien umgehen, um Medien aktiv zu nutzen und zu gestalten (vgl. B1; B2; B5).

Kategorie sechs umfasst die *motivationssteigernden Effekte*, die das digitale Lernangebot *Eine virtuelle Reise durch Europa* auslöst. Darunter fallen Authentizität (vgl. B1; B2; B3; B4; B5; B6), die Gewährung von Erfolgserlebnissen und einem Lerneffekt (vgl. B1; B4; B5), Interesse (vgl. B1; B2; B3; B4; B5; B6), Kreativität (vgl. B1; B3), die Nähe zum Lebensalltag der Schüler:innen (vgl. B1; B2; B3; B6), Methodenvielfalt (vgl. B1; B2; B3; B4; B5; B6), Spannung (vgl. B1; B3; B6), Spaß und Freude (vgl. B1; B2; B4; B5) und die Storyline, die die Schatzsuche nach dem Schwert umfasst (vgl. B1; B2; B3; B5; B6). Die Idee der Reise sei abwechslungsreich

und vielfältig, spannend und mache Spaß, wodurch die Motivation zum Lernen gesteigert würde (vgl. B2; B4).

Das *Sprachbewusstsein* ist die siebente Kategorie, die die Förderung der Mehrsprachigkeit und der *language awareness*, als bewusster reflexiver Umgang mit Sprache im Allgemeinen, in der virtuellen Reise hervorhebt. Das digitale Lernangebot beachte vor allem mehrsprachige Aspekte; Sprachbewusstsein sei auch im Curriculum so verankert (vgl. B1; B4).

Als achte Kategorie wurde die *Veränderte Form des Unterrichts* identifiziert. Hierunter fallen die Aussagen zur Schüler:innenzentrierung, zum selbstständigen Arbeiten (vgl. B1; B2; B4) zur Sozialform (vgl. B1; B4) und zum Einsatz als Zusatzmaterial (vgl. B3; B4; B5; B6) und als Alternative zum richtigen Verreisen (vgl. B3; B4; B5; B6).

Die beiden letzten Kategorien sind *Herausforderungen* und *Möglichkeiten*, die mit der virtuellen Sprachreise verbunden werden. Hier wurde beispielsweise kritisiert, dass die Aufgaben zu komplex seien (vgl. B5; B6). Als Möglichkeit wurden beispielsweise die vorbereitende Funktion der virtuellen Reise hervorgehoben. Die Schüler:innen würden damit bei einer anstehenden wirklichen Reise mehr verstehen und hätten weniger Sprechangst (vgl. B3; B5). Weiters wird auch positiv hervorgehoben, dass das digitale Medienangebot überall verfügbar und für alle frei zugänglich ist (vgl. B4; B5).

Die Diskussion der Ergebnisse hat gezeigt, dass die empirischen Ergebnisse weitestgehend mit den theoretischen Grundannahmen d'accord gehen. Die These, dass der Unterricht mit dem digitalen Lernangebot einen Mehrwert für den Lehr- und Lernprozess, sowohl von der Schüler:innen- als auch von der Lehrer:innenperspektive, bietet, kann gestützt werden.

Möglichkeiten, die die Entwicklung des digitalen Lernsettings *Eine virtuelle Reise durch Europa* hinsichtlich des Einsatzes digitaler Medien im schulischen DaF-Unterricht in Finnland für die Fremdsprachendidaktik aus Sicht der am Projekt beteiligten Mitarbeiter:innen und DaF-Lehrpersonen eröffnet sind eine veränderte Form des Unterrichts, weg von der Lehrer:innenzentrierung hin zu einer schüler:innenzentrierten Arbeitsweise, in der sich die Lernenden eigenständig und aktiv mit den Inhalten beschäftigen (s. Lernumgebungskonzept). Zudem würde durch den Einsatz der virtuellen Sprachreise der spielerische Zugang zu sprachlichen und kulturellen Inhalten gewährt, was wiederum einen motivationssteigernden Effekt birgt, der sich positiv auf den Lernerfolg auswirke. Durch das authentische sprachliche Material, die Sprachanwendung in realitätsnahen Situationen, der Verwendung der Sprache als Medium sei die Möglichkeit gegeben, den sprachlichen Unterricht motivierender und vielseitiger zu gestalten. Auch die Förderung des Sprachbewusstseins und der Mehrsprachigkeit und die

motivationssteigernden Effekte durch die Schatzsuche, wie Spannung, Spaß und Freude werden als Potentiale des virtuellen Reiseangebots gesehen.

Nicht zuletzt böte die virtuelle Sprachreise eine gute Alternative zum realen Reisen, um der Sprache und dem Zielland zu begegnen. Auch als vorbereitende Übung für eine anstehende Reise könne das Tool hervorragend genutzt werden. Außerdem erhoffe man sich durch das digitale Lernangebot eine Attraktivitätssteigerung der deutschen Sprache. Weil man sich Sorgen mache um die ‚kleine‘ Sprache Deutsch, solle das digitale Lernangebot letztendlich auch dazu führen, dass die Schüler:innen interessiert sind und motiviert bleiben, Deutsch zu lernen. Hierbei wäre laut Reuter (2020: 894) vor allem die Authentizität, die Motivation und die Praxisrelevanz im Lebensalltag der Schüler:innen von Bedeutung. Der bewusste und zielgerechte Einsatz der virtuellen Sprachreise nach Leipzig und Linz soll dadurch zu einer Steigerung der Beliebtheit des DaF-Unterrichts in Finnland führen.

What I wish is that this is not in vain_ that the end product would be good, it would be useful, it would be good quality and that it would find it's audience and that the students and the teachers, that they would like it, they would use it and it would have some sort of meaning (B3 2022: 38).

Inwiefern sich der Einsatz der digitalen Sprachreise im FSU bewährt, muss nach Implementierung des Medienangebots evaluiert und ausgewertet werden. Hierzu muss die Lernplattform getestet und jedenfalls Schüler:innenmeinungen erhoben werden, um Auswirkungen auf den tatsächlichen Lerneffekt zu eruieren. Diese Forschungsarbeit hat sich auf die Frage beschränkt, welche Möglichkeiten die Entwicklung des digitalen Lernsettings *Eine virtuelle Reise durch Europa* hinsichtlich des Einsatzes digitaler Medien im schulischen DaF-Unterricht in Finnland für die Fremdsprachendidaktik aus Sicht der am Projekt beteiligten Mitarbeiter:innen und DaF-Lehrpersonen eröffnet. Somit wurde die mediendidaktische Seite und der Einsatz aus Sicht der Lehrperson eruiert. Wichtig wäre im Anschluss darauf, auch die Schüler:innenperspektive mit-einzuholen, weshalb weitere, vertiefende qualitative und quantitative Forschungsarbeiten als notwendig erachtet werden.

8 Literaturverzeichnis

- Akreml, Leila (2014): Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In: Nina Baur/Jörg Blasius (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 265–282.
- Alemán, Heine von/Ortlieb, Peter (2015/1975): Untersuchungsformen. Band 2. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. In: medien praktisch 20/78, S. 4–10.
- Baacke, Dieter (1998): Medienkompetenz. Herkunft, Reichweite und strategische Bedeutung eines Begriffs. In: Kubicek, H. (Hrsg.): Lernort Multimedia. Heidelberg: v. Decker, S. 22–27.
- Baur, Nina/Blasius, Jörg (2014): Methoden der empirischen Sozialforschung. Ein Überblick. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 41–62.
- Biebighäuser, Katrin/Feick, Diana (2020): Rahmenbedingungen, Einflussfaktoren, Funktionen und Potenziale von digitalen Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Dies. (Hrsg.): Digitale Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin: Erich Schmidt Verlag (Studien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 8), S. 9–42.
- Burwitz-Melzer, Eva/Steininger, Ivo (2016): Forschungsverfahren: Inhaltsanalyse. In: Daniela Caspari/Friederike Klippel/Michael K. Legutke/Karen Schramm (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto S. 256–269.
- De Witt, Claudia/Czerwionka, Thomas (2007): Mediendidaktik (Studentexte für Erwachsenenbildung, DIE). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Dichanz, Horst/Kolb, Günther (1974): Mediendidaktik – Entwicklung und Tendenzen. In: Horst Dichanz (Hrsg.): Medien im Unterrichtsprozeß – Grundlagen, Probleme, Perspektiven. München: Juventa, S.16-41
- Dörr, Günter/Strittmatter, Peter (2002): Multimedia aus pädagogischer Sicht. In: Ludwig J. Issing/Paul Klimsa (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis. 3. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 28–42.
- Dyrna, Jonathan/Riedel, Jana/Schulze-Achatz, Sylvia (2018): Wann ist Lernen mit digitalen Medien (wirklich) selbstgesteuert? Ansätze zur Ermöglichung und Förderung von Selbststeuerung in technologie-unterstützten Lernprozessen. In: Thomas Köhler/Eric Schoop/Nina Kahnwald (Hrsg.): Gemeinschaften in neuen Medien. Forschung zu Wissensgemeinschaften in Wissenschaft, Wirtschaft, Bildung und öffentlicher Verwaltung: 21. Workshop GeNeMe'18 Gemeinschaften in Neuen Medien. Dresden: TUDpress, S. 155–166.
- Education Statistics Finland (2020): Share of pupils studying English is growing in the lower grades of comprehensive schools. Online unter: https://stat.fi/til/ava/2019/02/ava_2019_02_2020-05-20_tie_001_en.html [Zugriff: 20.01.2023].
- Education Statistics Finland (2021): Share of pupils studying English continued growing in lower grades of comprehensive school. Online unter: https://stat.fi/til/ava/2020/01/ava_2020_01_2021-10-14_tie_001_en.html [Zugriff: 20.01.2023].
- EDUFI (2014): Finnish National Agency for Education. Online unter: <https://www.oph.fi/en> [Zugriff: 21.07.2022].
- EDUFI (2023): Finnish National Agency for Education. Education System in finland. Online unter: <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/2021-03%20Koulutusjarjestelma-infograafi.pdf> [Zugriff: 22.02.2023].
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin et al.: Langenscheidt.

Europäische Kommission (2003): Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt. Aktionsplan 2004–2006. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen, KOM (2003) 449 endgültig). Online unter: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:de:PDF> [Zugriff: 21.07.2022].

European Commission (2020): Education and Training Monitor 2020. Country Report Finland. Online unter: <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2020/countries/finland.html> [Zugriff: 20.01.2023].

European Commission (2022a): Digital Economy and Society Index (DESI) 2022. Country Report Finland. Online unter: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/countries-digitisation-performance> [Zugriff: 20.01.2023].

European Commission (2022b): Eurydice: Finland. 5. Single-structure primary and lower secondary education. Online unter: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/single-structure-primary-and-lower-secondary-education> [Zugriff: 22.02.2023].

European Schoolnet and University of Liège (2012): Survey of schools: ICT in education. Country profile: Finland. Online unter: https://ec.europa.eu/information_society/newsroom/image/document/2018-3/finland_country_profile_2F95B00C-C5E5-C4E9-B37C237CD55B0AD0_49435.pdf [Zugriff: 20.01.2023].

Flick, Uwe (2011). Qualitative Forschung. Eine Einführung. 4. vollständig überarbeitete Auflage. Reinbek: Rowohlt.

FNBE (2016a): Finnish National Board of Education. National core curriculum for basic education 2014 (Opetushallitus POPS). Helsinki: Finnish National Board of Education.

FNBE (2016b): Finnish National Board of Education. Language education in the Finnish National Core Curricula. Helsinki: Finnish National Board of Education.

Fraillon, Julian/Ainley, John/Schulz, Wolfram/Friedman, Tim/Duckworth, Daniel (2020): Preparing for Life in a Digital World. IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report. Amsterdam: IEA, SpringerOpen.

Fritz, Thomas/Faistauer, Renate (2008): Prinzipien eines Sprachunterrichts. In: Elisabeth Bogenreiter-Feigl (Hrsg.): Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert (VÖV-Edition Sprachen 2). Wien 2008, S. 125–133.

Fürstenau, Sara (2011): Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In: Sara Fürstenau/Mechtild Gomolla (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 25–50.

Godhe, Anna-Lena (2019): Digital Literacies or Digital Competence: Conceptualizations in Nordic Curricula. In: Media and Communication 7/2, S. 25–35.

Grasz, Sabine (2020): Die Rolle von Mehrsprachigkeit beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen aus der Sicht zukünftiger SprachenlehrerInnen in Finnland. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25/1, S. 483–505.

Grum, Urška/Legutke, Michael K. (2016): Sampling. In: Daniela Caspari/Friederike Klippel/Michael K. Legutke/Karen Schramm (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 78–89.

Gürsoy, Erkan (2010): Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Online unter: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf> [Zugriff: 29.03.2023].

Haataja, Kim (2005): CLILiG – Content and Language Integrated Learning in German. Situationsbeschreibung: Finnland. Online unter: http://clilig.uta.fi/fileadmin/pdf/CLILiG-Situationsbeschreibung_Finnland.pdf [Zugriff: 16.09.2021].

- Halinen, Irmeli (2018): The new educational curriculum in Finland. In: Michiel Matthes/Lea Pulkkinen/Christopher Clouder/Belinda Heys (Hrsg.): *Improving the Quality of Childhood in Europe*, Volume 7. Brussels: Alliance for Childhood European Network Foundation, S. 75–89.
- Helffferich, Cornelia (2014): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Nina Baur/Jörg Blasius (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 559–574.
- Horney, Walter/Ruppert, Johann Peter/Schultze, Walter (Hrsg.) (1970): *Pädagogisches Lexikon in zwei Bänden*. Gütersloh: Bertelsmann Fachverlag.
- IEA (2019): IEA Releases International Results of the International Computer and Information Literacy Study 2018. Online unter: <https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-11/ICILS%20Results%20Press%20Release.pdf> [Zugriff: 22.02.2023].
- Kerres, Michael (2018): *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote*. 5. Auflage (De Gruyter Studium). Berlin/Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Kielisuihkutus (o. D.): Language Showering. Online unter: <https://peda.net/jyvaskyla/kielisuihkutus/english> [Zugriff: 20.01.2023].
- Knorr, Petra/Schramm, Karen (2016): Triangulation. In: Daniela Caspari/Friederike Klippel/Michael K. Legutke/Karen Schramm (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 90–97.
- Kuckartz, Udo (2005): *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2014): Datenaufbereitung und Datenbereinigung in der qualitativen Sozialforschung. In: Nina Baur/Jörg Blasius (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 383–396.
- Lähdemäki, Jenna (2019): Case Study: The Finnish National Curriculum 2016—A Co-created National Education Policy. In: Justin W. Cook (Hrsg.): *Sustainability, Human Well-Being, and the Future of Education*, S. 397–422.
- Legutke, Michael K./Schramm, Karen (2016): Forschungsethik. In: Daniela Caspari/Friederike Klippel/Michael K. Legutke/Karen Schramm (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 108–117.
- Mayring, Philipp (2012): Qualitative Inhaltsanalyse - ein Beispiel für Mixed Methods. In: Michaela Gläser-Zikuda/Tina Seidel/Carsten Rohlf/Alexander Gröschner/Sasche Ziegelbauer (Hrsg.): *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung*. Münster: Waxmann, S. 27–36.
- Mayring, Philipp (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 6. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, Philipp (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 13., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Neubauer, Wolfgang/Tulodziecki, Gerhard (1979): Einleitung. In: Wilhelm Hagemann/Wolfgang Neubauer/Gerhard Tulodziecki (Hrsg.): *Medienpädagogik*. Köln: Verlagsgesellschaft Schulfernsehen.
- OECD (2019): *TALIS 2018 Results (Volume I). Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD.
- Opetushallitus [Zentralamt für Unterrichtswesen] (2016): *Das finnische Bildungswesen im Kurzportrait*. Online unter: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/160268_das_finnische_bildungswesen_im_kurzportrait.pdf [20.01.2023].
- Petko, Dominik (2020): *Einführung in die Mediendidaktik. Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2008): *Qualitative Sozialforschung*. München: Oldenbourg.

- Reuter, Ewald (2020): Finnland: Die Talfahrt des DaF-Unterrichts in Finnland. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25/1, S. 892–895.
- Riemer, Claudia (2016): Befragung. In: Daniela Caspari/Friederike Klippel/Michael K. Legutke/Karen Schramm (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 155–172.
- Schaumburg, Heike/Prasse, Doreen (2019): Medien und Schule. Theorie – Forschung – Praxis. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schorb, Bernd (2009): Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz? In: Zeitschrift für Medienpädagogik 53/5, S. 50–56.
- Schramm, Karen (2019): DaF-Unterricht in Zeiten digitalen Wandels. In: Eva Burwitz-Melzer/Claudia Riemer/Lars Schmelter (Hrsg.): Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Francke Attempto (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), S. 237–287.
- Siebert, Horst (2001): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag.
- State Treasury Republic of Finland (2022): Quarterly Review Q3/2022. Online unter: <https://www.treasuryfinland.fi/publications/quarterly-review-q3-2022/> [Zugriff: 22.02.2023].
- Statistics Finland (2018): Appendix table 1. Population according to language 1980–2018. Online unter: https://tilastokeskus.fi/til/vaerak/2018/vaerak_2018_2019-03-29_tau_001_en.html [Zugriff: 15.01.2022].
- Surkamp, Carola (2010): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe. Verlag J.B. Metzler. Stuttgart/Weimar.
- Süss, Daniel/Lampert, Claudia/Wijnen, Christine W. (2010): Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung (Lehrbuch. Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft). Wiesbaden: VS Verlag, S. 149–172.
- Swertz, Christian (2009): Medium und Medientheorien. Formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in: Gerhard Mertens/Ursula Frost/Winfried Böhm/Volker Ladenthin (Hrsg.): Umwelten. Sozialpädagogik/Medienpädagogik/Interkulturelle und Vergleichende Erziehungswissenschaft/Umweltpädagogik (Handbuch der Erziehungswissenschaft Band III/2). Paderborn u.a.: Verlag Ferdinand Schöningh, S. 1–37.
- Swertz, Christian (2015): Medienpädagogik [Medien in der pädagogischen Theorie und Praxis]. Formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in: Sozialpädagogische Impulse 3, S. 1–6.
- Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo (2004): Mediendidaktik. Medien in Lehr- und Lernprozessen. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik (Band 2). Stuttgart: Klett-Cotta, S. 110–118.
- Tulodziecki, Gerhard (2011): Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien. In: MedienPädagogik 20, S. 11–39.
- Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Grafe, Silke (2021): Medienbildung in Schule und Unterricht. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Vaarala, Heidi/Reiman, Nina/Jalkanen, Juha/Nissilä, Leena (2016): Tilanne päällä!: Näkökulmia S2-opetukseen. Helsinki: Opetushallitus.
- Vainikainen, Mari-Pauliina/Oinas, Sanna/Koivuhovi, Satu/Polso, Kukka-Maaria/Leinonen, Juho/Hotulainen, Risto (2022): Digitalisaation vaikutus oppimiseen, oppimistilanteisiin ja oppimistuloksiin. Digivoo-tutkimushankkeen väliraportti (The impact of digitalisation on learning, learning situations, and learning outcomes. The interim report of the Digivoo-project). Tampereen yliopisto ja helsingin yliopisto. Online unter: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/138448/978-952-03-2377-6.pdf?sequence=11&isAllowed=y> [Zugriff: 19.01.2023].

Vahtivuori-Hänninen, Sanna/Halinen, Irmeli/Niemi, Hannele/Lavonen, Jari/Lipponen, Lasse (2014): A New Finnish National Core Curriculum for Basic Education and Technology as an Integrated Tool for Learning. In: Hannele Niemi/Jari Multisilta/Lasse Lipponen/Marianna Vivitsou (Hrsg.): Finnish Innovations and Technologies in Schools. The Netherlands: Sense Publishers, S. 21–32.

Vidgren, Noora (2020): Fremdsprachenlernen und DaF an finnischen Schulen – aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25/1, S. 855–880.

Würffel, Nicola (2021): 18 Lehr- und Lernmedien. In: Claus Altmayer/Katrin Biebighäuser/Stefanie Haberzettl/Antje Heine (Hrsg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte - Themen - Methoden. Berlin: J. B. Metzler, S. 282–300.

9 Anhang

A Einverständniserklärung (Muster) II

A Declaration of consent (sample) III

B Interviewleitfaden (Muster) IV

B Interview guide (sample) VII

C Interviewtranskripte..... X

C1 Interview mit B1 XI

C2 Interview mit B2 XXIX

C3 Interview mit B3 XXXV

C4 Interview mit B4 XLI

C5 Interview mit B5 XLVIII

C6 Interview mit B6 LVI

A Einverständniserklärung (Muster)

Ich erkläre hiermit mein Einverständnis zur Nutzung der personenbezogenen Daten in der Masterarbeit von Lilly Reichl (Universität Wien), die im Rahmen des folgenden Gesprächs erhoben wurden:

- *[Datum]*
- *[Name]*
- *Projekt „Virtually throughout Europe“*

Die Daten werden im Rahmen eines mündlichen Gesprächs erhoben, das mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet wurde. Zum Zwecke der Datenanalyse werden die mündlich erhobenen Daten verschriftlicht (Transkription), wobei die Daten anonymisiert werden. Eine Identifizierung der interviewten Person ist somit ausgeschlossen.

Kontaktdaten, die eine Identifizierung der interviewten Person zu einem späteren Zeitpunkt ermöglichen würden, werden aus Dokumentationsgründen in einem separaten Schriftstück lediglich den Gutachter*innen der wissenschaftlichen Ausarbeitung zur Verfügung gestellt. Nach dem Abschluss des Projekts werden diese Daten gelöscht.

Der Speicherung der personenbezogenen Daten zu Dokumentationszwecken kann durch die interviewte Person jederzeit widersprochen werden. Die Teilnahme an dem Gespräch erfolgt freiwillig. Das Gespräch kann zu jedem Zeitpunkt abgebrochen werden. Das Einverständnis zur Aufzeichnung und Weiterverwendung der Daten kann jederzeit widerrufen werden.

Vorname und Name in Druckbuchstaben

Unterschrift

Datum, Ort

A Declaration of consent (sample)

I hereby declare my consent to the use of personal data in the master thesis of Lilly Reichl (University of Vienna), which was collected during the following interview:

- *[Date]*
- *[Name]*
- *Project "Virtually throughout Europe"*

The data are collected in the context of an oral conversation that was recorded with a recording device. For the purpose of data analysis, the orally collected data are written down (transcription), whereby the data are anonymized. Identification of the interviewee is thus ruled out.

For documentation reasons, contact data that would allow the identification of the interviewed person at a later point in time will only be made available to the reviewers of the scientific paper in a separate document. After completion of the project, this data will be deleted.

The interviewee can object to the storage of personal data for documentation purposes at any time. Participation in the interview is voluntary. The interview can be terminated at any time. Consent to the recording and further use of the data can be revoked at any time.

First name and surname

Signature

Date, place

B Interviewleitfaden (Muster)

[Datum] – [Name]

Vorabinformationen

Im Zuge der Lehrveranstaltung 693505S:1 Deutsch lehren und lernen an der Universität Oulu wird im Wintersemester 2021 an einem Projekt gearbeitet, das finnischen Schüler*innen ermöglichen soll, sich auf eine virtuelle Reise durch Europa zu begeben und fremdsprachliche Kenntnisse aufzubauen und zu vertiefen. Das Projekt findet in Zusammenarbeit mit der Stadt Oulu und dem Zentralamt für Unterrichtswesen in Finnland (opetushallitus) statt und kooperiert mit Ylitornion yhteiskoulun lukio, Goethe-Institut, Institut français Finlande, Svenska nu –verkosto, Suomi-Venäjä-seura ry, Oulun yliopisto, Saksan kieli ja kulttuuri. Ziele des Projekts sind die Ausbildung zur Fähigkeit einer globalen Staatsbürgerschaft durch virtuelle Internationalisierung, die Erhöhung des Bewusstseins und der Fähigkeiten zu Themen im Zusammenhang mit Global Citizenship, der Aufbau zielsprachlicher Kenntnisse in unterschiedlichen kommunikativen Situationen, die Entwicklung von Kenntnissen über Zielkultur(en) und aktuellen globalen Themen, die Sensibilisierung der Lehrkräfte für Möglichkeiten virtueller Internationalisierung und die Entwicklung mediendidaktischer Kompetenzen für den Einsatz digitaler Medien im fremdsprachlichen Unterricht.

Das Projekt, die Erstellung und die Implementierung des digitalen Tools dienen als Grundlage für die Masterarbeit „VirtuallythroughoutEurope.fi. Die Entwicklung und der Einsatz digitaler Lernsettings im schulischen Fremdsprachenunterricht in Finnland“, die folgende Forschungsfrage beantworten soll:

Welche Möglichkeiten eröffnet die Entwicklung des digitalen Lernsettings *Virtually throughout Europe* hinsichtlich des Einsatzes digitaler Medien im schulischen DaF-Unterricht in Finnland für die Fremdsprachendidaktik aus Sicht der am Projekt beteiligten Mitarbeiter*innen und DaF-Lehrpersonen?

Einstieg

1. Erzähl von dir: Wer bist du und was machst du beruflich?
2. Wie bist du zu der Mitarbeit am Projekt „Virtually throughout Europe“ gekommen?
3. Wofür warst/bist du zuständig in der Projektentwicklung? Was waren deine Aufgaben?

Hauptteil

Schulischer DaF-Unterricht in Finnland/Rahmenlehrplan:

1. Wie sieht der schulische Fremdsprachenunterricht in Finnland aus was den Einsatz digitaler Medien betrifft?
2. Inwiefern wird der Einsatz digitaler Lernmaterialien curricular festgehalten?
3. Ist Finnland deiner Meinung nach, was Digitalisierung angeht, ein Vorreiter?
4. Warum entsteht so ein Projekt gerade in Finnland und nicht beispielweise in Deutschland oder Österreich?

Das Projekt allgemein

1. Was findest du an dem Projekt besonders spannend?
2. Welchen Vorteil haben digitale Medien im Unterricht im Gegensatz zu analogen Lehrmaterialien?
 - 2.1 Du hast ja schon an der Erstellung eines Lehrwerkes mitgewirkt: Wie unterscheidet sich die digitale Lernplattform von eurem Lehrbuch?
 - 2.2 Was sind die Vor- oder auch Nachteile?
3. Was ist an dem digitalen Lernsetting besonders reizvoll für Lehrer*innen? Einsatz aus Lehrer*innenperspektive
4. Was ist an dem digitalen Lernsetting besonders reizvoll für Schüler*innen? Arbeit damit aus Schüler*innenperspektive
5. Inwiefern verändert der Einsatz des Tools den Unterricht und das Unterrichtssetting?
6. Was bedeutet die Arbeit mit dem digitalen Lernsetting für die Fremdsprachendidaktik? Gibt es Veränderungen in der Didaktik?

Das Projekt im Speziellen: Die Reise nach Leipzig und Linz

1. Wie war die Mitarbeit/Entwicklung der Reise in die amtlich deutschsprachigen Länder und der Lernumgebung für dich? Angefangen im September 2021 bis dato
2. Welche Schwierigkeiten gab es in der Mitarbeit/Entwicklung für dich?
3. Warum ist es sinnvoll in Zukunft mehr solcher digitalen Tools zu entwickeln und im fremdsprachlichen Unterricht einzusetzen? Welche Vorteile gibt es?
 - 3.1 Welche Vorteile hat die virtuelle Reise nach Deutschland und Österreich gegenüber einem Lehrbuch?

3.2 Inwiefern unterscheiden sich die Übungen/Aufgaben von solchen in einem Lehrbuch?

3.3 Inwiefern lernen Schüler*innen durch das digitale Tool Sprache und Kultur der Zielländer kennen?

4. Deutsch lernen digital: Was sind die Vorteile der Reise in Hinblick auf das Erlernen der deutschen Sprache?

5. Welche konkrete Übung fällt dir ein, die es so in einem analogen Lehrbuch nicht geben kann und die du kurz vorstellen kannst?

Mitarbeit am Projekt

1. Stichwort: Doing Digital. Warum ist es wichtig, dass angehende Lehrer*innen an solchen Projekten der Digitalisierung des Unterrichts mitwirken?

2. Was ist der Mehrwert der Mitarbeit am Projekt für die Studierenden?

3. Welche neuen Einsichten hast du durch die Mitarbeit und Erstellung des digitalen Tools erlangt?

Zielsetzungen und Anspruch

1. Mit welchen Zielerwartungen/-vorstellungen des Projekts in der Implementierung?

2. Aus welchem Bedürfnis heraus/Warum ist es entstanden?

Rückblick

Zusammenfassung:

1. Was war und ist dir besonders wichtig an dem gesamten Projekt?

2. Möchtest du noch etwas sagen? Ein abschließender Appell?

Ausblick

Deine Antworten helfen mir dabei, meine Masterarbeit zu verfassen. Natürlich wird alles anonymisiert und du wirst über die Ergebnisse informiert.

B Interview guide (sample)

[Date] – [Name]

Preliminary information

In the course 693505S:1 Teaching and Learning German at the University of Oulu, a project is being worked on in the winter semester of 2021 that will enable Finnish students to embark on a virtual journey through Europe and build up and deepen their foreign language skills. The project takes place in cooperation with the City of Oulu and the Central Office of Education in Finland (opetushallitus) and cooperates with Ylitornion yhteiskoulun lukio, Goethe-Institut, Institut français Finlande, Svenska nu -verkosto, Suomi-Venäjä-seura ry, Oulun yliopisto, Saksan kieli ja kulttuuri. The goals of the project are to educate global citizenship skills through virtual internationalization, increase awareness and skills on topics related to global citizenship, build target language proficiency in different communicative situations, develop knowledge of target culture(s) and current global issues, raise teachers' awareness of opportunities for virtual internationalization, and develop media didactic skills for using digital media in foreign language instruction.

The project, the creation and the implementation of the digital tool serve as a basis for the master thesis "VirtuallythroughoutEurope.fi. The development and use of digital learning settings in school-based foreign language teaching in Finland", which aims to answer the following research question:

What possibilities does the development of the digital learning setting Virtually throughout Europe open up with regard to the use of digital media in school-based foreign language teaching in Finland for foreign language didactics from the perspective of the staff and teachers involved in the project?

Entry

1. Tell us about yourself: Who are you and what do you do for a living?
2. How did you come to the project "Virtually throughout Europe"?
3. What are you responsible for in the project development? What are your tasks?

Main part

1. Why was the project created? What do you find particularly exciting about the project? Why is a virtual travel to Europe important?

Development of the project

1. How was the collaboration of you two on the project?
2. What did you work on the last few weeks? What did you change about the trip to Germany?
3. Were there any difficulties in your collaboration or was it all like easy going in the process?
4. Which exercises/tasks do you find particularly exciting for the virtual trip to Germany or another country?

Project in general

2. what are the advantages of digital media in the classroom compared to analog teaching materials?

2.1 How does the digital learning platform differ from a textbook?

2.2 What are the advantages or even disadvantages?

3. what is particularly useful about the digital learning setting for teachers? Use from a teacher's perspective

4. what is particularly useful about the digital learning setting for students? Working with it from the student's perspective

5. how does the use of the tool change the teaching and the teaching setting? what does working with the tool mean for teachers?

6. What does working with the digital learning setting mean for the didactics of foreign languages? Are there changes in the didactics?

6.1 How do the exercises/tasks differ from those in a textbook?

6.2 How do students learn about the language and culture of the target countries through the digital tool?

7. Why does it make sense to develop more of these digital tools in the future and use them in foreign language classes? What are the advantages?

objective and claim

1. What are the goals of the project?
2. What expectations do you have for the implementation of the tool in class?

3. Out of which need/why did it come into being?

Conclusion

1. What was and is particularly important to you about the entire project?

2. Would you like to say something else? A final appeal?

Outlook

Your answers will help me to write my master thesis. Of course, everything will be anonymized and you will be informed about the results.

C Interviewtranskripte

Im Folgenden werden die Transkripte der Interviews mit sechs Expert:innen angeführt. Die Daten werden anonymisiert, indem Namen pseudonymisiert und die persönlichen Vorabinformationen nicht in die Transkriptionen mitaufgenommen werden.

C1 Interview mit B1

Art des Interviews	Leitfadengestütztes Expert:inneninterview
Interviewsituation	Online über Zoom
Datum der Aufnahme	22.04.2022
Dauer der Aufnahme	01:29:32
Interviewer:in und Transkribent:in	Lilly Reichl
Sprecher:innensiglen	I = Lilly Reichl B1 = befragte Person 1

1. I: Du bist ja eigentlich Expertin auch fürs finnische Schulsystem und hast Expertise auch was das deutsche Schulsystem angeht oder halt Deutsch/Österreich ähm wie siehst du das wie ist der schulische Fremdsprachenunterricht in Finnland was digitale Medien angeht?
2. B1: Prinzipiell kann man so sagen, also ganz im Großen kann man sagen es ist sehr, sehr viel weiterentwickelt als hier [Deutschland] und das hat sich also in der Zeit jetzt von Covid sehr deutlich gezeigt. Das heißt Finnland hatte relativ wenig Schwierigkeiten schnell umzuschalten, weil wir ja bereits schon andere Voraussetzungen haben als andere Länder, insbesondere Deutschland ist da denk ich eher noch so ein Entwicklungsland. In Österreich maß ich mir nicht an da drüber zu urteilen, aber bestimmte Dinge, die Selbstverständlichkeit Zoom, Teams etc. zu benutzen ist ähm_ also man benutzt meistens in den Schulen Teams aus Sicherheitsgründen_ ähm ist kein großes Problem gewesen. Die Unterschiedlichkeit, wie man jetzt zum Beispiel tatsächlich wie man das didaktisiert oder methodisch aufarbeitet, das ist ne andere Frage. Aber im Prinzip müssen alle Lehrer hier in Finnland sowieso haben Laptops, die Schüler haben Laptops oder Tablets oder so etwas, das ist eigentlich Usus.
3. I: Also die Grundvoraussetzungen sind dann eigentlich auch schon andere, die Grundausstattungen.
4. B1: Die sind komplett anders, ja. Schon auch allein dadurch, dass zum Beispiel die Schüler auch meistens Handys haben, auch wenn sie die nicht unbedingt im Unterricht benutzen sollten. Ja aber es gibt auch den sehr starken Informationsaustausch über das Handy zwischen Eltern und Schule, das heißt es gibt dieses äh sogenannte „Wilma“ und das heißt wenn zum Beispiel Schüler nicht pünktlich sind oder ihre Hausaufgaben nicht gemacht haben, frech gewesen sind oder irgendwas passiert ist, dann kriegen die Eltern sofort über Wilma eine Textnachricht auf ihr Handy. Ob das jetzt gut ist oder nicht, das wollen wir jetzt nicht unbedingt diskutieren – das ist eine andere Schiene. Aber im Prinzip ist es so, dass diese Kommunikation zwischen Schule und ähm den Erziehungsberechtigten in Finnland sehr viel anders ist als zum Beispiel in Deutschland, ja. Oder ja ich vermute mal auch in Österreich. Das heißt zum Beispiel auch die Arbeit mit Dokumentenkameras. Ich kenn das noch aus meiner eigenen Arbeit

– ich weiß, das ist jetzt schon lange her, aber weil es teilweise in Deutschland immer noch oft so ist, dass man Overheadprojektoren benutzt. Ich weiß nicht, wie das in Österreich ist. Gibt's das da noch? Ja also hier [Finnland] ist das einfach schon seit Jahrzehnten nicht mehr der Fall. Also es ist völlig altmodisch und man hat Dokumentenkameras und das ist, ja angeschlossen am Computer. Die Lehrer haben das auch also sie müssen das auch haben, weil sie ihre Tagebücher_ also dieses Klassenbuch, das man ja hat das ist alles digital.

5. I: Also würdest du sagen, dass Finnland jetzt auch im Vergleich zu Deutschland jetzt, weil Deutschland hast du ja die Expertise digitalisierungstechnisch schon einen großen Schritt weiter ist?

6. B1: Ja absolut, also deshalb sind auch viele Journalisten zum Beispiel hier her gekommen. Und die_ die völlig platt waren, dass sie ein Klassenzimmer vorfinden, wo alle an einem Tablet arbeiten. C. F. zum Beispiel ist so ein Herr, der_ ein Journalist, der sich auch solche Schulen angekuckt hat. Den Namen muss man jetzt nicht wissen, aber er ist ein solcher. Oder auch andere, die ich begleitet habe, die das gesehen haben oder auch alle anderen, die erstmal von der ganzen Ausstattung in finnischen Schulen völlig überwältigt sind. Das würd' ich schon so sagen.

7. I: Und ist das dann auch der Grund, warum so ein Projekt wie unser Projekt jetzt in Finnland entsteht und nicht in Deutschland?

8. B1: Ähm, da bin ich nicht ganz sicher. Ich würde aber vorsichtig das mal in dieser Richtung sehen, dass wir äh hier in Finnland ein anderes Problem noch haben. Das heißt wir haben_ ich habe jetzt gerade auch einen Artikel geschrieben, den kann ich dir auch zuschicken. Wir haben hier in Finnland ein anderes Problem, das heißt wir haben seit mehreren Jahren_ früher war das so, dass Schwedisch ja eigentlich die Hauptfremdsprache in Finnland war. Finnland ist ja eigentlich sehr abhängig durchaus auch von anderen Sprachen. In Finnland spricht man finnougrisch beziehungsweise uralisch, das ist ne sehr seltene Sprache und deshalb ist also 5,5 Millionen Finnen sind sehr stark abhängig davon, dass sie andere Sprachen sprechen, so. Früher war das so bis in die 20er Jahre des 20. Jahrhunderts war Deutsch die wichtigste erste Fremdsprache, neben Schwedisch natürlich – das ist aber die Landessprache. Ähm, das hat sich natürlich geändert nach dem 2. Weltkrieg. Im 2. Weltkrieg ist das gebrochen und äh Englisch wurde sozusagen dann die wichtigste Sprache. Das kann man relativ schnell sehen, das kannst du in dem Aufsatz dann auch nachvollziehen, dass dort eigentlich also der Bruch in den 60er/70er Jahren kam, auch durch die Einführung des neuen Schulsystems, also des Bildungswesens, das 72 bis 77 eingeführt worden ist. Und dort wurde dann ab der 3. Klasse die erste obligatorische Fremdsprache eingeführt und das wurde dann relativ schnell, obwohl das Curriculum, also der Rahmenlehrplan spricht nicht davon, dass es Englisch sein muss. Es wird nirgendwo erwähnt. Es steht nirgendwo da, aber es wird faktisch so. Das hat natürlich mit anderen Dingen zu tun, dieses ganze „American Lifestyle“: McDonalds, Jeans blablabla – also diese ganze Amerikanisierung spielt da eine ganz wichtige Rolle. Ähm aber nicht nur das, sondern dahinter stecken ja andere Dinge auch, wie dieses Gefühl von Demokratie, Freiheit, Wohlstand, Neoliberalismus etc. Äh der Bruch ist dann relativ stark gekommen in den 70er Jahren und auch 80er Jahren und da ist es_ früher waren es vielleicht 85% die Deutsch als längere Sprache auch hatten und danach wurde

es erstmal 50% und inzwischen sind wir bei 94%/95% mittlerweile Englisch. Heißt: Das Angebot der englischen Sprache ist in den meisten_ oder äh das Angebot der ersten obligatorischen Sprache ist meistens Englisch. Das hat Ressourcengründe, weil das ja auch ne Frage der Lehrerkapazitäten ist. Das heißt die Kommunen sind ja dann auch für die Lehrer verantwortlich, die bekommen zwar Gelder vom Staat, aber die Kommunen entscheiden darüber. Und für eine Schule ist es sehr viel billiger auch, dass diese_ diese Ressourcen spielen natürlich da eine ganz wichtige Rolle. Dann haben wir ein zweites Problem parallel daneben, weil wir nämlich eine zweite Landessprache haben, die natürlich auch obligatorisch sein muss. Ja, ähm das heißt also wir haben den Wechsel sozusagen von der deutschen Sprache in die englische Sprache sehr stark in den 90er Jahren, also ab den 70er Jahren. Parallel dazu auch dann die Verpflichtung der zweiten Landessprache, sprich: Schwedisch für Leute, die Finnisch als erste Sprache haben und Finnisch für diejenigen, die Schwedisch als erste Sprache haben. Weil wir ja im Westen und im Süden von Finnland zweisprachige Gebiete haben und auch kleinere Kommunen, die Zweisprachig sind. Ähm abgesehen davon ist überhaupt alles offiziell zweisprachig. Also es gibt eine gesellschaftliche Mehrsprachigkeit. Das ist da eine. Auf der anderen Seite hat man gemerkt_ also, dass das eine da ist, das ist die Entwicklung mehr Englisch und die Entwicklung Schwedisch und die schwedische Sprache eben immer ähm weniger eigentlich als freiwillige Sprache gelernt wird, sondern eher als eine Zwangssprache. Man spricht von einem „Muss“. Das muss man machen, ja. Je älter die Kinder werden – das hat man inzwischen in der Forschung mitbekommen: Aha, je früher man damit beginnt, umso besser ist es. Und früher war das eben bis äh 2016 so, dass man in der 7. Klasse begonnen hatte mit Schwedisch als obligatorische Sprache, also als B1 Sprache, aber danach hat man dann die Sprache in die 6. Klasse verfrachtet. So, das ist so die eine Sache. In der Mitte der 90er Jahre gab es schon die Erkenntnis, dass es äh die anderen Sprachen ebenfalls zu wenig gesprochen werden_ also gelernt werden. So wie Deutsch, Französisch, Russisch usw. auch Spanisch, Italienisch usw. Damals gab es dann Projekte. In einem dieser Projekte habe ich ebenfalls mitgearbeitet und war verantwortlich für die Ausbildung_ die Fortbildung der Lehrer. Das ist ein Projekt, wo sogenannte Lehrer in den Klassen 1 bis 6_ die eigentlich sogenannte Grundschullehrer sind_ wir sagen das. Hier spricht man von Klassenlehrern – haben die Möglichkeit gehabt, wenn sie Deutsch in der Schule gehabt haben als lange Sprache, sich weiterzuqualifizieren, um auch Deutsch zu unterrichten als sogenannte A2 Sprache. A2 Sprache bedeutet, dass man spätestens in der 4. Klasse eine Sprache lernt, die genauso wie die A1 Sprache ja_ ähm eine lange Sprache ist.

9. I: Aber fakultativ, oder?

10. B1: Die ist fakultativ, genau. Die obligatorische Sprache ist_ nehmen wir mal an, wenn man Deutsch hat als obligatorische Sprache, dann könnte Englisch die zweite fakultative Sprache sein. Und Schwedisch dann die zweite obligatorische Sprache. Und dann wäre die Möglichkeit in der 8. Klasse die zweite fakultative Sprache zu wählen. So dass man in den Klassen 1 bis 9 bis zu vier Sprachen hätte. Das hört sich erstmal super an, wunderbar. Das Problem ist, dass das aber immer stärker eingegrenzt wurde und deshalb hat man diese A2 Sprache eingeführt. Und wir haben_ also ich hab' damals schon_ und das zeigt

eigentlich auch, wie weit es damals schon gewesen ist_ sogenannten telematischen Unterricht gefördert. Ja ((lacht)) das war in den Jahren 95 bis 96, wir hatten dort ein Projekt zwischen dem Institut der deutschen Sprache und Kultur_ damals hieß das noch Germanistik_ plus dem Fortbildungsinstitut von der Universität Jyväskylä. Und ich war sozusagen die leitende Ausbilderin für die deutsche Sprache_ also verantwortlich für die Hauptkurse. Und wir waren eingeteilt in fünf verschiedene Gebiete in Mittelfinnland. Das heißt die Zentralstelle war hier in Jyväskylä, eine andere war hier in Kangasniemi, in Mikkeli, in Hartola, Juva und in ähm_ ich glaub das waren sie. Und da gab es auch Tutoren und da hab ich auch meine Freundin M. kennengelernt und ja, sie ist inzwischen Lektorin an der Uni hier in Jyväskylä. Und wir hatten überhaupt keinen Kontakt_ also sie ist in Hartola in einer Schule gearbeitet und sie war die Verantwortliche in Hartola. Und ich bin dann in die einzelnen Kommunen gefahren, das war so eine Sache und die andere Sache ist, dass wir telematisch ((lacht)) im Prinzip über Videoconferencing dann tatsächlich auch miteinander Kontakt hatten. Das war äh 95, ja. Und dieses Projekt wurde finanziert aus Mikkeli, der Leiter des Schulamts hat diese Gelder sozusagen bekommen und in diesem Projekt haben 66 Leute angefangen. 66 Lehrer hatte ich dort in der ersten Stunde. Ähm und das Ziel war, dass jeder diesen Abschluss bekommt tatsächlich, also die Qualifikation, die A2 Sprache in Klassen 1 bis 6 sozusagen zu unterrichten. Ja, wie viele jetzt da abgeschlossen haben, das weiß ich nicht mehr. Das kann ich dir nicht mehr sagen. Also zwischen 30 und 40. Die Idee ist dabei gewesen, dass die A1 Sprache als die obligatorische und die A2 Sprache als die fakultative am Ende der Klasse 6, bevor sie in Klasse 7 gehen, am Ende auf dem gleichen Stand sein sollten. Das war das eigentliche Ziel, sodass die Kinder zwei lange Sprachen lernen bevor sie dann mit Schwedisch beginnen. So, das hat am Anfang auch ganz gut geklappt, aber inzwischen ist das immer stärker zurückgegangen. Weil unter anderem auch, die Idee, dass man Schwedisch tatsächlich seit 2016 in die 6. Klasse verfrachtet hat, ja dazu geführt hat, dass viele Eltern dann gesagt haben: „Meine Kinder sind überfordert!“. Das war ein Aspekt. Die Schulen hatten nicht genug Ressourcen etc. usw. UND immer stärker auch sagen wir mal medial ähm auch oder auch die Präsenz des Englischen einfach auch hier in Finnland so massiv ist, ähm im Fernsehen, egal wo du bist, das kulturelle Leben spielt sich im Fernsehen auch auf Englisch ab mit finnischen Untertiteln. Das heißt, die Kinder lernen die Sprache schon manchmal bevor sie überhaupt in die Schule kommen. Sodass Englisch eigentlich – so wird das ja heutzutage oft genannt – praktisch die dritte Landessprache ist. Das ist natürlich nicht faktisch aber, ja.

11. I: Ja man sagt das so, ja. Das hab' ich eh auch gemerkt ((lacht)).

12. B1: Die Leute sprechen eigentlich alle englisch, egal wer. Ja ähm, auch im Kaufhaus, das ist überhaupt gar kein Problem. Ähm das hat aber wie gesagt 2016 – es gab dann noch andere Dinge – 2008 bis 2011 gab es ein sogenanntes Sprachen „dio vili“ Projekt vom Zentralamt für Unterrichtswesen, indem man eben versucht hat, immer mehr die Leute_ also zu aktivieren auch andere Sprachen zu wählen. Und innerhalb dieser Schiene, also den verschiedenen Schienen, die ich jetzt hier gesagt habe, ist meiner Ansicht nach auch dieses Projekt zu sehen.

-
13. I: Mhm, das heißt es war_ es ist grad der Bedarf auch einfach da in Finnland, diesen fremdsprachlichen Unterricht mit irgendwelchen Projekten, die auch irgendwie über verschieden Städte_ oder landesweit finanziert und organisiert werden_ zu verbessern?
-
14. B1: Ja, aber das ist immer so, so funktioniert hier Bildungspolitik. Das bedeutet immer auch, dass zum Beispiel bestimmte Projekte irgendwo ausprobiert werden und dann weiter transportiert werden. Also so, dass das dann flächenmäßig auch genau wie auch damals als die Bildung_ also als in den 68ern die Bildungsreform eingeführt wurde, gab es erstmal sogenannte Schulen, die das ausprobiert haben, bevor dann 72 angefangen wurde in Lappland, bis man 77 mit der Gemeinschaftsschule durch war. So, dass im ganzen Land das so gewesen ist. Also das ist einfach ne Tradition hier auch_ dass man ein bestimmtes ähm eine Idee hat, die man erstmal ausprobiert, evaluiert und dann implantiert sozusagen.
-
15. I: Und das hat dann auch eben irgendwo das Ziel, diese Fremdsprachen auch attraktiver zu machen, oder?
-
16. B1: Richtig, ganz genau. Und das war zum Beispiel dieses „kirli dio vili“, das findest du auch bei „opetushallitus“, ist da zu finden. Kann ich dir auch gerne n Artikel dazu schicken, oder einen Link, äh wo dann eben die Sprachen angeboten werden, wie auf so einem Jahrmarkt im Prinzip.
-
17. I: Vom Prinzip also eh was ähnliches, wie unser Projekt, ja okay.
-
18. B1: Ganz genau. Und wo man dann auch gleichzeitig parallel dazu in Zusammenarbeit mit dem äh mit dem Europäischen Fremdsprachen_ also dem GER das auch sozusagen implementiert, ja. Also das war ja auch noch mit dabei. Gibt ja viele verschiedene Entwicklungen, vielleicht fass ich die auch alle gar nicht so zusammen. Ähm, aber man hat dann also 2016 dann die schwedische Sprache in die 6. Klasse implantiert. Das hat dazu geführt, dass NOCH weniger auch die Sprachen gewählt worden sind, ja. Das ist die eine Geschichte, dann hat man gesagt: Okay, 2020_ weil man das dann gemerkt hatte, und abgesehen davon, dass man ja auch weiß: Je früher man mit Fremdsprachen beginnt, ähm hat man ein neues Gesetz gemacht. Nämlich das Gesetz 2020 wird die erste obligatorische Sprache in der 1. Klasse stattfinden. Die zweite Sprache, also die erste fakultative sollte dann spätestens 3./4. Klasse dann sein und dann die zweite obligatorische in der 6. Klasse. Das heißt das was man früher in der 3. Klasse hatte, manchmal auch einigen Schulen in der 2. Klasse, das war obligatorisch_ man muss spätestens in der 3. Klasse beginnen, wurde jetzt auf die 1. Klasse projiziert.
-
19. I: Mhm, was ja auch ein großer Unterschied ist zu - ich weiß es nicht in Deutschland - aber in Österreich. Wo ja spät erst angefangen wird mit Fremdsprachen.
-
20. B1: Ja, ABER das hat nicht dazu geführt, dass jetzt die anderen Sprachen mehr an Attraktivität gewonnen haben.
-
21. I: Nein, weil ja immer noch Englisch und Schwedisch da waren, oder?
-
22. B1: Ja genau, richtig. Obwohl wirklich nirgendwo das steht, dass das so sein muss. Es gibt nur einige Highlights, in denen man sagen kann es gibt einige Kommunen die halt das machen wie zum Beispiel B5 in Hyvinkää, die tatsächlich also Deutsch anbieten. Was aber tatsächlich auch ganz stark damit zusammenhängt, - das müsstest du mit ihr dann auch besprechen - dass sie

unterstützt wird vom Schulleiter. Der Schulleiter hat hier in Finnland auch relativ viel ähm interessante, wichtige Funktionen. Der kann nämlich die Lehrer blockieren oder durchaus auch fördern. Und sie hat die Möglichkeit, weil das bedeutet ja auch automatisch die Sprachenwahl bei der ersten Fremdsprache findet nicht in der Schule statt, sondern die findet in der Vorschule statt. Also das heißt in der äh in der Kita, wo ja meistens die Vorschulen sind, oder der Vorunterricht wie man hier in Finnland sagt. Der wiederum obligatorisch ist für alle Schüler, ja. Kindergarten ist nicht obligatorisch, aber Vorschule ist seit, ich weiß nicht genau seit wann, aber inzwischen ähm kostenlos verpflichtend vierstündig. Also als meine Kinder klein waren, mussten wir dafür zahlen und es war freiwillig, ja. Es gibt immer wieder Veränderungen. Aber B5 hat zum Beispiel die Möglichkeit stundenweise abbestellt zu werden, um Werbetrommel zu rühren in den Kindergärten und führt dort Sprachduschen durch. Und Sprachduschen ist eine neue Erfindung, die unter anderem hier 2011 in Jyväskylä ähm durchgeführt worden sind. Es gibt viele Magisterarbeiten auch dazu und diese Sprachduschen heißt, dass die Kinder auch sozusagen ein Stückchen auch ne Möhre hinbekommen, damit sie angezogen werden und mitmachen durch Sprachklubs in den Schulen, die freiwillig sind, durch so etwas. Inzwischen eben auch in den Kitas, um die Attraktivität eben auch der anderen Sprachen mit sozusagen zu fördern. Und in dem Zusammenhang würde ich das jetzt auch sehen, das Projekt, ja.

23. I: Das [unser Projekt] hat auch irgendwie einen Sprachduschen-Charakter, oder?

24. B1: Ja, ja. Also Sprachbad nicht, aber Sprachduschen-Charakter. Oder beziehungsweise auch ne Attraktivität für diejenigen, die dann eben auch Deutsch als erste fakultative Sprache lernen. Wichtig ist dabei natürlich auch_ Das sag ich jetzt ohne natürlich Werbung zu machen für unser eigenes Buch, aber uns war es sehr sehr wichtig, dass sich unter Buch, das wir ja zu dritt gemacht haben, B4, B5 und ich, sehr deutlich von den anderen Büchern unterscheidet. Das heißt, dass da ne andere Attraktivität ist. Auch schon dadurch, dass die Kinder mit bestimmten Apps arbeiten könne, die Texte sich über ne App zum Beispiel können sie einfach das draufhalten, die können die hören, sie können die Vokabellisten hören, sie können die Filme sich anschauen etc. Ja, also die Digitalisierung ist auch in den Lehrbüchern da.

25. I: Ja, da sind wir eigentlich gleich schon in meinem nächsten Thema. Also was siehst du jetzt eigentlich für Vorteile in digitalen Medien im Vergleich mit analogen Medien. Also du musst jetzt nicht unbedingt dein Buch, das ihr erstellt habt, sondern generell jetzt analoge Medien. Wo sind die Vorteile von digitalisierten Lehrmaterialien?

26. B1: Absolut denk ich die Authentizität. Das heißt, dass du tatsächlich zum Beispiel die Wortlisten hörst von jemandem, der als Erstsprache diese Sprache spricht. Also, dass man das ausspricht. Das ist ja nicht nur unser Buch, das ist ja heutzutage Usus in allen Verlagen. Zumindest hier in Finnland, ich weiß nicht, wie das in Deutschland ist, da hab ich jetzt keinen Durchblick. Ähm aber ich denke das ist ganz wichtig, dass die Kinder das HÖREN. Denn wir haben ja vier Bereiche hier in der Fremdsprachendidaktik, das heißt wir haben das Hören, das Lesen, das Schreiben und das Sprechen. Und ich sage das ganz bewusst in dieser Reihenfolge. Das Hören ist das Wichtigste erstmal, dass man eine

Begegnung mit der Sprache hat. Dann, dass man das liest erstmal, manche brauchen auch beide Sachen. Dann das Schreiben ist auch nicht einfach, aber das Sprechen ist für die Meisten am kompliziertesten, weil das Umsetzung erfordert und das ist für die meisten schwierig, all das Wissen, das man hat und dann auch den Mut dazu zu haben, überhaupt zu sprechen, ja. Und so haben sie die Möglichkeit überhaupt die Dinge auch SELBST aufzunehmen zum Beispiel über das Handy, kleine Videos zu machen, was Kinder heutzutage sowieso machen. Also man sollte diese digitalen Möglichkeiten, die man hat, egal welche, durchaus auch nutzen. Kinder haben Freude daran auch kreativ zu sein und wir haben ne andere Form der Kreativität heute als noch vor 50 Jahren, ja. Meine Mutter hätte das jetzt nicht gemacht, ja ich mach's auch nicht unbedingt, aber manche machen gerne TikToks, warum auch nicht und wenn ihnen das Spaß macht und sie das auf Fremdsprachen machen, bitte schön.

27. I: So ein bisschen den Alltag der Kinder auch in den Unterricht hineinbringen, oder?

28. B1: Ganz genau, ja. Und, dass man das nicht so verdammen sollte. ABER, was ganz wichtig ist, ist, dass man sozusagen nicht auf einer Form stecken bleibt, sondern viele verschiedene Methoden hat. Und es gibt ja andere Projekte, die hier in Finnland genauso wichtig sind. Also, dass man zum Beispiel ähm die bewegte Schule hat, das ist ja ein wichtiges Projekt, ich weiß nicht, ob du davon was weißt. Aber bewegte Schule heißt, dass die Kinder nicht die ganze Zeit nur am Platz sitzen, sondern dass sie sich bewegen im Klassenzimmer. Dass sie draußen sind, draußen spielen äh und das eben gefördert wird und dafür gibt es auch eben vom Zentralamt Gelder. Das ist sehr wichtig, weil heutzutage wissen wir ja, dass die Kinder viel zu viel auf dem Platz sitzen und dann eben äh nur noch irgendwelche Spiele am Computer machen. Das halte ich nicht für sinnvoll, ja. Und, dass sie jetzt nur Spiele haben, die dann eben auf Englisch sind wie die meisten Computerspiele ja sind, ich glaube das will man versuchen auch mit diesem Projekt zum Beispiel zu ändern, also ne andere Form der Attraktivität zu schaffen. Motivation, Attraktivität, Authentizität, Spannung und so was.

29. I: Und wenn wir jetzt unser Projekt, wobei nicht nur unseres mit der deutschen Sprache, sondern die gesamte Plattform mit allen Sprachen, Schwedisch, Französisch, das Projekt allgemein. Wie unterscheidet sich das jetzt von analogen Settings?

30. B1: Insofern, weil die Schüler, sie müssen das ja allein oder mit den Mitschülern machen. Das heißt, sie_ man setzt hier schon gewisse Kenntnisse voraus, also so ganz nur Sprachdusche ist es nicht, aber ne gewisse Form_ gewisse sagen wir mal Basics sollten vorhanden sein. Aber sie haben dann, dadurch, dass sie sich damit beschäftigen die Möglichkeit und wir erhoffen uns sozusagen dann, dass die Motivation steigt sich mehr damit zu beschäftigen und dass für sie die Sprache dann auch selbstverständlicher wird. Auch als Sprache im Internet, das ist ja nicht_ Also für die Schüler ist es selbstverständlich, dass die Sprache Englisch ist im Internet, aber ähm die deutsche Sprache, Französisch, Schwedisch ist eben nicht sowas. Die versuchen sofort alles auf Englisch zu suchen. Aber dazu fördern, dass sie eben auch auf anderen Sprachen was suchen können ist zum Beispiel eine Sache, die man analog im Unterricht_ kann man natürlich machen, mache ich zum Beispiel mit meinen Senioren auch, dass ich sie bitte,

dass sie etwas im Handy nachgucken: „Bitteschön nicht auch Finnisch, sondern auf Deutsch!“ ähm das kann man auch machen, aber so ein Spiel hat ja nen anderen Spannungsbogen zum Beispiel. Von daher seh‘ ich da nen absoluten Vorteil. Abgesehen davon so ein_ diese virtuelle Reise ja auch etwas mit Begegnung zu tun. Das ist ja keine Fantasiewelt nur, das spielt zwar in der Fantasie, aber sie werden ja real mit realen Situationen konfrontiert.

31. I: Mhm. Das heißt du_ hebst du hervor besonders auch diesen spielerischen Charakter dieser Reise?

32. B1: Spielerischer Charakter in Kombination mit Motivation und der sprachliche Anteil. Also diese Kombination finde ich schon ziemlich wichtig, ja. Aber auch dieser Situation als Lerner ausgesetzt zu sein und die zu bewältigen, heißt, dass tatsächlich auch selbst oder mit dem Partner gemeinsam zu machen, ja. Und auch vielleicht auch_ also dieses Gefühl zu bekommen „Mensch das kann ich!“. Also so, diese Lernerfahrung zu bekommen. Das denk ich ist schon wichtig. Weil der Unterricht in Finnland ist ja sehr stark buchorientiert, das darf man nicht vergessen. Also traditionell ist das geschriebene Wort sehr massiv und sehr wichtig in Finnland. Das gilt für alles. Ähm Bücher haben eine sehr wichtige Funktion. Das hat natürlich viel damit zu tun, dass wir einen Rahmenplan haben und die Lehrer diesen Rahmenlehrplan auch tatsächlich befolgen müssen. Also alle Bücher müssen gebaut werden in Form dieses Rahmenplans, deshalb entstehen auch alle Bücher alle zehn Jahre neu, weil auch alle zehn Jahre ein neuer Rahmenplan entsteht zum Beispiel. Und ähm, das_ ich denke, diese virtuelle Reise ist auch etwas, was man zusätzlich noch einbauen kann in den Unterricht und auch den Lehrern die Möglichkeit_ auch Spielraum gibt, auch andere Dinge auszuprobieren.

33. I: Das ist gleich meine nächste Frage. Also was ist an unserem virtuellen Setting aus der Lehrer*innenperspektive reizvoll? Was bringt das anderes in den Unterricht ein oder wie kann man das anders unterrichtlich sehen aus Lehrer*innenperspektive?

34. B1: Wenn man darüber nachdenkt, dass Unterricht sehr stark über ein Buch läuft, dann ist es ja so, dass das Buch wird ja sehr stark angeleitet durch die Lehrer. Das heißt die Lehrperson gibt die Aufgaben etc. Hier geht das so, dass das weggeht eigentlich von dem Lerner, denn das Projekt leitet ja im Prinzip_ oder die virtuelle Reise leitet ja den Lerner durch das Projekt durch, ja. Das heißt die Lehrperson ist eigentlich im Hintergrund. Der Schüler ist sozusagen mit dieser virtuellen Form anders konfrontiert, hat natürlich auch die Möglichkeit Rücksprache mit der Lehrperson zu führen, das ist sicherlich vorhanden. Aber sie ist nicht die entscheidende Person. Das heißt es geht weg vom Lehrer, es ist eine zusätzliche Quelle des Inputs.

35. I: Das heißt es hat beidseitig auch Vorteile, sowohl für den Schüler als auch für den Lehrer.

36. B1: Ja genau. Also so würde ich das jetzt sehen. Und gerade auch, wenn das Projekt ja jetzt ausprobiert wird, wo ja praktisch das Schuljahr zu Ende geht ist das ein gutes Setting. Also A haben sie bereits Voraussetzungen, so dass sie auch die Kompetenz haben sollten alleine selbstständig damit fertig zu werden. Das hoffen wir. Das werden wir dann sehen, das ist die Hoffnung, die wir haben mit dem, was wir gemacht haben.

-
37. I: Okay ich würde jetzt nochmal kurz speziell zu unserer Reise gehen und dich fragen, wie du generell die Entwicklung unseres Projekts, also die Reise nach Leipzig erstmal, nach Leipzig und nach Linz im Endeffekt. Wie war die Mitarbeit, die Entwicklung für dich angefangen September 2021?
-
38. B1: Angefangen hat das ganze eigentlich damit, dass ich dann eben wie gesagt gefragt worden bin, dass ich diese Vertretung übernehme und in dem Moment auch Kontakt mit B4 aufgenommen habe und B4 und ich gemeinsam uns dann auch mit den anderen Kollegen in Helsinki getroffen haben. Das war das erste ähm sozusagen Meeting, das wir hatten. Wir hatten insgesamt zwei. Äh das erste Meeting, wo ich dann quasi die anderen Kollegen auch kennengelernt habe. Auch die Zusammenarbeit mit dem Goethe Institut. Also wir haben uns im Goethe Institut damals getroffen und A war dann ein Gespräch wo dann wir mit dem Deutschen sozusagen was zu tun hatten, wie unter anderem die Leiterin des Goethe Instituts für die Sprach war dabei, aber auch ein Praktikant, jemand anderes von der Stadt Oulu war noch mit dabei und äh ich. Und da war schon die Entscheidung getroffen worden, dass wir äh nach Leipzig fahren. Also das ist der Anfang, also die Entscheidung wie das kam. Also ich weiß jetzt nicht von wem das kam, das kann gut sein, dass ich da etwas sehr deutlich sage. Weil was ich wirklich nicht mag ist, dass es ja in den Schulbüchern immer wieder ist, dass die meisten Schulbücher in Berlin oder in München stattfinden. Das geht mir auf die Nerven, deshalb war das auch eine Idee in dem „Los geht’s“, dass wir eine Reise durch die Märchenstraße machen, ja. Weil das eben ganz woanders ist. Und das halte ich für sehr wichtig, denn Deutschland ist nicht nur Berlin und nicht nur München.
-
39. I: Okay, ja. Da nimmst du jetzt gleich auch die Kulturvermittlung mit rein.
-
40. B1: Richtig, ja. Weil die meisten verbinden ja mit Deutschland wenn man sie fragt, die Lederhose, den Hut, die Brezel, das Bier äh Oktoberfest. Und da krieg ich die Krätze ((lacht)). Da wird ich kirre, ich war noch nie auf dem Oktoberfest und das ist der letzte Platz wo ich_ ((lacht)). Also das sind einfach_ das sind so Stereotype, die einfach eingepflanzt werden, die natürlich dann auch über Bücher zementiert werden und das kann ich einfach ganz schwer ertragen. Und deshalb war das, da konnten wir uns eigentlich sofort drauf einigen. Also das war Leipzig ist einfach, einfach weil es auch ne Stadt ist, die nicht so bekannt ist in_ auch wenn es ja durch die Messe Leipzig eigentlich bekannt_ hätte bekannt sein sollen. Oder bekannt sein müsste, aber ist eben nicht so. Und ja, dann kamen so ein paar Ideen, die wir dann einfach so gesammelt haben, ähm die aber noch zu keinem eigentlichen Ideenkomplex geworden sind. Und das ist eigentlich auch nicht mein Ziel gewesen. Also als Lehrperson, als Leiterin eines Kurses an der Universität ist es nicht mein Ziel, dass äh tatsächlich sozusagen ich den Studenten sage: „So muss es ablaufen!“ Das kanns nicht sein, ja. So versteh ich finnische Pädagogik nicht und so versteh ich überhaupt keine Pädagogik. Ähm ja, aber sagen wir mal die Idee war das. Ich hatte keine Ahnung davon, wie was passieren soll oder irgendwas_ bin sozusagen letztendlich genauso schlaue gewesen wie die Studenten ((lacht)), die das erste Mal dann in diesen Kurs gekommen sind. Also und da denk ich, ist eine Sache wichtig gewesen, dass wir diesen Kurs begonnen haben face to face, das fand ich ziemlich wichtig. Ähm das war ja in der Zeit der Coronasituation und dass wir uns zwischendurch auch immer face to face gesehen haben, halte ich für absolut

notwendig, gerade in so einem Projekt. Die Entwicklung_ oder die Entwicklung ist sehr unterschiedlich gewesen, also würde ich mal so sagen. Also erstens Mal war ich ein bisschen überrascht, dass trotz der vielen Werbung dafür_ also ich hab selbst auch Werbung dafür gemacht, dass sehr wenig Studenten sich dafür interessiert haben. Weil das auch eine Sache ist, die sagen wir mal nicht unbedingt in den Rahmen eines Universitätskurses passt. Wo Studenten kommen, sitzen ihre Zeit ab, machen was und gehen wieder. Also dieser Kurs hat von den Studenten meiner Meinung nach sehr viel Eigeninitiative erfordert. Und äh diese Eigeninitiative ist ein Konzept oder eine Voraussetzung gewesen, die wenn ich jetzt rückblickend das hier sehe, eigentlich nur von der Hälfte der Beteiligten eigentlich tatsächlich durchgeführt wurde. Also in dem Maße wie ich mir das von allen hätte erwünscht, ja. Ähm dagegen sprach natürlich auch die Coronageschichte, sodass die Studenten untereinander auch keine Eigenständigkeit hätten entwickeln können. Ich selbst habe einen anderen Kurs in Oulu gemacht, als ich angefangen habe ähm der anders gelaufen ist. Der hat auch sehr viel Eigenständigkeit erwartet, weil ich nämlich mit den Studenten, das waren damals ungefähr 10 Leute_ ne wir waren glaub ich damals 8 oder 9 Leute_ weil wir ein Projekt hatten in der Schule mit Sprachdusche. Das war das erste Mal mit_ dass Studenten in dieser Form mehrere Wochen hintereinander eine Doppelstunde Sprachduschen gemacht haben. Ähm inzwischen passiert das auch, aber das war nicht so konsequent und wir haben Lehrmaterial entwickelt und das mussten die Studenten untereinander machen und das haben die auch untereinander gemacht außerhalb des Kurses. Aber hier hatte ich das Gefühl, dass die Studenten sich außerhalb des Kurses NICHT getroffen haben, sondern eigenständig separat individuell_ und das ist eigentlich etwas, das mich persönlich sehr enttäuscht hat. Weil ich eigentlich davon ausgegangen bin, dass die Studenten das von sich aus auch eigentlich tun, aber das hat nicht stattgefunden. Das heißt, jeder hat vor sich hingemacht und -getan aber letztendlich nicht ähm in der Art dessen, was man eigentlich unter Zusammenarbeit versteht, was ich darunter verstehe.

41. I: Zusammen ein Projekt entwickeln halt.

42. B1: Richtig. Ähm ich vermute, dass das damit zusammenhängt, dass diese Art von Projekt für diejenigen, die dabei gewesen sind, völlig unbekannt ist. Das würde ich jetzt mal_ für sagen wir mal den größten Teil derer, die daran mitgearbeitet haben_ sagen, ja. Und Covid dann irgendwie oben drauf, ja. Und vielleicht hätte ich es auch anders einfordern müssen, das könnte auch sein. Dass ich als Lehrperson vielleicht wirklich gezielter, strenger sagen müssen: „So, du und du ihr trefft euch miteinander und erarbeitet das zusammen!“ Wobei ich das teilweise bei zweien auch gemacht habe: „Ihr macht das, ihr macht das!“ Aber es ist ja nicht so passiert. Also das zum einen. Das was innerhalb der Gruppensituation dann am Anfang passiert ist, wo wir das Projekt entwickelt haben ah mit den Plakaten. Ich glaub, du hast die Bilder auch noch, glaube ich ja. Ähm deshalb brauch ich dir das nicht so jetzt zeigen. Ich glaube, das war schon so ein wichtiger Teil_ ein wichtiger Prozess, den wir dann ja auch ständig auch sozusagen wieder aufgenommen haben und weitergearbeitet haben über moodle und später auch OneDrive, oder GoogleDrive Plattform. Wobei auch da klargeworden ist_ oder mir klargeworden ist, auch das müsste man im Prinzip von meiner Seite aus als Lehrperson noch viel stärker steuern, weil es zum Teil

ein bisschen chaotisch geworden ist. Es hat sich dann geändert nach dem ich_ nachdem du oder auch ich wirklich versucht haben, da so ne Struktur auch reinzubekommen, ja. Aber an die haben sie sich ja dann auch nicht gehalten also insofern_ äh ich hab schon viele Stunden da dran gesessen und ja, das äh muss man auch so sagen, ich habe ja für diesen Kurs sind ja sozusagen nur 12 Unterrichtsstunden geplant gewesen. Das ist nichts, also ich bin für 12 Unterrichtsstunden bezahlt worden äh weil ich ja nicht als Lektorin gearbeitet habe, sondern als Lehrbeauftragte. Das muss man ja dazu sagen. Das heißt, all diese Stunden, auf die ich da extra gekommen bin, sind ja mir gar nicht vergütet worden. Abgesagt davon_ sag ich jetzt mal, das ist einfach ein Fakt, die ganzen Kosten, die ich habe, wenn ich da hinfahre nach Oulu, da übernachtete. Das hat mir die Universität nicht bezahlt, das ist auch einfach ein Fakt. Aber das_ da muss man jetzt nicht jammern, das habe ich auch eigentlich ganz gerne gemacht, sonst hätte ich ja auch die Lilly nicht kennengelernt ((lacht)). Ja und auch nicht die_ zum Beispiel mitbekommen, wie kreativ auch sich jemand durchgebissen hat, wie zum Beispiel B2. Ja das muss ich schon sagen, dass ich das ganz toll gefunden habe und ich bin wirklich überglücklich, dass ich diesen Schritt dann auch weitervermittelt habe, dass sie dann auch an diesem Projekt weitergemacht hat und dass sie das auch richtig, richtig gut macht. Und B3 und_ also die beiden von der Stadt und B2 ja ausgesprochen gut arbeiten miteinander und das ist wirklich ähm_ das ist wirklich Genugtuung? genug für mich, das muss ich ganz ehrlich sagen. Wobei P. auch dabei ist jetzt, aber was sie im Moment macht, weiß ich nicht, weil das jetzt Aufgabe ist von S. Also das zu kontrollieren beziehungsweise zu korrigieren, ich halte mich da jetzt raus. Nicht mehr meine Aufgabe, aber meine Fortsetzung ist ja dann auch nach Weihnachten weiter gewesen bis jetzt eigentlich die ganze Zeit regelmäßig. Aber der Prozess, also ich denke der entscheidende Prozess ist ja dann eigentlich auch zustande gekommen, als wir dann auch so überlegt haben: Wir brauchen eine Geschichte. Also wir brauchen eine Geschichte, äh an der sich das aufhängt mit diesem Schwert zum Beispiel. Und dann denk ich, seit dieser Zeit ist es dann auch sozusagen hat es gefluppt.

43. I: Ist es ins Rollen gekommen. Ja genau, ich seh' das auch so. Das war der Knackpunkt.

44. B1: Ja, der Knackpunkt war das und dann die Idee, im Zentrum die Schatzsuche zu haben. Also das denk ich, sind so Knackpunkte gewesen, die dann eins zum anderen sozusagen miteinander gekommen sind. Und die eigentliche technische Umsetzung da muss ich sagen, hab' ich mich persönlich rausgehalten. Ist_hätt' ich auch nicht geschafft, ganz einfach weil ich auch noch ein paar andere Dinge gemacht habe ((lacht)). Also das hätte mich einfach auch viel zu viel Zeit gekostet. Also was ich organisiert habe ist natürlich die Fortbildung, diese Thinglink Fortbildung, ähm dass wir uns treffen regelmäßig, dass wir bestimmte Sachen verabredet haben, solche Deadlines und das denk ich, hat geklappt. Und ich denke, im Gegensatz zu den anderen Sprachen haben wir tatsächlich etwas auf den Weg gebracht. Wir haben ein grobes Gerüst gehabt, das in sich geschlossen funktioniert ähm und das konnten wir der Stadt abgeben und die Stadt hat dann weitergearbeitet in Zusammenarbeit, vor allen Dingen dann auch mit B2, die dann in dem Projekt ja weitergearbeitet hat mit B3 und mit mir. Und da wurden dann die Feinarbeiten auch weitergemacht.

45. I: Ja. In der_ in der Projektentwicklung selber, also noch in unserem Kurs: Was war deiner Meinung nach besonders wichtig bei der Entwicklung ähm gewisser Übungen und Aufgaben? Jetzt auch wieder zu Unterricht analog, was haben wir da besonders bedacht?

46. P: Also ich denke_ eine Sache, die mir besonders ja aufgefallen ist, sind die einzelnen Prozesse, die die Kinder ((lach)). Die die Kinder sage ich jetzt schon, also die die Studenten ähm tatsächlich gemacht haben. Und die waren sehr individuell. Also ich denke, wenn du an deine eigene Sache denkst, ich glaube, dass dir einfach auch sprachlich bewusster geworden ist, wie die Ansprache sein muss. Das heißt, die Sprache zu treffen, die die Schüler tatsächlich sprechen und nicht von dem, als Erstsprachler geht man ganz anders damit um. Ich glaube das ist ein sehr, sehr wichtiger Teil, den man auch als äh Lehrer_ ich bin ja nun schon so lange hier, 35 Jahre oder so hier_ den man immer wieder neu macht. Und dass man diese Prozesse annimmt und da dran arbeitet und ich glaube, das ist passiert. Ähm, ich denke bei_ wichtig war da die Spiegelung auch insbesondere zwischen dir und B2. Ähm dass B2 als Lernerin für Deutsch als Fremdsprache eine ganz andere Sicht hat: „Das ist schwer, das ist leicht, das versteh ich, das versteh ich nicht. Das kann ich nicht verstehen, das versteh ich.“ Ja also das denk ich, ist wichtig. Bei ihr, dass sie sich reingebissen hat in diese ganze Technik. Das glaube ich hat bei ihr vieles ausgelöst. Und ähm diese unterschiedlichen Herangehensweisen und gleichzeitig bei einer anderen Teilnehmerin, wo man merkte, sie ist einfach völlig überfordert. Sie ist überfordert mit der Technik, sie ist auch überfordert mit der Sprache, aus welchen Gründen auch immer. Aber so ist es. Und bei wieder einer anderen Teilnehmerin sind andere_ da ist die Technik nicht das große Problem, sondern die Ausdauer, an einer Sache zu arbeiten und auch die sprachlichen Kompetenzen. Also das heißt, es sind sehr unterschiedliche Dinge, die da zusammengewirkt haben, wobei das ist ja nicht ein Klassenzimmer im Sinne von einer Schule, wo man sozusagen einzelne Lernschritte Woche für Woche hat, sondern das ist ja eine Universität. Und in der Universität muss ich als Lehrperson auch bestimmte Dinge voraussetzen und ich muss als Lehrperson voraussetzen, dass sie selbstständig arbeiten. Und das kann ich sagen, war bei zweien auf jeden Fall gegeben, bei einer war das teilweise gegeben und eine war wirklich überfordert. Und ich hätte mir gewünscht, dass diese dritte Person sich stärker hätte eingebracht. Weil sie technisch versiert ist, weil sie gute Ideen hatte und weil es gute Voraussetzungen gegeben hätte, aber keine Kommunikation zustande gekommen ist. Heißt, es gab ein Kommunikationsproblem und natürlich das_ auch ein kulturelles? Problem, ja.

47. I: Stichwort Doing Digital, weil du da jetzt schon die ganze Zeit, weil wir ja auch viel über den Kurs reden. Das sind ja alles auch zukünftige Lehrer*innen, die da in dem Kurs gesessen sind. Wie wichtig ist das für Studierende des Lehramts, Deutsch als Fremdsprache, an solchen Projekten zu partizipieren?

48. B1: Halte ich für ausgesprochen wichtig.

49. I: Weil es ist ja_ du hast gesagt, es ist ein fakultativer Kurs, also nicht jeder muss es machen, oder?

50. B1: Nein, es ist ein Kurs für Leute, die noch extra Studienpunkte machen. Also man bekommt ja 5 ECTS und vielen ist ja auch nicht klar und das sage ich jedes Mal: „ECTS bedeutet 1 ECTS ist 25 Stunden Arbeit.“ Bedeutet insgesamt 125

Stunden. Wenn wir uns an einem Tag drei Stunden treffen, ist noch nicht der Kurs beendet, ja. Sondern das erfordert Stunden und ich glaube, das ist vielen Studenten gar nicht in der Form klar. Und ich behaupte auch mal, dass Kurse sehr unterschiedlich gefüllt werden mit sehr unterschiedlicher Arbeit. Ähm und diese Art von Kurs ähm_ viele glaube ich haben so ne Vorstellung, dadurch, dass man das dann freiwillig macht und dass man das mal hier macht oder so, dass man dadurch das dann so easy ablegt diese 5 ECTS und das glaube ich, ist falsch. Und ich glaube, was man von Anfang an_ gerade, wenn die_ in Finnland ist es ja eine andere Lehrerausbildung als in anderen Ländern. Das heißt, wenn man hier eine Lehrerausbildung beginnt, ist die ja eingliedrig_ das heißt einphasig, nicht eingliedrig. Und nicht zweiphasig, wie zum Beispiel in Österreich oder in Deutschland. Das bedeutet, dass man von Anfang an oder auch bisschen später sich für die Lehrerausbildung mitbewirbt. Und das bedeutet, dass man Fachstudium Deutsche Sprache und Kultur und Englisch vielleicht als Nebenfach oder Schwedisch plus zusätzlich sogenannte pädagogische Studien, so nennt man das, die Pädagogik mit dazu_ die Lehrerpädagogik mitlernt. Parallel noch mit dazu, auch gleichzeitig von Anfang an in der Ausbildungsschule, also in der Normalschule, die ja eine normsetzende Schule ist. Normsetzend heißt aber hier Normalschule tatsächlich auch, dass sie die Normen setzt, wohin der_ die Reise gehen sollte. Das heißt, dass die Studenten, die Lehrer werden möchten sehr gerne sozusagen von Anfang an in diesen Projekten involviert werden SOLLTEN. Auch in der Lehrerausbildung. Also nicht ein extra Kurs, sondern eigentlich ein Kurs integriert mit der Lehrerausbildung. Das wäre etwas, das sehr wünschenswert wäre. Heutzutage geht das nicht mehr ohne. Und viele Lehrer fühlen sich ja extrem überfordert insbesondere ältere Lehrer, ja. Dass sie nicht wissen: „Wie bediene ich diese Dinge eigentlich?“ Also hier an der Universität Jyväskylä gibt es einen Kurs der heißt Unterrichtskommunikation. Dieser Kurs ist eben so ein Kurs, wo die eben so einzelne Module entwickeln müssen, aber auch zum Beispiel LearningApps: „Wie mache ich das? Wie erstelle ich zum Beispiel Thinglinks?“ Solche Dinge müssen die dann auch machen in dem Kurs und müssen das dann im Kurs auch ausprobieren. Also die anderen Studenten sind dann auch die Lerner und derjenige, der sie gemacht hat ist dann die Lehrperson. Man muss es ja nicht in der Schule machen, aber das ist eine Variante, wie man das machen könnte zum Beispiel. Also ich halte das für wichtig, dass das viel stärker noch in_ diese Art von Praxis in die Lehrerausbildung und in die Universitätsausbildung hineinkommt. Keine Ahnung, ob das in Österreich der Fall ist, weiß ich nicht.

51. I: Ja, mhm. Wenn du jetzt ähm sagen könntest, kurz zusammengefasst: Was ist der Mehrwert für die Studierenden, wenn sie an diesem Projekt jetzt mitgearbeitet haben?

52. B1: Ähm, Mehrwert ist, dass sie vor allen Dingen lernen, miteinander zu arbeiten, miteinander zu kommunizieren, das ist die eine_ es geht um Gemeinschaftlichkeit. Gemeinschaftlichkeit, etwas gemeinsam zu entwickeln, an einem Strang zu ziehen, an einem Ziel zu arbeiten. Darüber sich auszutauschen - das ist so eine Geschichte. Zweitens, die Sache ist sich selbst weiterzuentwickeln. Selbst zu erleben: „Wie arbeite ich mit bestimmten Computerprogrammen?“ So dass mich das nicht schockt, sodass ich davor keine Angst habe, sondern das tatsächlich umsetzen kann und ohne, dass ich davor weglaufe, sondern merke_

Computer ist grundsätzlich, wie mein Sohn immer so schön sagt: „Der Computer ist dumm!“ ja. Der kann das nicht. Derjenige, der den Computer bedient ist derjenige, der sozusagen den Computer wissend macht. Nicht der Computer, ja. Halte ich für ziemlich wichtig, weil ich erfahrungsgemäß viele Studenten sagen: „Ne, das kann ich ja gar nicht, das ist nicht mein Job, ich unterrichte ja die Sprache!“ Und das ist Quatsch, das ist_ Sprache ist vieles, der Computer ist nur ein Instrument und diese Instrumente müssen wir alle nutzen meiner Ansicht nach. Also von daher ist dieses digitale Instrument ahm_ etwas, was auch Alltag ist auch von unseren Schülern und von unseren Lernern. Die können wir nicht im Klassenzimmer außen vorlassen. Und das ist auch etwas, was auch der Rahmenplan sagt, ja. Dass man raus gehen muss aus den Klassenzimmern. Dass die reale Welt der Schüler nicht außer Acht gelassen werden kann. Und dazu gehört leider auch das Fernsehprogramm, dazu gehören die digitalen Sachen, dazu gehören das Handy, dazu gehören_ was weiß ich. Mhm. Hab ich das jetzt richtig beantwortet?

53. I: Ja, ja. Okay zurück zu unserer Reise nochmal. Was in der Erstellung der Übungen und Aufgaben_ was war uns besonders wichtig? Wir können auch an einzelne Übungen und Aufgaben denken: Was wollten wir da hervorheben, auch in Form dieses digitalen Lernsettings?

54. B1: Ja ich denke das Authentische. Zum Beispiel diese Situation im Flugzeug, wo tatsächlich also_ also das war ja mir wichtig, dass ich das einbringe und das hat B2 ja auch wunderbar umgesetzt, auch wenn sie selbst da ja auch schrecklich unsicher war, aber ich finde es ganz fantastisch. Ähm ein wichtiges Ziel ist im Rahmenplan unter anderem die Mehrsprachigkeit_ die Beachtung der Mehrsprachigkeit_. Ich unterrichte zwar Deutsch aber ich finde, wir haben auch als Deutschlehrer die Aufgabe, Sprachbewusstsein zu schaffen. Und deshalb ist dieser Dialog im Flugzeug, wo sie auf Deutsch miteinander sprechen als Kommunikationssprache, aber gleichzeitig die finnische Sprache und auch die schwedische Sprache miteinbeziehen, ja_ finde ich perfekt. Das finde ich wunderbar. Das heißt, es ist eine authentische Situation, wo der Schüler auch sehen kann: „Mensch, es geht ja. Es funktioniert ja. Ich kann ja auch was hier auch auf Finnisch reden, aber der antwortet vielleicht dann auf Schwedisch und offenbar versteh‘ ich ja auch was, aber eigentlich kommunizieren wir ja auf Deutsch.“ Ja, und äh das finde ich nen wichtigen Prozess, dass man das lernt. Das ist hier eine Geschichte, die andere Sache ist die kulturelle Geschichte. Das heißt, dass man die Stadt auch kennenlernt. Leipzig hat einen wirklich tollen Bahnhof, ja. Dass das ausgeschöpft wird. Leipzig hat kulturell viel zu bieten, musikalisch, sie hat Bach, sie hat den Thomanerchor - das sind alles sehr traditionelle_ sehr deutschtraditionelle Sachen. Wer kennt nicht Bach? Viele wissen aber nicht, dass Bach eben in Leipzig gelebt hat. Dass er auch als Dirigent vom Thomanerchor war aber, dass der Chor noch älter ist als er. Dass das zum Beispiel wirklich etwas ist, was schon 850 Jahre existiert. Dann das Völkerschlachtdenkmal zum Beispiel ähm_ dann aber auch diese jungen frischen Dinge wie zum Beispiel diesen Park, wo die klettern gehen. Halte ich auch für wichtig. Ich halte es auch für wichtig, dass die Kinder auch mitbekommen: Deutsch wird nicht so gesprochen, nur wie ich es spreche. Ich denke, ich spreche schon relativ hochdeutsch ((lacht)). Ähm auch wenn mein Kollege sagt, dass ich einen Hessischen Akzent habe ((lacht)). Die Welt ist bunt, die Welt ist rund. Aber ich halte

es zum Beispiel für wichtig und das war etwas, was ich sehr wichtig fand, weil wir dieses Glück hatten, dich dabei zu haben. Dass das österreichisch da reinkommt. Das heißt auch die österreichische Sprache. Das war auch in dem Buch, das wir gemacht haben, sehr wichtig. Weil diese Einengung_ nur auf Deutschland konzentriert halte ich für nicht richtig, weil wir haben_ viele wissen nicht, dass es Belgien gibt. Dass 70 Tausend Leute in Belgien Deutsch als Sprache haben_ als Bildungssprache. In Lichtenstein, in Luxemburg, in äh_ in Österreich, in der Schweiz, in Südtirol bla bla bla. Ja und dass_ auch in Polen gibt es sehr viele deutschsprachige Leute.

55. I: Ja, dass Deutsch sprechen nicht unbedingt heißt Deutschland, ne?

56. B1: Richtig. Und das ist etwas, das immer wieder unten durchfällt. Und das macht man automatisch. Das mache ich sicherlich auch automatisch, aber ich versuche da bewusst gegenzusteuern. Und dass sie_ die Kinder zum Beispiel das durch diese Dialoge gehört haben, ja. Inzwischen haben wir ja diese Dialoge transkribiert, sodass sie die lesen können und hören können, ja? Und das finde ich wichtig, ja. Also das heißt auf zwei Ebenen. Lernertypen sind ja auch unterschiedlich. Also das heißt, die Lernertypen_ die einen lernen durchs Lesen, die anderen durchs Hören. Und hier das zu kombinieren find ich auch wichtig, ja. Das zum Beispiel. Aber auch eine Stadt wie Linz kennenzulernen_ Linz ist nicht so bekannt. Wien ist sicher bekannter, ja. Aber dass man da mal ein bisschen über den Tellerrand gucken kann.

57. I: Ja, nicht alles in Österreich ist Wien und Salzburg.

58. B1: Ja, genau. Es gibt auch Klagenfurt und Villach ((lacht)) und Graz. Also das ähm_ das sind zum Beispiel diese kulturellen, aber auch sprachlichen Gesichtspunkte. Das war uns wichtig, denke ich. Also dieser Mehrsprachigkeitsaspekt, ja. Vielleicht ein bisschen stärker auch von mir angeleitet, aber umgesetzt von euch, weil es sich ja auch angeboten hat bei dir. Ähm und auch dadurch, dass wir jemanden wie B2 hatten, die eben auch Schwedisch als Erstsprache studiert hat, ja. Englisch eher wegzulassen fand ich jetzt nicht so dramatisch, aber die Verstärkung von Schwedisch und Deutsch in all seinen Variationen_ das find ich ist etwas, was absolut in der Zukunft viel stärker bearbeitet werden muss. Also dieses multilinguale Lernen_ Fremdsprachenlernen. Das denke ich, könnte man noch VIEL stärker auch durch digitale Sachen machen, glaube ich. Und dieses Digitale, also dieses Gespräch, das sie da im Flugzeug_ auch wenn es digital ist, aber das hat schon was authentisch. Ist natürlich nicht authentisch, aber es hat etwas, ja. Und auch, dass sie lernen auch andere Module einzusetzen wie zum Beispiel die Karte und Google Maps. Dass sie lernen, zu gucken, auch dass sie lernen, dass Deutschland eben mehrere Bundesländer hat oder auch Österreich mehrere Bundesländer. Vieles ist ja auch rausgenommen worden, wir haben einfach viel zu viel gemacht ((lacht)).

59. I: ((lacht)) Ja besser zu viel als zu wenig.

60. B1: Ist ja alles nicht weg. Ja, genau.

61. I: Ähm. Welche Einsichten für dich persönlich hast du durch die Mitarbeit und die Entwicklung des Lernsettings, der Reise nach Leipzig und Linz, gewonnen?

62. B1: Also nochmal deutlicher ist mir geworden, wie wichtig es ist eigentlich auch selbst als Lehrperson äh zu lernen auch Projekte in der Universität zu implantieren. Das hätte A für mich mehr Stunden bedeutet, also die ich auch wirklich

hätte von vorn herein einfordern müssen, um noch klarer das zu strukturieren_ das sozusagen anzuleiten. Das glaub ich ist so die eine Geschichte. Das hätte es mir auch deutlich möglicher gemacht auch tatsächlich mich auch selbst mit diesen digitalen Sachen zu beschäftigen. Wäre sinnvoller gewesen, wenn ich euch auch das hätte da anleiten können. Oder auch das noch mehr machen können. Ähm, das hab' ich jetzt so in der Form nicht gemacht. Kann man kritisieren. Auf der anderen Seite ist es so, dass ich das auch selbst so gesehen habe, als Arbeit, die auch von eurer Seite aus hätte kommen müssen. Ähm, vielleicht auch noch stärker_ sagen wir Mal noch stärkere Strukturen anzugeben, würde ich sagen glaube ich. Das wäre auch noch mal was wichtiges. Das heißt wirklich zu sagen: „So, hier ist die Deadline. Bis dahin muss das sein. Und ihr arbeitet von dann bis dann miteinander und euer Ergebnis bringt ihr dann und dann!“ So ist es das ein bisschen verfahren gewesen. Das wäre anders gewesen, wir hätten uns jeden Mittwoch wirklich um 12 Uhr getroffen. Dann wäre da eine andere_ was Reguläres gewesen. So ist es ja eigentlich auch geplant. Aber dadurch, dass auch_ wir über die Plattform kommuniziert haben, ist das ein bisschen so aus der Hand gerutscht. Was dann trotzdem letztendlich doch wieder zusammengeführt wurde und ähm, dadurch dass wir auch wirklich eine Deadline hatten bis Mitte Dezember. Fertig, dann muss das fertig sein.

63. I: Und auf den letzten Metern ist ja dann auch wirklich noch viel gekommen.

64. B1: Ja, würde ich sagen. Wobei ich ganz grundsätzlich sage: Verglichen mit dem, was ich beobachte, jetzt mit Schwedisch oder auch mit Französisch und auch mit Russisch ähm sind wir SEHR weit gekommen. Also ich denke wir haben wirklich was Gutes auf den Weg gebracht. Wir haben SEHR viel auf den Weg gebracht. Kritisch kann man alles sehen, würde ich sagen, ja. Aber ähm ich denke, was uns gelungen ist, ist überhaupt dieses Projekt vom Anfang bis zum Ende hinzubekommen in dieser kurzen Zeit. Das ist schon eine Leistung an sich, weil doch viele Aspekte dabei gewesen sind, die extrem herausfordernd waren. Vor allem diese neuen technischen Sachen, ja. Und man darf nicht ganz vergessen: Sprachliche Sachen. Denn du kannst kein Finnisch, also ein Teil immer kann kein Finnisch ähm jemand wollte nicht Englisch sprechen und die Deutschkompetenzen waren auch nicht gleichwertig, ja ((lacht)).

65. I: Das war die Schwierigkeit ein bisschen, ja.

66. B1: Ja, das ist_ finde ich durchaus ne Schwierigkeit. Weil ich als Lehrperson in der Universität davon ausgehe, dass man Deutsch als eine kommunikative Sprache hat. Und da habe ich gemerkt, ist eigentlich auch gar nicht möglich. Also obwohl einige ja schon fünf Jahre an der Uni sind und selbst ja irgendwann mal Lehrer werden wollen. Und das äh finde ich etwas zeigt und spiegelt das wider, wo unsere Studenten herkommen. Das heißt_ früher_ wenn ich das jetzt vergleiche mit meinen Senioren, ja. Denen gibst du so nen Text von Sigmund Freud und die lesen den einfach. Die haben auch gar keine Schwierigkeiten, ja. Oder wenn ich denen sage, sie sollen einen Vortrag halten auf Deutsch dann machen die das. Oder ich geb' denen einen finnischen Text, dann übersetzen sie das. Punkt. Da wird gar nicht diskutiert und das machen die fast fehlerfrei. Weil früher die Sprachen völlig anders gelernt wurden. Aber sie haben teilweise_ und das ist jetzt meine Erfahrung aus dem Seniorenkurs_ sie müssen keine Studienpunkte mehr absahnen. Die haben nichts mehr zu verlieren. Weil sie können einfach reden.

-
67. I: Das ist so Freiwilligkeit ((lacht)). Alles, was auf Freiwilligkeit basiert, funktioniert besser erfahrungsgemäß.
-
68. B1: Aber das denke ich, ist ein anderes Problem gewesen. Das heißt die Kommunikationssprache war sehr unterschiedlich. Und das muss man lernen und das ist etwas, das man von Anfang an lernen muss. Und das finde ich_ von daher finde ich solche Projekte auch sehr sinnvoll zu implantieren. Auch an der Universität und ich denke auch an deutsch Universitäten oder österreichischen oder schweizer, egal wie. Und das ist möglich auch mit verschiedenen Sprachen, damit überhaupt gelernt wird mit verschiedenen Sprachen zu arbeiten, ja.
-
69. I: Und mit welchen Zielerwartungen, oder mit welchen Zielvorstellungen gehen wir jetzt in die Implementierung eigentlich? Was unsere konkrete Reise angeht, die nach Leipzig und Linz?
-
70. B1: Also mein Ziel, ich kann nicht von unserem Ziel sprechen, weil wir das gar nicht miteinander besprochen haben. Aber ich kann sagen mein Ziel bei dieser ganzen Sache ist jetzt, nachdem das ganze sozusagen in Feinarbeit nochmal überarbeitet worden ist und eigentlich_ dass wir vielleicht sagen wir mal in einer zu hohen Erwartungshaltung angesetzt haben in unserem Kurs, ähm wieder runtergeschraubt worden ist_ ähm habe ich sozusagen die Hoffnung, dass die Schüler Interesse haben, diesen Kurs von Anfang bis zum Ende durchzumachen. Ich habe die Hoffnung und wünsche mir sozusagen, dass sie dabei auch Freude haben und dass sie einen Lerneffekt haben. Ich habe dies Hoffnung, dass sie darüber auch reflektieren können und auch kritisch reflektieren können. Genauso wie die Lehrperson. Weil das, jetzt wo es in die Schule kommt, ja noch nicht bedeutet, dass das das Endprodukt ist. Sondern es gibt ja immer mehrere Phasen in so einem Projekt. Es dreht sich und es ist wie so eine Spirale und die Spirale muss sozusagen nach oben gehen und von daher wir der Radius auch größer. Und die Dinge, die wir beachtet haben, vor einigen die wir nicht beachtet haben, ist das, was ich mir wünsche jetzt in der Phase vom_ was sozusagen als Rückspiegelung kommt.
-
71. I: Als Feedback auch, oder? Und zur Verbesserung? Und Weiterentwicklung?
-
72. B1: Ja genau. Sowohl von Lehrerseite aus, weil der Lehrer hat wieder ne völlig andere Erwartungshaltung als wir. Genauso wie die Schüler eine völlig andere Erwartungshaltung haben als das, was wir denken. In unserem Bild, vom Fremdbild_ weil es ist ja eigentlich kein_ es gibt ja Selbstbilder und es gibt Fremdbilder_. Das ist eigentlich kein Gegensatz, weil ein Fremdbild kann ja nicht der Gegensatz sein vom Selbstbild, sondern es sind gedachte Fremdbilder, ja. Sondern ich kann mir das nur denken, was der andere als Fremdbild hat. Also das heißt, das, was ich denke, was der andere machen könnte ((lacht)) ist sozusagen das, was ich denke was ein Fremdbild ist. Und es stimmt ja nicht, also von daher ist es ein gedachtes Fremdbild, ja. Und dass dieses gedachte Fremdbild korrigiert wird durch die Mitteilung, die unsere Schüler, die das jetzt ausprobieren werden, tatsächlich ja auch tun, ja.
-
73. I: Ja, ich bin auch schon gespannt. Ich würde jetzt eigentlich auch schon zum Abschluss kommen und würd' dich jetzt gern nochmal fragen: Hast du einen abschließenden Appell oder möchtest du noch irgendetwas sagen, was du besonders wichtig findest?

-
74. B1: Ja, ich denke schon, dass wir sozusagen eine Pilotarbeit geleistet haben. Ja mit allen Wenn und Abers, mit allen Schwierigkeiten, mit allem hoch und runter_ aber insgesamt denke ich haben wir eine runde Sache geschaffen. Und wir sind sozusagen auch Mitvorreiter für die anderen Sprachen und das macht mich auch durchaus stolz und ich denke auch die Teilnehmer, ALLE Teilnehmer können darauf stolz sein, dass sie das gemacht haben. Und ich freu mich da drüber, dass wir diese Möglichkeit gehabt haben mit der Stadt da zusammenzuarbeiten und ich äh werde das auch so präsentieren. Also ich werde dieses Projekt ja präsentieren nächsten Monat_ Anfang nächsten Monats bei den Germanistentagen in Oulu, gemeinsam mit S. Sie wird den Anfang machen, wie das ganze zustande gekommen ist, B4 wird dann die Zusammenarbeit besprechen mit äh der_ dem Zentralamt und ich werde das dann konkret vorstellen. Wobei dann nur B3 mit dabei sein wird, B2 wird nicht dabei sein. Müssen wir mal gucken. Also ich denke man kann aus allem_ ich würde das Projekt wie gesagt jetzt anders aufbauen_ man macht Erfahrungen. Man muss erstmal auf die Nase fallen, bevor man merkt, wie man seine Nase schützen kann. Anders funktioniert's nicht. Learning by Doing ist auch sehr wichtig, gerade im Lehrerberuf. Und auch die Flexibilität zu haben, das anders zu sehen und auch vielleicht das nächste Mal die Studenten auf andere Art und Weise miteinzubeziehen. Das wäre zum Beispiel noch so etwas. Aber ansonsten freu' ich mich UND ich freue mich_ das sag ich jetzt auch noch kurz: Ich freu mich riesig darüber, dass sowohl B2 als auch P. in der Stadt arbeiten jetzt. Und ich freue mich riesig da drüber, dass du deine Masterarbeit da drüber schreibst. Und das ist glaube ich ebenfalls eine extrem positive Sache, die ich großartig finde, weil es automatisch sozusagen auch eine Reflexionsebene ist von außen und du gezwungen bist, auch wenn du selbstinvolviert bist_ aber auf eine andere Ebene_ auf eine Metaebene zu kommen. Und das ist auch für Finnland und für „Opetushallitus“, fürs Zentralamt für Unterrichtswesen sehr, sehr wichtig. Und eigentlich könnte man sagen: Können wir doch alle stolz aufeinander sein, oder? ((lacht))
-
75. I: Sind wir auch ((lacht)). Gut, dann bedanke ich mich jetzt. Der offizielle Teil ist hiermit beendet.
-

C2 Interview mit B2

Art des Interviews	Leitfadengestütztes Expert:inneninterview
Interviewsituation	Online über Zoom
Datum der Aufnahme	20.04.2022
Dauer der Aufnahme	00:32:48
Interviewer:in und Transkribent:in	Lilly Reichl
Sprecher:innensiglen	I = Lilly Reichl B2 = befragte Person 2

1. I: Wie bist du zu der Mitarbeit am Projekt „Virtually throughout Europe“ gekommen? Also im Wintersemester?
2. B2: Ja also ich hab‘ am Kurs „Deutsch lehren und lernen“ teilgenommen. Ja und dann im Frühling habe ich ein Praktikum bei der Stadt Oulu begonnen.
3. I: Okay, kannst du kurz erzählen, was du genau machst jetzt in dem Praktikum?
4. B2: Ähm, ja zuerst habe ich diese deutsche virtuelle Reise fertig gemacht oder verbessert ((lacht)). Ja und dann habe ich eine Reise nach Schweden geplant und jetzt mache ich Übungen auf Schwedisch.
5. I: Mhm, das heißt du hast das deutsche Projekt schon abgeschlossen? Bist du fertig mit dem?
6. B2: Nein, das ist äh nicht fertig, nicht ganz. Aber wir müssen ein Typeform bekommen und das kostet etwas und wir haben noch nicht das bekommen.
7. I: Ah okay, also es dauert noch?
8. B2: Ja aber alles ist fertig sonst, ja.
9. I: Okay super. Gut, dann gehen wir weiter. Da interessiert mich jetzt besonders deine Meinung zu den Fragen, also es gibt kein Richtig und kein Falsch, es geht nur darum wie du das Ganze empfindest und siehst. Ahm es geht jetzt vor allem um das Deutschland Projekt, also nicht das Ganze mit Schweden und mit Frankreich, sondern nur unser Deutschland – Österreich Projekt. Was findest du an dem Projekt besonders spannend? Gibt’s irgendwas wo du gleich gesagt hast am Anfang, hey deswegen mach ich mit, das find ich besonders cool daran?
10. B2: Ja, ich finde äh es ist schön, dass die virtuelle Reise wird wie eine richtige Reise gemacht. Also man muss den Flug und die Unterkunft buchen und so weiter und wenn wir keine richtige Reise machen können, dann ist die virtuelle Reise eine gute Möglichkeit.

-
11. I: Mhm, ist das nur zu Coronazeiten jetzt gerade eine gute Möglichkeit oder ist das generell auch abgesehen von Corona eine Möglichkeit in Zukunft den Unterricht zu gestalten?
-
12. B2: Ja, das ist ich finde das ist generell auch gut. Und das ist eine gute Möglichkeit im Unterricht und ja, ich finde es ist viel lustiger, diese virtuelle Reise zu machen und nicht nur im Buch zu lesen und Aufgaben zu machen und äh ich finde das gut, weil ich denke die Schüler:innen spielen viel heutzutage und äh dann ist es vielleicht ähm mehr interessant also Sprachen lernen, wenn man spielt oder macht eine virtuelle Reise.
-
13. I: Mhm, was denkst du denn ist an dem Tool oder an dem virtuellen Lernsetting besonders reizvoll für die Lehrpersonen? Also für den:die Lehrer:in, die in der Klasse steht, was könnte das bringen?
-
14. B2: Äh, ich denke die Schüler:innen machen die Übungen gerne, weil sie digitale Medien verwenden und sie sind_ sie können sie verwenden und wenn sie die Übungen gerne machen, dann wird äh der Unterricht mh leichter vielleicht und äh auch vielseitiger finde ich, ja. Ja und ich finde, dass diese Projekt äh wenn wir eine Schatzsuche haben, dass das ist vielleicht ganz reizvoll für die Schüler:innen.
-
15. I: Mhm, weil das den Charakter hat von einem Spiel eigentlich, oder?
-
16. B2: Ja, genau, ja und die Schüler:innen vielleicht äh also es ist viel lustiger, die Sprachen lernen, wenn man Spaß hat und spielt und ja, finde ich.
-
17. I: Mhm, denkst du, dass es so auch einfacher ist für die Schüler:innen, eine Sprache zu lernen?
-
18. B2: Ja, ich finde, weil sie spielen und das Lernen kommt unbemerkt, ja.
-
19. I: Mhm, die Übungen und Aufgaben, die wir oder auch du jetzt entwickelt hast, unterscheiden sich die von Übungen und Aufgaben in einem Buch? Und wie unterscheiden sie sich, also was ist der Unterschied genau?
-
20. B2: Vielleicht äh, man kann leichter Video anschauen oder Aufnahmen nehmen oder ja, es ist leichter solche Übungen machen, wenn man digitale Medien oder Tools verwendet, ja und mh das macht große Unterschied.
-
21. I: Fällt dir eine Übung oder Aufgabe ein, die jetzt nur aus dem Kopf heraus, die jetzt so zum Beispiel nicht in einem Lehrbuch vorkommen würde?
-
22. B2: Mh, ja Videoübungen, also man muss Video anschauen und dann gibt es Fragen oder Aufnahme und dann Fragen. Und dann, es ist auch leichter, äh wenn die Schüler:innen können auch selbst Videos und Aufnahmen machen, ja. Ja, ich weiß nicht, vielleicht, äh Videos, ja.
-
23. I: Worauf liegt deiner Meinung nach der Fokus der digitalen Reise?
-

-
24. B2: Der Fokus liegt auf der Sprache und dass sie das Schwert finden, und dann kommt die Sprache dabei vor. Ja, und nicht so viel Grammatik oder ja, nur die Sprache und wie man die Sprache verwendet und ja.
-
25. I: Mhm, okay zurück zum Projekt und zu unserer Entwicklung unseres Projekts. Wie war die Mitarbeit beziehungsweise die Entwicklung des Projekts für dich im Laufe des Wintersemesters, also als wir noch alle zusammengearbeitet haben? Wie hast du das empfunden als angehende Lehrerin eigentlich oder noch als Studentin? Wie war das, erzähl mal kurz!
-
26. B2: Ja, also die Mitarbeit war ein bisschen schwierig, weil wir Deutsch gesprochen haben und das ist nicht so leicht für mich äh und ja ich konnte nicht alles sagen, was ich möchte vielleicht weil ich das nicht so auf Deutsch sagen konnte, ja. Das ist ein bisschen schwierig, aber die Arbeit war auch nicht so planmäßig würde ich sagen, weil wir nicht so viel Zeit hatten, weil das ist_ das war das Problem finde ich. Aber jetzt bei der Stadt Oulu ist es viel leichter gewesen, weil wir Finnisch gesprochen haben ((lacht)) und ja, es ist mehr planmäßig gewesen, weil wir haben gut alles geplant und erst dann haben wir etwas gemacht oder verändert und das war die Unterschied.
-
27. I: Wie war das jetzt im Schulamt, also beim Praktikum? Hast du da das Gefühl gehabt, dass du besser arbeitest oder für dich ähm besser die Arbeitsaufträge umsetzen kannst?
-
28. B2: Ja vielleicht weil ich habe äh jeden Tag oder fast jeden Tag mit ähm B3 gesprochen und wir haben zusammengearbeitet und auf Finnisch das war leichter und ja wir haben viel geplant und dann alles verbessert. Ja, das war leichter, aber ja und vielleicht äh im Wintersemester hatten wir viele Personen und alle machten nur viele Aufgaben und Übungen und dann gab es zu viele Übungen und dann mussten wir etwas wegnehmen ((lacht)).
-
29. I: Was hätte man denn besser machen können, also in unserem Fall jetzt? Weil es war ja doch etwas chaotisch, na? ((lacht))
-
30. B2: Ja ((lacht)), mh vielleicht ein klares Skript machen. Das würde besser. Aber ja, ich verstehe, wir hatten zu wenig Zeit mh das war nicht_ nicht so möglich vielleicht, aber ja, planmäßig halt finde ich gut. Und vielleicht ähm diese_ dass man ein Skript macht zuerst, und dann beginnt etwas zu machen.
-
31. I: Und dann erst die Übungen macht ((lacht)). Und ihr habt das jetzt im Schulamt Oulu so gemacht, dass ihr zuerst das Skript schreibt und dann erst alles ausgebessert habt eigentlich...
-
32. B2: Ja, ja genau.
-
33. I: Okay ahm, jetzt wo du eigentlich fertig bist mit der Mitarbeit an dem Deutschland-Österreich Projekt, Schweden bist du ja eh noch dran, aber jetzt danach

im Rückblick ähm, was hat es dir gebracht als angehende Lehrperson auch oder als Deutschlehrerin an dem Projekt mitzuwirken? Was hast du gelernt?

34. B2: Ja ich hab gelernt, wie man solche Projekte macht und was für ein Prozess es ist, also ja, alles geht nicht wie geplant ((lacht)) und man muss_ was ist ein Aneignungsprozess, kann man sagen. Ja, man braucht Nerven aber ja, ich hab auch viel Deutsch gelernt, das ist gut, ja. Aber das war gut, dass ich so ein Projekt gemacht habe, weil es ist_ es ist nicht so bekannt für mich ((lacht)). Und ja, so nützlich für mich.

35. I: Und ähm. Zurück zu dem Aspekt der digitalen Medien. Hast du etwas über Anwendungen, Tools gelernt, was dir später etwas bringt? Also Digitalisierung, was hast du da mitgenommen?

36. B2: Ja, ((lacht)), ja viel. Äh ich habe mh viele Tools gelernt, ja ich kann jetzt viele Tools verwenden und schnell Übungen machen das ist sehr nützlich weil ich Lehrerin werde und Übungen machen und digitale Tools verwenden, das ist sehr gut. Ja ...

37. I: Mh, wenn du Lehrerin wirst, denkst du, dass die Mitarbeit an diesem Projekt dich dazu bringt auch im Unterricht mehr digitale Medien einzusetzen oder zu verwenden im tagtäglichen Unterricht in der Schule? Hat das geholfen dafür, dass du das mehr digital siehst den Unterricht?

38. B2: Ja, ja ich finde ((lacht)) ich finde schon. Und ich möchte, dass die Schüler:innen mehr aktiv sind äh in der Klasse und dann die digitalen Medien sind sehr gut für diesen_ ja ich finde, ich würde viele digitale Tools verwenden.

39. I: Mhm, ähm auch so in der Form, dass du die Schüler:innen dann selbstständig arbeiten lässt an solchen kleinen Projekten oder an solchen Reisen? Dass sie dann auch eigenständig oder aktiv selber daran arbeiten können an sowas, oder?

40. B2: Mhm, ja.

41. I: Stell dir vor, du fängst nächstes Monat in der Schule an zu arbeiten, würdest du die Reise, die wir erstellt haben, machen?

42. B2: Ja, absolut ((lacht)).

43. I: Einfach damit du siehst, obs funktioniert ((lacht)).

44. B2: ja, ob es fertig ist und funktioniert.

45. I: Und warum denkst du ist es sinnvoll in Zukunft viel mehr solcher digitaler Tools einzusetzen im Unterricht? Also was nehmen Lehre:innen als auch Schüler:innen und Eltern davon mit? Warum ist das Thema Digitalisierung gerade so wichtig und auch für die Zukunft so wichtig?

46. B2: Ähm, die Schüler:innen verwenden viele digitale Medien das heißt sie können sie verwenden und machen das gerne und dann äh machen sie vielleicht gerne auch die Übungen, die digital sind und ja, man kann leichter

unterschiedliche Übungen machen wie zum Beispiel Videos und Aufnahmen und alles und ja vielleicht auch, dass ja ich hab das schon gesagt, dass es leichter ist, den Unterricht interaktiv zu machen. Und ja, das ist wichtig, weil wir müssen alle digitale Medien verwenden heutzutage ((lacht)). Also das ist gut, dass die Schüler*innen auch sie verwenden können. Und ja, ich finde das Lernen wird viel lustiger und das kann Spaß machen.

47. I: Mhm, okay zurück zu unserer Reise das würd mich jetzt interessieren: Was war für dich die schwierigste Aufgabe oder Übung in der Erstellung unserer Reise? Also was war für dich herausfordernd, irgendeine Übung oder Aufgabe, wo du dir gedacht hast, wow das war echt herausfordernd? ((lacht))

48. B2: Ja, vielleicht das Design, also man muss sehr kreativ sein und welche Übungen mache ich und ja, das ist vielleicht das Schwierigste für mich gewesen. Und vielleicht, auch weil ich weiß nicht genau, wie man sagt in Deutschland etwas. Das war auch die Schwierigkeit, die Sprache. Aber auch die technischen Probleme, und alle andere, das ist auch schwierig.

49. I: Was ist dir leichtgefallen? Gibt's irgendetwas, dass du richtig einfach fandest?

50. B2: Ja ((lacht)) vielleicht wenn man die Tools verwenden kann, dann ist es leicht viele Übungen zu machen und dann ist es kein Problem, die Tools zu verwenden, wenn man kann das ((lacht)). Ja, das war auch schwierig äh die rote Faden oder die Geschichte äh zu erstellen.

51. I: Und wenn du unsere ganze Reise nochmal durchdenkst im Kopf, du hast sie ja wahrscheinlich viel präsenter als ich noch. Ähm also von vorne vom Flug buchen, vom Klassenzimmer bis wirklich ganz zum Schluss, ähm gibt's eine Übung, die du besonders cool findest oder eine Übung, die dir am besten gefällt?

52. B2: Äh, ja die Reisevorbereitungen also Flug buchen oder Hostel oder Unterkunft. Also ich habe zum Beispiel die Bilder gemacht und es gibt verschiedene Jugendherbergen und es gibt Daten über die Hostels und ich habe die Bilder gemacht und dann diese_ was sie müssen ausfüllen. Ja, das war ganz interessant und ja, ich finde es gut.

53. I: Und das sind ja auch Hostels, die es wirklich gibt, oder? Dies real auch gibt in Deutschland?

54. B2: Äh nein weil wir konnten nicht die Daten verwenden. Die sind nicht richtig, aber fast richtig ((lacht)). Ja, wir haben etwas verändert.

55. I: Mhm, und dann müssen sie selber in diese Formulare eintragen, wann sie fliegen, wohin sie fliegen und so weiter.

56. B2: Ja und sie müssen wählen, in welches Hostel sie gehen wollen. Ja und dann ähm ich habe auch die Flüge gesucht und einige Alternativen gewählt und dann müssen sie auch den Flug buchen und wählen.

-
57. I: Also sie haben Entscheidungen, also diese drei Optionen.
-
58. B2: Ja, genau und dann wählen sie einen Flug. Und dann kommt auch eine Formular.
-
59. I: Und ihr habt ja auch noch etwas geändert jetzt, nämlich, dass sie Avatare sind. Also sie wählen einen Spiel Avatar.
-
60. B2: Ja, ja genau. Also sie bekommen einen Pass und da gibt's äh die Person oder ja, die da sind. Und dann müssen sie diese Daten verwenden, wenn sie Flug und Hostel buchen.
-
61. I: Mhm, okay. Was war dir besonders wichtig, was ist dir besonders wichtig? Was möchtest du sagen, was diese Projekt ausdrückt für dich?
-
62. B2: Äh, dass ich viele verschiedene Tools verwenden kann jetzt und äh ich kann digitale Übungen machen und als Lehrerin kann ich solche Übungen verwenden und auch, dass ich viel Deutsch gelernt habe und ja, das sind die wichtigsten Sachen.
-
63. I: Die wichtigsten Sachen für dich, ja. Und äh da, findest du dass angehende Lehrer:innen, also Studierende die dann später Lehrer:innen werden wollen, ähm an so einem Projekt mitarbeiten sollten?
-
64. B2: Ja vielleicht, ja man lernt viel und es ist wichtig, dass man viele Tools verwenden kann. Dann ist es leichter, den Unterricht zu planen und ja, es ist sehr gut und nützlich.
-
65. I: Okay, möchtest du mir noch was sagen?
-
66. B2: Ja, danke für deine Mitarbeit. Du hast eine richtig gute Arbeit geleistet.
-
67. I: Du auch, du noch viel mehr eigentlich ((lacht)). Ich danke dir für das Interview.
-

C3 Interview mit B3

Art des Interviews	Leitfadengestütztes Expert:inneninterview
Interviewsituation	Online über Zoom
Datum der Aufnahme	27.04.2022
Dauer der Aufnahme	00:48:40
Interviewer:in und Transkribent:in	Lilly Reichl
Sprecher:innensiglen	I = Lilly Reichl B3 = befragte Person 3

1. I: So, how did you come to the project?
2. B3: Ahm I came to this because the project_ I don't know what we should call B4. Is she a leader or a manager or?
3. I: I would say she's the leader.
4. B3: Okay, she asked me to join this project because she's also my boss, as_ not at the school where I'm teaching. But where I'm working as a language tutor, she's my boss in that job so ähm she asked me for this project. And mainly this is quoting her, she asked me to join because she thought I was good at ahm what's the word? Writing a manuscript.
5. I: Ah okay and are you good at it?
6. B3: Well, I have ideas. I think I am pretty good because last spring with the language tutors we made this 8minute Videos for the early classes or even pre-schoolers about_ to know something about the cultures of European countries and we are representing the countries that speak the languages that the students can choose to study. So that would be ah German, French, Spanish, Swedish, Russian_ we don't know Russian. Okay so we were planning to make those videos and we had this two_ what do you call them? Puppets? Are they puppets? These dolls? So we have this two puppets_ ah oh my goodness I don't know this in English, the other one is a big bird, a crane and the other one is the white_ You know we have this hockey team in Oulu, so it's the mascot of the hockey team, a weasel. Anyway, we have this two puppets and cause they are like the mascots of Oulu or at least they are the mascots for the educational board at the city. So ahm I started, oh this is a long story ((laughing)) anyway I started with these two mascots, they traveled to the countries and I basically wrote the manuscripts of all this adventures and then we just filled it together and I think that was the reason why B4 asked me for this. Cause I wrote the manuscripts.
7. I: And you also came up with the idea of the storyline and the plot I think or? [B3: Right.] So you are like the creative brain of the project?
8. B3: Right. That's what I was hired for but now I have realized that ähm I need to know a lot more than just to be a creative brain ((laughing)).

-
9. I: Yeah I can imagine. And what are you responsible for in the project right now? What did you do the last few weeks?
-
10. B3: Sorry I didn't have my video on ((laughing)). Okay well I guess I am now mainly responsible for the whole project because ahm I have been working for the project full time ever since the beginning in February, so February, March, April and I will continue until the end of May or actually the beginning of June when the school ends. So I have been basically ahm mostly I have been Manuscripting the travel_ the trip to France but at the same time I have ahm talked about the German travel with Johanna and we have learned about the different tools and we have kept contact with the different partners in this project because we have quite a few partners: Goethe Institute and the Institute France and Svenska Institute and all these different partners around and ahm I have also_ ah I don't know, what have I done? ((laughing)) I have discussed with the IT person, that how_ what kind of tools we can use and how you know_ how to implement this digitally and ahm also we have done some graphic designing with B2 because the web pages they need graphic design and we actually have a_ I don't know if you talked about this with B2 but Svenska Institute offered their graphic designers and services to us and actually she has been drawing some maps for our web pages but we have spent_ B2 and I, we have spent hours and hours discussing the drawings and then what we would like to have in them and then communicating this ideas back to the graphic designers, so. Also this kind of job, which has nothing to do with creating a story ((laughing)).
-
11. I: So you are a graphic designer now? ((laughing))
-
12. B3: Yes ((laughing)). And I don't know how much, because this is just the picture and the text for the webpage. I don't know how much we still need to do graphic designing because then the IT guy, he's is going to start putting it all together so I don't know if he's going to ask us_ so: "How should I set them on the webpage? Where should I put what?" and stuff like that. So even that might take time.
-
13. I: And when taking a look on the German travel, which exercises or tasks do you find particularly exciting? Is there anything where you can say, yes that's amazing?
-
14. B3: I haven't looked at the travel for a little while now but_ I hadn't seen the LearningApp Tool before that so when I started to look at the virtual trip to Germany, I was impressed of the activities you had created with LearningApps. So that was one of the ideas I got from your work, so maybe this LearningApp could be a tool that we use. Ahm then I was also_ I think many of your Thinglinks, that you have created Lilly, they are very nice cause you use a lot of audio, you were able to create audio so for example that's something I am missing in the French travel, because I can't speak French. But you could speak it with your friend and then_ I also like the fact, that in your Thinglinks, you have the idea of the storyline. So that the students can actually look for the clues_ the missing clues for the sword in your Thinglinks. Because some of the Thinglinks, that we had been looking at were about grammar, german grammar or vocabulary, so I think the ones where you actually have to use the language to get to know the clues about the sword, they were really nice.

-
15. I: So you would say that the use of the language is the most important fact about this whole virtual travel thing?
-
16. B3: Ahm, well maybe not the most important thing. Cause I think the most important thing is that they want to travel somewhere, they want to see sights. So of course, you can travel to another country and not use the language almost at all. But I think it serves the purpose for language teaching and when they have to use the language and when the language is more of a_ when they are traveling the language is more of a medium rather than_ it's a tool rather than the object of learning. So in your Thinglinks I think that captures that ahm idea perfectly that the language is the tool for some sort of a task or objective rather than "Okay we are now learning the language here". I don't know if I'm making any sense now.
-
17. I: So would you say that the storyline and the plot, the search for the sword increases the motivation of the students?
-
18. B3: I hope so. Ahm I don't know if it's so but I hope so. And well I was thinking for example, when I was making this trip to Paris, I think that Paris in itself is something that students are interested in, they want to see Notre dam and they want to see the Eiffel tower, they want to see stuff like that. So it doesn't really need advertising on it's own but I have created a storyline and a plot and a task for them to solve in Paris too. But then_
-
19. I: Yeah I can remember, you came up with the idea of a thief or something like that?
-
20. B3: Yes exactly. It's a story about Mona Lisa being stolen. So it's that I included also the university in Paris has succeeded in time travel and so actually some historical figures from Paris had been seen back to life in present Paris and the police is suspecting that one of them is actually the person that has chosen to steal the Mona Lisa. So the students have to get to know also the historical characters of Paris. Marie Curie, Mary Antoinette, Napoleon, and stuff like that. And I tried to connect these people to the sights that they got to see also so it will be an historical perspective and stuff like that.
-
21. I: Okay so that's pretty much of a game character of the whole journey?
-
22. B3: That's the effect of the whole journey. Ahm wait, wait_ the original question was about the sword? Right, I think with Germany the committee, well it's not really a committee_ the group of teachers at the Goethe Institute when we were planning these trips in fall_ they came up with the idea that they don't really want to go with stereotypes. So I think now when the travel is actual going to Leipzig - that's not a stereotypical city in Germany. If we are thinking about these students, that are studying German here in Finland, they would want to go to Berlin, maybe München. Some like classic stereotype cities and they would like to visit the stereotypic sights. So when Leipzig doesn't really offer them that in itself, ah then maybe the storyline_ the plot will keep them more motivated to do the exercises in Leipzig. I don't know if you understand...
-
23. I: I understand. And what is the advantage of doing it all virtually? Why don't we just go to the airport and flight to Leipzig? ((laughing))
-
24. B3: Well, it's a little bit cheaper. Also ahm well of course the problem is money and time. Because to travel it takes money and it takes a lot of time. So when this is all prepared and implemented virtually the students they don't need time

and money that much. Also I think there are many advantages of this. For example, if they do go travelling for real one day they have had an experience virtually first that will decrease the hindrances or the fear that they maybe have of traveling and speaking the language and booking a flight, going to a hotel. So they might actually know something already, what to do and what to expect.

25. I: And what do you think is the advantage for teachers in class? If the tool is implemented, what is the advantage for teaching?

26. B3: I think, this could work as a motivational tool for the students because I'm including_ when I'm teaching Spanish I'm including a lot of stuff that I use for this already in class. For example in the fall and last spring I used to start every Spanish class with a three to five minute Youtube Video about some cultural stuff in Spain. You know, just to wonder how they speak and how they like their cheeses in Spain and how they have these very weird cultural festivities and stuff like that. And I think it's important knowledge and also it's motivating for the students "Oh, they do things differently and that's what is interesting, and I would like to actually participate in that!" So this could be something that the teachers could use as a source of ideas that material and ahm that they could motivate the students but also I think for example when I teach Spanish I teach 1,5 hour classes so it's a lot of time for language teaching or learning, so I would say that It would be ideal that if for one hour we study grammar and vocabulary and then for half an hour they can work on their own or in Paris with this virtual trip. Mhm, like an extra material. In the German trip they also learn the differences between the German language in Germany and in Austria. Like different words in both countries. It's a very small topic. I mean, when you have the middle ages market or like...

27. I: So, the aim of the journey is getting in touch with the language and the cities or?

28. B3: Well, I think we described the overall-object or the aim of this project is to offer possibilities for the students to virtually travel to this countries and to use the language and to get to know the culture and also together when they are doing that they can have this game or this adventure type of thing. So I think it's all of them but I think like the German travel is purely all of that, I mean not purely cultural or purely just language stuff, it's all_ a mixture of all of that.

29. I: And how do the exercises and the thing we created or you created now differ from exercises in a textbook? What is the digital advantage of the whole thing?

30. B3: I think the digital advantage is ahm well of course you can use different type of media. Because the book is just you know a book and you are reading and writing. So here you can use ahm listening and you can use a lot of authentic material and of course as they are doing this digitally they have more tools ah available to them, they can use all the online tools they have, the dictionaries and online translators and stuff like that at the same time. When they are doing it. I think the digital material can offer more visual ahm input rather than the textbook. On the textbook page you have maybe one picture and then an activity but here you can include as many pictures as you want and I think that's one of the ((laughing)) challenges to find the pictures and also many pictures that you find, you think: "Okay I don't like the picture. This doesn't give a good impression!" Or you want them to be good quality and stuff like that. Actually we have bought some pictures from iStock. Not very many but some. But even THAT is

- one of the jobs I didn't realize I need to do because B4 told me that_ because she is in the group of people who are making a textbook, learning material_ and she said that: "Oh we have a whole group of people there at the publishing house who search the photos and the pictures for us!" Because B2 and me we have spent hours and hours searching for pictures. We would need a graphic designer; we would need a person who looks for the pictures I don't know ((laughing)), we would need ...
-
31. I: ... like three or four IT people? ((laughing)) [B3: Yes!] So can you tell me, what did you learn from all that?
-
32. B3: I think if I started this over, now I would have a plan how to create a virtual trip. So I have learned how to make this project, how to make a virtual trip, how to make the process: "What is the process like?" How you could make it ahm as efficient as possible. And I think that is something you cannot know until you have actually implemented this. We have done so many mistakes, but we have learned from them and now if we started this over, we would know how to do this.
-
33. I: As you said, it's also the experience of searching for pictures and searching for everything.
-
34. B3: Yes exactly, searching for everything. And I ahm of course I think we, both B2 and me we have learned a lot about the tools and_ but I think even now I don't know all the possibilities of the tools and that's kind of a shame so we would need another person just to research the tools and somebody that would come to me and say: "You could do this with that!"
-
35. I: Yeah it would have been perfect if they just gave us like lessons in all of this tools, like courses where we learn to use them right, like this one we had with your husband about Thinglink.
-
36. B3: Exactly, but actually my husband said, that nowadays it's not really like that. People don't really come to courses like that. You have to experiment with the tool and that's how you learn.
-
37. I: I think in the beginning it was a bit much for all of us. All of the tools and nobody knew anything about what we were doing. And to sum it up or to come to an end: What was or what is particularly important to you about the entire project?
-
38. B3: Well ((laughing)), I could answer several answers for that but I think the most important thing is_ What I wish is that this is not in vain_ that the end product would be good, it would be useful, it would be good quality and that it would find it's audience and that the students and the teachers, that they would like it, they would use it and it would have some sort of meaning. And if that did not happen ((laughing)), then I think: "Okay, can't help it!" I have learned a lot from this myself, you know, I had been able to do something other than teaching for four month you know. That's a nice experience!
-
39. I: Do you have a final appeal?
-
40. B3: I really hope it would find it's audience, that it is not something that the teachers would think: "it's useless". So yeah.
-
41. I: Yeah, I hope so too. Okay then, thank you for the nice talk, I will stop here.
-

C4 Interview mit B4

Art des Interviews	Leitfadengestütztes Expert:inneninterview
Interviewsituation	Online über Zoom
Datum der Aufnahme	22.04.2022
Dauer der Aufnahme	00:55:29
Interviewer:in und Transkribent:in	Lilly Reichl
Sprecher:innensiglen	I = Lilly Reichl B4 = befragte Person 4

1. I: Wie fing das denn mit dem Projekt „Virtually throughout Europe“ an?
2. B4: Das fing eigentlich so an: Das Goethe Institut und ähm also ich glaube es war eigentlich B6, die mich damals angerufen hat und gefragt hat, ob wir als Stadt Interesse hätten. Also sie hat mit einer Lehrerin gesprochen und die hat so etwas in die Richtung im Unterricht gemacht und dann dachte B6, vielleicht könnte man das so richtig machen. Also ich hab auch im Unterricht sowas mit meinen Schülern gemacht, dass die so eine Reise machen und alles planen und so weiter, aber das ist alles_ man also als Lehrer gibt man die Aufgaben und die Schüler machen, was du sagst. Aber die haben kein fertiges Material für sowas. Und dann hab ich natürlich gesagt: „Ja klar machen wir mit!“ und dann haben wir uns beworben und haben auch ein bisschen Geld dafür bekommen und ja. So ist es eigentlich entstanden. Also eigentlich in Zusammenarbeit mit dem Goethe Institut.
3. I: Und das Goethe Institut sitzt aber in Helsinki, oder? [B4: Ja, ja in Helsinki] Und von Opetushallitus kriegt ihr dann die Gelder für das ganze Projekt? [B4: Genau] Und gabs irgendwie einen Punkt so für dich oder auch für euch als Team, wo ihr gesagt habt „Genau dafür ist jetzt Bedarf“. Warum ist dieses Projekt entstanden, warum überhaupt eine Virtuelle Sprachreise?
4. B4: Naja eine Sache ist natürlich das, dass während Covid 19 war es unmöglich zu reisen. Aber was auch unmöglich ist_ ist, dass nicht jeder eine Reise machen kann. Es gibt kein Geld dafür und ahm wahrscheinlich auch keine Zeit und in vielen Schulen ist es auch verboten, dass die kleineren Kinder reisen dürfen, also das dürfen sie einfach nicht. Und dann haben wir natürlich in Oulu_ also was uns wichtig ist, ist, dass wir auch ahm_ dass unsere Schüler auch andere Sprachen studieren. Also nicht nur Englisch und Schwedisch. Das ist bei uns sehr schlimm gewesen die letzten Jahre. Also immer weniger studieren andere Sprachen und Deutsch ist, ja Deutsch oder Französisch oder ja_ Russisch die werden weniger und weniger studiert. Und was man auch sieht, also wir haben tolle Lernmaterialien in Finnland aber für die kleineren Sprachen gibt es leider nicht so gute Materialein, weil es sich nicht lohnt. Also der Verlag sagt „Naja, es lohnt sich nicht, weil es nicht so viele Schüler gibt und dann verkaufen wir keine Bücher“ und dadurch ist es auch_ hatten wir auch den Bedarf, dass die Schüler

dann was Neues hätten und was, was sehr interessant ist und auch ermöglicht, dass sie wirklich sehen, was es da in diesem Land gibt und was alles möglich wäre. Dann vielleicht auch in der Zukunft, dass sie so ein Erlebnis bekommen haben in der Schule und dann wissen sie auch Bescheid, was man so alles planen und machen muss, wenn man eine Reise plant. Ja, das ist sozusagen ein Erlebnis und erweckt vielleicht auch das Interesse: „Okay, ich will diese Sprache weiterstudieren und auch besser werden“.

-
5. I: Das heißt, es ist auch in Form einer Sprachdusche eigentlich auch, also dieser Anreiz, eine Sprache kennenzulernen und sich vielleicht dann auch für diese Sprache zu entscheiden. Weil da jetzt auch die große Glocke über generell dem finnischen Schulsystem hängt, das auf Englisch und Schwedisch ja das Hauptaugenmerk setzt?
-
6. B4: Das auch, ja. Ja, ja es wird auch überall in Finnland heutzutage gesprochen, dass es leider so ist, dass viele denken: „Es reicht, wenn du Englisch kannst“ Also die anderen Sprachen braucht man nicht. Also überall kommt man mit Englisch zurecht und so ist es eigentlich nicht. Und ähm wir brauchen Schüler, wir brauchen Studenten, die dann auch andere Sprachen können und wir brauchen auch Mitarbeiter, die andere Sprachen beherrschen und deswegen wollen wir ((lacht))_ alles, was wir machen können, wollen wir machen, sodass wir dann mehrere Schüler und neue Sprachgruppen bekommen.
-
7. I: Und, dass das ganze Projekt jetzt in diesem digitalen Setting ist, ist das etwas, was in Finnland gang und gebe ist? Was immer so ist? Oder liegt da jetzt ein besonderer Fokus drauf, das Ganze jetzt virtuell zu machen?
-
8. B4: Ja also ich glaube, warum wir es so gemacht habe. Ich glaube, dass es einfacher ist. Dass es einfach so ein Tool ist, das unsere Lehrer einfach benutzen können und es verlangt nicht so viel von den Lehrern. Die haben auch in der Schule ziemlich viel zu tun und das Material muss dann fertig sein, zugänglich sein. Weil die Lehrer einfach keine Zeit haben_ dafür keine Zeit haben, dass sie alles durchgehen und lesen und selber planen. Und jetzt können wir das direkt anbieten: „Hier ist es!“ und sie können einfach klicken und los geht's. Also, dass es einfach ist und dann bin ich mir sicher, dass die Lehrern dann auch das mitmachen und denken, dass es für die Klasse und für die Schüler dann interessant ist. Ich glaube, das ist der Grund dafür. Also wenn wir einfach, ich weiß es nicht_ so ein PDF Material oder so was anbieten würden, dann würde keiner das_ es gib ja viel Material im Internet, aber das ist meistens zu kompliziert. Du musst da viel lesen und selber was kopieren und dies und jenes machen und dann denken die Lehrer: „Ne, das ist zu viel, das wollen wir nicht machen. Ich hab keine Zeit“.
-
9. I: Ist das generell glaubst du, etwas was Finnland auszeichnet oder abhebt von zum Beispiel den deutschsprachigen Ländern, was Digitalisierung angeht im fremdsprachlichen Unterricht? Wie ist das mit digitalen Medien bei euch, ist das einfach normal, dass man so etwas wie eine virtuelle Reise plant?
-
10. B4: Das ist natürlich unterschiedlich. Also es gibt viele Lehrer, die alles können und auch digital sehr begabt sind und vieles machen und es gibt auch Lehrer, die das nicht machen und auch nicht wirklich können. Aber was man jetzt heutzutage sieht, ist es wird in Schulen gespart und was man auch sieht ist, dass man anstatt richtiger Bücher auch digitale Bücher bestellt. Das passiert jetzt oder ist auch in größeren Städten so, habe ich gehört, dass zum Beispiel in

Lahti so, dass alle Schüler ab der 7. Klasse nur mehr digitale Bücher haben, also keine richtigen Bücher mehr. Also da bin ich gespannt, die haben zum Beispiel jetzt „Level Up“, also unser digitales Buch. Und ich habe gesagt: „Also wenn ihr so weit seid, also nach zwei Jahren möchte ich ganz gerne hören, wie das so aussieht“ also das wäre sehr interessant zu wissen, ob die oder wie die Schüler lernen. Also ob die besser oder schlechter lernen. Das wissen wir ja heutzutage noch nicht, weil wir noch ja_ keine Erfahrung haben.

11. I: Ja. Du hast vorher auch irgendetwas gesagt mit Curriculumerstellung, wo du auch zuständig bist im Schulamt. Ähm, ist der Einsatz digitaler Medien bei euch in Finnland curricular verankert?

12. B4: Ja, ist es. Ich kann dir zeigen ähm_ warte ich muss es nur finden. Okay, kann ich dir, also ich glaube ich kann das alles dir zeigen, was ich sehe. Okay, so wir haben in dem Curriculum heutzutage die „transversal competencies“ und das heißt ähm, diese sieben sind dann überall in unserem Curriculum da. Das heißt in jedem Fach, egal was du in der Schule lernst, sei es Sprachen oder Mathematik oder Biologie, Kunst, dann musst du auch diese Kompetenzen lehren als Lehrer und da siehst du, dass ICT da auch ist. Eins von den sieben ist „Information and Communication Technology“ (ICT), das heißt, egal was du in der Schule machst, solltest du digitale Umgebungen und Materialien verwenden. Aber das ist wichtig zu wissen. Also die sind sozusagen_ kann man sagen die Grundlage und unser Curriculum wurde auf diesen Kompetenzen gebaut. Also die sind sehr wichtig.

13. I: Mhm, und deswegen auch_ also ich versuch mir da nur ein Bild draus zu machen, weil ich bin nach Finnland gekommen und plötzlich war alles digitalisiert und da war so eine Selbstverständlichkeit dahinter und deswegen versuch ich das auch so aufzustellen, damit das vielleicht auch einen Mehrwert hat für Österreich oder für Deutschland und deswegen war mir dieser Punkt jetzt wichtig. Wie sieht das das finnische Schulsystem mit der Digitalisierung.

14. B4: Ja, ja aber das ist wichtig für uns und in Oulu. Wir haben zum Beispiel, wir haben Schritte für jedes Schuljahr, also was man in der 1. Klasse, 2. Klasse, 3. Klasse so lehrt und lernt. Also das steht im Curriculum so drinnen, sodass die Lehrer wissen, welche Kompetenzen sie lehren müssten und müssen. Und das ist dann ganz direkt gesagt, also in der 1. Klasse lernt man, wie man den Computer aufmacht und das Passwort eingibt ((lacht)) und so weiter, also das ist schon da drin und wird auch gemacht. Ja_

15. I: Ja, okay. Jetzt zum Projekt: Welchen Vorteil hat der Einsatz glaubst du im Fremdsprachenunterricht, sei es jetzt Deutsch, Französisch oder Russisch gegenüber analogen Lernmaterialien? Also was ist der Unterschied zum Buch?

16. B4: Ich glaube Mehrsprachigkeit. Also das heißt, wenn ich Deutschunterricht habe, dass ich dann nicht nur nach Deutschland fahren würde. Ich könnte dann nach Schweden oder nach Spanien fahren, weil die Mehrsprachigkeit auch in unserem Curriculum steht, dass wir das auch_ also die Mehrsprachigkeit lehren sollen. Deshalb finde ich auch gut, dass die auch die Möglichkeit haben, auch andere Länder zu sehen. Aber im Deutschunterricht, wenn die Schüler dann Deutschland besuchen, dann bekommen sie auch neue Erlebnisse, also nicht nur mit der Sprache, sondern auch mit der Kultur. Und das ist auch sehr wichtig. Also, dass sie die Städte sehen können und ähm auch dann mit der Sprache kommunizieren in realen Situationen. „Was kann ich?“ und vielleicht bekommen

sie auch, ich hoffe, dass sie auch so ein Gefühl bekommen „Ich kann was und ich komme auch alleine zurecht“, nicht nur, dass der Lehrer jetzt sagt, was gemacht wird und wie es gemacht wird. Sondern sie können da auch selber testen und Dinge machen. Also ich finde, das ist sehr wichtig und ich glaube, für die Lehrer ist es auch gut, dass wir_ wie gesagt die Lernmaterialein für die kleineren Sprachen sind nicht so toll_ was du alles auf Englisch hast, ist super. Aber für die kleineren Sprachen braucht man sowas und dann ist es auch Abwechslung und ja, ich finde das ist auch wichtig.

17. I: Ihr habt ja äh zusammen an den „Los geht’s“ Büchern gearbeitet und schon da war es ja auch wichtig, ein bisschen was anderes zu machen. Das hat mir B1 schon gesagt_ Wie unterscheiden sich jetzt die Aufgaben in diesem digitalen Lernsetting zum Beispiel jetzt von euren Büchern? Weil sie sind ja auch schon sehr zukunftsweisend und sehr kommunikativ aufgebaut.

18. B4: Ja also unser Buch ist schon toll ((lacht)). Also wir haben auch Videos und alles mögliche drin und es ermöglicht auch viel. Wie haben auch kulturelle Videos und so weiter. Ähm ich kann nicht sagen, was vielleicht anders wäre aber ich glaube, wenn man so ein Lehrbuch hat, dann ist es ja so, man fängt ganz einfach an und dann baut man das Haus langsam. Und hier in diesem Material, das wir gerade machen und was ihr gemacht habt für uns, da geht_ ist es so, dass wir nicht mehr so viel dran denken, ob die dies und das können und es wird nicht so deutlich gelehrt: „Okay, jetzt lernen wir diese Wörter und üben diese Grammatik und dann wird das gemacht“ sondern da ist es mehr so locker, die Kinder können das locker machen und müssen nicht so viel denken. Ich würde sagen es ist extra, also Extramaterial, das du im Unterricht verwenden kannst, aber ich glaube, es ist auch was Neues. Also es ist was Anderes, es ist nicht mehr DAS Buch, das wir lernen seit zwei oder drei Jahren, sondern es ist was Neues. Und Abwechslung_ also ich würde sagen, es ist einfach abwechslungsreich.

19. I: Es ist ja auch mehr sprachliche Anwendung. Es geht ja nicht nur darum, dass ich die Grammatik lerne vorgefertigt nach Plan, sondern auch um die sprachliche Anwendung?

20. B4: Ja, ja genau und dann kann man das auch einmal testen und machen und dann nochmal machen und testen. Und ich glaube, jeder findet was. Und wie gesagt, ich finde es ist auch wichtig, dass man die anderen Sprachen da sieht und testen kann. Also kann sein, dass eine Schülerin oder ein Schüler denkt: „Okay wir haben jetzt Deutschunterricht, aber das hat so richtig Spaß gemacht, ich werde dann noch zuhause nachsehen, was in Spanien passiert.“ Und dann denkt er: „Okay, ich will Spanisch lernen!“ Und dann macht sie oder er das in der gymnasialen Oberstufe. Also das kann was bringen.

21. I: Mhm, das ist schön, ich hätt das eigentlich auch gerne gehabt. Wenn man alles so ein bisschen ausprobieren kann und so hineintauchen kann und sich dann entscheiden, welche Sprache man lernen will.

22. B4: Ja, und das ist glaube ich auch nicht so ernst, also nicht so ernst wie_ wenn man in der Schule sitzt und lernt und so nach Lehrbuch vorgeht. Dieser Zwang ist nicht so da, das versuchen wir zu vermeiden_ also dass die Schüler das Gefühl haben sie wissen etwas und sie können etwas und sie haben etwas gelernt und ja. Aber trotzdem glaube ich_ ich hoffe, dass es gut wird und dann auch überall in Finnland gebraucht wird.

-
23. I: Mhm und jetzt mal weg von der Schüler:innenperspektive hin zur Lehrer:innenperspektive. Was genau ist der Vorteil für die Lehrperson im Unterricht, wenn sie so eine virtuelle Sprachreise anbietet?
-
24. B4: Wie gesagt, da haben wir versucht, dass alles fertig ist und dass der Lehrer selber nicht mehr so viel zu tun hat. Also die Lehrperson muss das alles nicht mehr planen oder machen. Also es ist alles fertig und kann dann in_ während einer Stunde oder während mehrerer Stunden gemacht werden. Also das ist auch gut, also dass es nicht heißt: „Okay jetzt brauchen wir vier Wochen!“ Die Lehrer können ja entscheiden, wie sie es verwenden wollen. Das ist schön. Und was ich auch gut finde, ist, wenn sie entscheiden okay sie wollen das machen, dann hat der Lehrer die Möglichkeit, die Schüler zu beobachten. Also dann kann man gucken, was die können und was die noch nicht können und kann vielleicht diesen Schülern, die noch mehr Hilfe benötigen weiterhelfen und unterstützen und das ist auch gut. Weil sehr oft ist es ja so, wenn du selber lehrst, dann hast du nicht die Zeit, zu gucken „Was können die eigentlich?“ Natürlich wenn sie paarweise zusammenarbeiten oder in Gruppen, dann hast du die Zeit, aber ich glaube hier eben auch. Dann kannst du in der Klasse herumgehen und gucken „Okay, was passiert da?“ und das finde ich auch sehr wichtig.
-
25. I: Das ist weg von dieser Lehrerzentrierung_ und ja, dass die Lehrperson eben schauen kann, was eigentlich passiert im Klassenraum oder?
-
26. B4: Ja genau. Und ich hoffe, dass die Lehrer dadurch dann auch tolle, neue Idee bekommen. Das sie merken „Okay, das kann man auch machen“ aber das könnte man vielleicht noch machen. Also dass es nicht da bleibt, sondern sie auch neue Ideen haben mit unserem Material.
-
27. I: Ja, das ist auch ein Punkt, den ich ansprechen wollte. Dieses „Doing Digital“, das heißt angehende Lehrer entwickeln selbst solche Tools, die sie dann auch verwenden können. So wie wir jetzt, wie siehst du das?
-
28. B4: Ich glaube ihr habt auch alle viel gelernt bei dem Projekt. Also auch neue Ideen, die man dann in der Zukunft mit den Schülern und mit der Arbeit machen kann. Also dass man irgendetwas macht, das man dann später in der Schule auch verwenden kann. Aber was auch wichtig ist, ist natürlich, dass man auch denkt: „Okay, ich kann das und ich kann das testen. Und manchmal geht es schief ((lacht)), aber ich kanns trotzdem lernen und es ist nicht so kompliziert!“ Weil es gibt ja viele Lehrer die denken: „Ich will das gar nicht machen, weil es so schwierig ist!“ Und ich glaube, ihr habt es ja auch gelernt. Also B2 hat auch gesagt: „Das war alles am Anfang schwierig und ich wusste gar nicht, was ich machen soll und dann gings aber irgendwie und ich habe dies und das gelernt!“ und ja, das wäre natürlich ideal, dass man das auch mit unseren Lehrern machen würde. Aber ja, ich denke das Problem ist wieder die Zeit, also das ist ja immer das Problem mit Fortbildungen, mit allem. Das ist immer das gleiche, wir haben viele Sachen, viele Fortbildungen, die wir anbieten, aber die Lehrer haben einfach keine Zeit. Aber hoffentlich, nachdem sie unser Material getestet haben, denken sie: „Ja, okay so etwas kann man auch selbst erstellen!“ Ich bin gespannt, wie sie es finden ((lacht)).
-
29. I: Ich auch. Du probierst es ja auch aus, oder?
-
30. B4: Ja, ja das ist der Plan. Also wenn E. so weit ist, dann werde ich das testen, ja. Ihr habt alle wirklich tolle Arbeit geleistet, wirklich.

-
31. I: Ja, großes Lob an alle, wirklich. Und warum findest du, ist es wichtig auch für die Zukunft an solchen digitalen Tools zu arbeiten?
-
32. B4: Naja unser Arbeitsleben wird zu einem großen Teil digital stattfinden, das ist die Zukunft. Also diese Aufgaben, die ihr da erstellt habt, das ist ja auch das, was man heutzutage macht. Also wenn man eine Reise bucht, dann macht man das digital und man lernt da nicht nur die Sprache oder die Kultur, sondern eben auch andere Sachen: „Wie buche ich ähm einen Flug? Wo kann ich gucken, wie das Wetter im Ausland ist? Wie kann ich das Hotel buchen? Was soll ich schreiben? Wie soll ich reagieren?“ Also man lernt auch Dinge, die man in der Zukunft braucht. Das ist auch sehr wichtig. Ganz alltägliche Sachen, die man braucht. Und ich glaube auch, obwohl wir sagen_ das wird auch viel besprochen in Finnland, wir sagen auch, dass junge Leute digital sehr begabt sind. So ist es eigentlich nicht. Na klar können die TikTok ansehen oder YouTube oder was auch immer, aber mit den Tools können die das einfach nicht. Also zum Beispiel wie man PowerPoint, Word oder andere Tools verwendet. Also die brauchen immer noch viel Anleitung und Übung und das muss ihnen auch beigebracht werden.
-
33. I: Also ist zum Beispiel auch ein Ziel des Projekts, dass digitale Kompetenzen aufgebaut werden? [B4: Ja, ja auch] Und wenn du jetzt zurückdenkst an den Anfang des Projekts, was waren damals eure Ziele für das ganze Projekt?
-
34. B4: Sprachenlernen ((lacht)) und das Interesse wecken für Sprachen, verschiedenen Sprachen. Natürlich als Deutschlehrerin hatte ich Deutsch im Hinterkopf und auch das Goethe Institut, weil das muss ich direkt sagen. Also ich mache mir Sorgen um die deutsche Sprache in Finnland, weil immer weniger Schüler die Sprache studieren und können. Und das war natürlich der Start, also wir wollten, dass alle irgendetwas haben, womit man die Sprache näherbringen kann. Also wir machen damit Werbung für die Sprache auch würde ich sagen.
-
35. I: Aber wenn du's in der Klasse einsetzt, dann sind das ja für gewöhnlich Schüler, die sich bereits für Deutsch entschieden haben, oder?
-
36. B4: Auch, aber es gibt viele Schüler, leider in Finnland, die vielleicht ein oder zwei Jahre Deutsch lernen und dann Spanisch studieren und dann sagen: „Ich will nicht mehr!“ Die brauchen diese Erlebnisse, dass sie dann sagen: „Okay, ich kann die Sprache und ich komm mit der Sprache klar!“ und dann wollen sie weiter machen.
-
37. I: Also dann quasi den Anreiz.
-
38. B4: Ja, die brauchen das und ich glaube, mit diesem Material können wir den Lehrern helfen. So dass sie etwas anderes im Klassenraum anbieten können.
-
39. I: Ja, ja. Und jetzt kurz vor der Implementierung, was sind deine Erwartungen und deine Hoffnungen, deine Ziele für die praktische Umsetzung?
-
40. B4: Na ich hoffe, dass es funktioniert ((lacht)), dass die Tools funktionieren und die Schüler dann auch sagen, dass es Spaß macht und dass sie dann selber auch alles testen wollen. Ja, das ist mein Ziel. Und natürlich wollen wir das dann alles in der Stadt teilen und zeigen, das haben wir auch gemacht in Oulu. Und dann natürlich überall in Finnland. Und deswegen ist es wichtig, dass wir Goethe Institut_ dass die mit uns arbeiten und dann können wir auch E-Mails aussenden und Über Facebook Werbung machen. Also meine Hoffnung ist, dass

es dann überall in Finnland bekannt wird und eingesetzt wird und nicht nur in Oulu. Und es ist ja auch frei zugänglich für alle.

41. I: Okay, ja sehr schön. Abschließend würde ich dich gerne fragen, ob du noch einen Appell für die Zukunft hast? Etwas, was dir besonders wichtig ist und du noch erwähnen möchtest?

42. B4: Na ich würde sagen, das ist erst der Anfang. Also wir haben in Oulu viel Arbeit mit dem Sprachenlernen und überhaupt mit kleineren Sprachen schon gemacht. Und ich glaube, das ist der Anfang und dann müssen wir erst sehen, wie das alles funktioniert und dann machen wir weiter. Also das ist_ ich hoffe, dass wir dann in zwei, drei Jahren mehrere Sprachen dahaben. Also nicht nur Deutsch, Schwedisch, Russisch, sondern auch andere Sprachen und dass wir dann noch mehrere Reisen machen können, also das wäre ideal.

43. I: Ja das hoffe ich auch. Danke schön für das Gespräch, ich stoppe jetzt hier.

44. B4: Ich danke dir. Herzlichen Dank für deine Arbeit, was du alles gemacht hast, war wirklich toll.

C5 Interview mit B5

Art des Interviews	Leitfadengestütztes Expert:inneninterview
Interviewsituation	Online über Zoom
Datum der Aufnahme	17.06.2022
Dauer der Aufnahme	00:58:14
Interviewer:in und Transkribent:in	Lilly Reichl
Sprecher:innensiglen	I = Lilly Reichl B5 = befragte Person 5

-
1. I: Erzähl mal: Was machst du so?
 2. B5: Ja, ich bin Deutschlehrerin und meine Schüler sind in den Klassen 1, 2, 3, 4, 5 und 6 und ich mache auch Sprachduschen oder_ ich weiß nicht ob ich spreche ich_ richtige Sprachduschen sind ich gehe einmal vorbei und ich mache so ein ein_ ein kleines, wie heißt es nun? Naja das ist eine kleine Sprachdusche, aber dauert nur 30 Minuten pro Gruppe und ich vorstelle, also wir lernen sich vorzustellen ((lacht)) und ahm dann einfach solche Wörter, die eher nicht im Finnischen sondern im Deutschen sind, sodass die Kinder eine Idee bekommen, wie Deutsch hört, weil in Finnland muss man ja mit der ersten Fremdsprache schon in der ersten Klasse anfangen und ja, und meiner Meinung nach können die keine Wahl machen, wenn die andere Alternative nicht kennen. Also Englisch hört ja jeder in Finnland, wie du auch gehört hast, wenn du hier warst. Und in unserer Stadt hat man eben die Möglichkeit mit Deutsch anzufangen also es gibt weniger als 10 Städte in Finnland, wo das richtig möglich ist und_ und weil ich die Sprachduschen mache, habe ich auch ganz viele Schüler. Also auch zum Beispiel mhm jetzt im kommenden Schuljahr haben wir_ ich denke es war 480 Kinder insgesamt, die die Schule anfangen und_

 3. I: Du gehst dann also in jede Klasse und duscht die Kinder mit den Sprachduschen?
 4. B5: Ja also in den Vorschulen, aber nur in den Vorschulen, die in der Nähe von meinen Arbeitsschulen liegen, weil die Stadt ist sehr breit. Also ich kann das nicht überall machen, aber 60 neue Schüler fangen bei mir an und bei meinen Kollegin 16 Kinder, so das ist gut.

 5. I: Okay wow. In der ersten Klasse dann schon tatsächlich?
 6. B5: Ja, ja. Und die haben dann nur eine Stunde pro Woche und ja. So fängt es an und die zwei ersten Jahre sind völlig mündlich und ahm wir lesen gar nichts und schreiben gar nichts. Also die meisten können gar nicht lesen, wenn die in die Schule kommen. Also ich weiß nicht_ die meisten_ aber halt die Hälfte liest noch gar nicht so. So ich habe jetzt ein bisschen mehr geantwortet ((lacht)).

-
7. I: Ja, ja kein Problem, das interessiert mich ja. Darum geht's ja, dass ich Antworten krieg ((lacht)). Ahm wie bist du denn jetzt zu dem Projekt an und für sich gekommen? Wer hat dich da mit an Board gezogen?
-
8. B5: Ähm B1. Ich habe mit B1 und B4 ein Deutschbuch geschrieben und so, so bin ich da dazugekommen.
-
9. I: Ah ja genau, B1 hat mir das erzählt, genau. Aber hast du da jetzt in dem Projekt_ also beteiligt warst du ja bisher noch nicht? Du wirst es dann in den Schulen einsetzen?
-
10. B5: Äh ja, ich mache das dann mit meinen Schülern später, aber ich hatte etwas probiert schon früher. Petra hatte mir irgendeinen Link geschickt und ich hatte das ein bisschen probiert über Thinglink. Äh ich weiß nicht mehr, was das war, aber ich hatte es probiert. Ich denke das war schon am Anfang am Bahnhof irgendwo. Sie hat mir sowas geschickt und ich habe gesagt: „Ja, das sieht toll aus!“ und dann habe ich auch einige Thinglinks für meine Schüler gemacht und ich hatte das vor Jahren schon gemacht, aber dann hatte ich wieder vergessen, weil man bekommt ja immer Neue, also ständig neue Programme, die man dann benutzt und ja.
-
11. I: Also du hast tatsächlich etwas davon jetzt schon in der Klasse ausprobiert?
-
12. B5: Nein, das noch nicht, weil die Schule war schon aus, als ich die Links bekommen habe. Aber ich habe einige andere Übungen mit meinen Schülern gemacht.
-
13. I: Das führt mich gleich zu meiner nächsten Frage. Du bist ja Expertin als Lehrkraft in Finnland, ähm wie sieht es generell aus in der Schule, im Deutschunterricht in Finnland, was den Einsatz von digitalen Medien angeht? Seid ihr da gut ausgestattet?
-
14. B5: Mhm, ich denke man könnte mehr machen, aber man könnte auch weniger machen. Also ich denke, ich mache schon ziemlich viel. Wenn man mit ähm zum Beispiel unseren Englischlehrer vergleicht, also sie macht das nur immer von den Klassenarbeiten, aber ich benutze die Computer mit den Schülern schon öfter. Also es hängt ein bisschen von der Gruppe ab und ein bisschen von dem Alter ab. Also je kleiner, desto weniger benutzen wir es, aber auch mit den Erstklässlern haben wir gelernt, wie man über Teams sich einlogged, was man tut wenn mal wieder die Schule zumacht und dann haben wir_ also dann haben die über diesen Thinglink gearbeitet, weil da braucht man ja nicht lesen zu können. Also man kann nur die Zahlen zum Beispiel und die Bilder. Und dann sind meine Anweisungen immer auf finnisch für die ganz Kleinen, weil wir lernen ja noch nicht lesen auf Deutsch.
-
15. I: Ja, ja klar. Und ist es so_ also ihr habt ja diesen Rahmenlehrplan, also das Curriculum 2016 glaub ich ist das für Finnland. Ist das bei euch auch im Curriculum verankert, dass man digitale Medien auch in den Unterricht integrieren müsste/sollte?
-
16. B5: Ah ja, das steht schon drin ja. Aber genau ist das nicht gesagt, also: „Man muss das und das machen!“ Sondern es ist so ein bisschen_ man muss einführen und man lernt also kritisch mit Medien zu arbeiten und so weiter. Aber Computer haben wir schon in der Schule, so viele, das ist kein Problem bei uns. Aber ich kenne auch Kolleginnen, die sagen, dass wir haben nur sagen wir 40

Computer in der Schule, wo man aber 600 Kinder hat. Aber bei uns_ wir haben schon ganz viele Computer, also das ist kein Problem.

17. I: Und du hast dir ja die Thinglinks angesehen, also die B1 ausgeschickt hat, oder?

18. B5: Ja, ich habe die Übungen schon selbst gemacht ((lacht)).

19. I: Was ist so dein Eindruck?

20. B5: Ich fand es toll, dass die Kinder die_ also ich würde sagen, dass die meisten von meinen Schülern sind nicht im Ausland gewesen, also gar nicht. So, es war toll, dass es so authentisch anfängt am Flughafen und so weiter. Ahm und ich denke, dass äh die_ also viele von den Sachen sind so gemacht worden, dass sie das auch verstehen, aber am Anfang wusste ich gar nicht, was die Zielgruppe wäre. Also welcher Jahrgang, aber B1 hat mir gesagt, dass die Sechstklässler wären die Zielgruppe und ich denk, dass einige Übungen ziemlich schwierig für die Kinder da sind. Speziell die, wo man auf Schwedisch antworten musste, das war schwierig auch für mich, weil ich höre Schwedisch jeden Tag aber die Kinder fangen erst in der 6. Klasse mit Schwedisch an, also da habe ich eigentlich ah der B3 und B2 vorgeschlagen, dass man da vielleicht lieber eine Alternative hat und nicht so, dass man selbst schreiben muss.

21. I: Ja, oder das halt als freiwillige Übung, also nicht als verpflichtend dazu tut.

22. B5: Ja, ja genau. Aber sonst habe ich das Gefühl, als ob ich auch selbst schon in Linz gewesen wäre ((lacht)). So das war ganz lustig. Also ich bin da nicht gewesen, so das war_ Kommst du aus Linz?

23. I: Ich komm aus Wien, aber ich habe eine Freundin aus Linz und die hat eben auch mit den mündlichen Aufnahmen da mitgemacht. Ich habe da eigentlich alle möglichen Leute mit hineingezogen in das Projekt ((lacht)). Und jetzt wenn du jetzt denkst an deine Lehrer:innenperspektive, wenn du das Tool jetzt einsetzt, also die Reise im Unterricht, wie würdest du sie einsetzen?

24. B5: Ich denke, das wäre so ein nicht statt etwas, das ich mache, sondern als ein Zusatz und ähm ich weiß nicht, ob dir B1 davon erzählt hat, aber wir haben eigentlich so ein_ also wir haben Belantis ahm in unserem Buch gewählt also ich denke, das ist deswegen interessant für die Kinder, also die Lektion, wo das war ist in der 3. oder in der 4. Klasse schon behandelt worden, so das ist vielleicht super, dass sie das dann erkennen: „Oh Belantis, das kenn ich!“ und das Wort Schwert haben wir auch dabei gelernt oder irgendwo da schon früher so. Ich denke, das ist auch ganz gut, dass man so ein bisschen wiederholt. Und auch, wenn man da die Videos und die Bilder, die 3D Bilder_ man kann richtig so gucken, was da passiert. Oder die, zum Beispiel wie das Denkmal aussieht oder die Kirche, wie das aussieht. Ich denke, das ist sehr interessant für die Kinder und auch äh das spart tierisch viel Arbeit von mir, wenn ich das_ sowas machen möchte, dauert das ja immer ziemlich lange und alle meine Kolleginnen sind nicht so_ also die sind nicht immer so bereit, sowas selbst zu machen.

25. I: Ja klar, man hat ja auch als Lehrerin genug zu tun so ((lacht)). Das dauert halt alles ewig, sowas alleine zu machen. Und weil du ja auch praktischerweise, du hast ja an diesem Lehrbuch mitgearbeitet, an dem „Los geht's!“ und ähm, wie unterscheidet sich jetzt so eine digitale Reise von dem, was in eurem Lehrbuch vorkommt?

-
26. B5: Ahm naja also wir haben nicht solche digitalen Übungen dabei. Und da fährt man äh die Märchenstraße entlang und man spricht viel über Gebrüder Grimm so das ist jetzt ein bisschen anders. Aber ich finde, es ist auch gut, dass man andere Sachen hat ((lacht)). Also die brauchen nicht alle zusammen_ also ähnlich sein. Und da bei „Los geht's! 2“ da machen die Kinder eine Klassenfahrt nach Österreich und in die Schweiz und ich finde, wenn man dann die Möglichkeit hat, die virtuelle Reise selbst zu machen und man muss selbst gucken: „Ach, welches Gate muss ich nehmen?“ Also man muss viele Sachen selber herausfinden und machen, das ist gut.
-
27. I: Und dass das Ganze jetzt digital stattfindet, was ist daran der Vorteil?
-
28. B5: Ähm ja, die_ wir haben auch ganz viele Videos von den Städten und Dörfern oder Plätze, wo auch immer was passiert. Die sind aber meistens so, dass ich zeige die in der Schule oder die Kinder haben eine App, wo man das mit dem_ übers Handy selbst machen können. Zum Beispiel, wenn jemand nicht in der Schule ist, sondern zuhause vielleicht krank ist, kann ich dann eben schreiben: „Ja, das kann man mit dem Handy machen und so und so!“ Aber das ist jetzt anders, weil die Übungen_ also das sind keine Übungen, sondern nur so landeskundliche Videos und die haben auch Digi Übungen, aber die sind nicht zu den Videomaterialien, sondern zu den Themen und Grammatik und Wortschatz und solche Sachen. So, das ist ein bisschen anders, was die dann digital machen. Also die sind schon ein bisschen unterschiedlich. Aber die ähm die Form von LearningApps, das sind schon bekannt auch für meine Schüler, weil ich die selbst sehr viel benutzt habe.
-
29. I: Ja, mhm. Und wenn du jetzt so an die Reise nach Leipzig und Linz denkst, was steht da im Vordergrund? Was will man damit vermitteln?
-
30. B5: Ja also in jeder_ an sich in unserem ersten Buch macht man die Reise die Märchenstraße entlang und da, wenn man zum Beispiel in Bremen ist lernt man etwas anderes als dann später, wenn man in Hanau ist und so weiter. Und dann die Sachen, die dann im Buch vorkommen, die werden dann in den Digi Übungen geübt und es ist immer ganz wenig. Also es sind nur kleine Schritte, die man macht, weil die kleinsten Kinder sind nur 9 Jahre alt wenn die damit anfangen. Aber, ich denke selbst nicht, dass die Grammatik das Wichtigste ist, sondern dass man überhaupt die Sätze und Phrasen und so weiter eher kennenlernen und dann später auch selbst produzieren kann.
-
31. I: Ja, also du meinst der Fokus liegt eigentlich eher auf der Sprachanwendung?
-
32. B5: Ja, genau.
-
33. I: Und weil das Ganze ja so_ irgendwie ja doch schon ein bisschen spielerisch aufbereitet ist also unsere Reise, mit: „Du musst das Schwert suchen!“ und es geht ja so ein bisschen dieser „treasure hunt“ los, ähm wie ist das für die Schüler denkst du?
-
34. B5: Ja, es steigert die Motivation. Ich denke schon, also man muss immer was HABEN, warum die das machen würden ((lacht)). Also es gibt immer da einige, die sonst keine Lust hätten. Aber wenn da etwas solches ist [spielerisches Element], ist es schon motivierend für die Kinder denke ich. Ich hatte eigentlich über LearningApps und Thinglink einen „Hunt“ gemacht, weil ich selbst krank war und ich wusste, nicht, ob mein Stellvertreter sonst Deutsch kann ((lacht)). Und ich hatte da einige Übungen gemacht und die mussten dann so

Buchstaben sammeln. Also ich hatte da eine Lösung, wenn man da bei LearningApps eine Übung gemacht hat, hatte man immer so Buchstaben und die mussten sie aufschreiben ins Heft und dann wurde daraus ein Wort wie „Nikolaus“ oder so was ähnliches, so dass die dann motiviert waren, die Übungen durchzuspielen. Und da hatte ich dann solche Sachen reingetan, die wir schon gelernt hatten, aber man musste noch ein bisschen Übung haben. Also ich denke schon, solche Sachen sind motivierend. Nicht nur so, dass man macht Seite 112 oder Seite 113, sondern_ da hat man dann keine Motivation.

35. I: Und denkst du, dass die Kinder dadurch dann auch mehr mit den Ländern und der Kultur anfangen können? Das war so ein großes Thema bei uns auch in der Entwicklung.

36. B5: Ich denke schon, weil eigentlich bei uns ahm hat man so eine_ wie heißt es nun? Also so eine Einheit, wo man verschiedene Fächer verbindet. Wir haben so ein Thema, eine Woche bzw. zwei oder drei Wochen und da hat man zum Beispiel Deutsch, Englisch, Kunst ähm Finnisch, Geografie und so weiter zusammen. Und die Kinder, die Deutsch lernen, die müssen ein deutschsprachiges Land wählen und dann äh haben die selbst da Information ähm finden müssen und die haben einige Sachen so dann aufgeschrieben und Bilder gesucht und die haben sozusagen dann ein Land vorgestellt und ich denke genau für die Kinder, das ist jetzt sehr motivierend. Die können jetzt sehen: „Sieht es so aus, wie wir uns das vorgestellt haben?“ Also es hat schon damit zu tun, was die schon tun und ja das haben sie gerade in der 5. Klasse gemacht und so, das passt da ganz gut dran.

37. I: Okay, ja das ist dann vertiefend. Würdest du dann alles_ also es ist ja immer noch nicht ganz fertig technisch. Aber wenn's fertig ist, würdest du es dann eher so einsetzen, am Ende eines Schuljahres als Vertiefung?

38. B5: Ah ich denke ich_ das hängt ein bisschen davon ab, wie es jetzt weiter mit dem Schwedisch Teil geht, aber ich denke schon, dass ich könnte das schon ziemlich am Anfang des Schuljahres als Thema haben. Und wir haben_ vor den Ferien haben wir schon ahm, ein bisschen gelernt wie man in Perfekt spricht, aber wir haben nur die regelmäßigen Verben gehabt und da wäre es vielleicht gut, dass man ein bisschen mehr noch könnte.

39. I: Mhm, wir haben glaube ich alles im Perfekt geschrieben, aber es sind auch unregelmäßige dabei.

40. B5: Ja, die unregelmäßigen kommen in der ersten Lektion jetzt vor in der 6. Klasse. Und ich habe gedacht_ man muss sowieso jetzt was wiederholen nach den Ferien und dann wenn man eine neue Sache beibringt, vielleicht danach können wir sozusagen auf die Reise gehen. Ich weiß auch nicht wie lange es dann dauern würde, also drei Stunden oder vier Stunden dann.

41. I: Nochmal zurück zu digitalen Medien: Jetzt durch Corona wird es ja wahrscheinlich auch so gewesen sein, dass das vermehrt eben eingesetzt wurde auch im Homeschooling. Wie sinnvoll ist es, auch für die Zukunft, ähm mehr solche Projekte wie unseres zu machen?

42. B5: Ich denke schon es ist eine gute Idee. Also einige Sachen_ vielleicht ein bisschen mehr vorzubereiten als bisher, aber trotzdem denke ich, dass die Kinder, die_ also meine Schüler_ die sind alle so unter 13 oder werden 13 in der 6. Klasse. Ich denke man sollte die nicht also den ganzen Tag vor den

Bildschirm setzen. Weil das machen die sowieso, wenn die nachhause gehen die haben Handys da und die gucken Videos die sind ständig_ also bei YouTube und gucken oder_ und ich denke man soll die Kinder noch ähm auch mit anderen Aktivitäten beibringen, aber wenn die lernen das so ziemlich vernünftig zu benutzen oder damit umzugehen, dann ist es okay. Aber einige Kinder haben schon Probleme, die können nicht von dem Handy los in der Schule, weil alles übers Handy geht ((lacht)). Ja, so ich denke_ dass, man_ man soll auch daran denken, wenn man Übungen macht_ man soll daran denken, welches ist wichtiger, dass man digitale Übungen hat oder dass man Übungen hat oder dass man digital ist, also_

43. I: Mhm, ja ich versteh dich.

44. B5: Wenn du verstehst, was ich meine. Also ((lacht)).

45. I: Ja. Und du bist da_ du warst ja jetzt nicht so involviert an der ganzen Erstellung der Übungen. Aber du hast es jetzt ja im Nachhinein gesehen, was da gemacht wurde ähm was würdest du sagen, welche Ziele das Projekt anstrebt?

46. B5: Ahm ich denke, die Kinder werden ähm mehr Motivation haben, Deutsch zu lernen, so dass wenn die dann mal richtig eine Reise machen können, dann verstehen die schon mehr und ähm. Und auch, dass die verstehen, dass alle_ wenn man eine Reise macht, geht es nicht um Shopping ((lacht)), sondern man kann auch die Sehenswürdigkeiten und die Geschichte und so weiter, damit sich beschäftigen und dann werden die Städte auch bestimmt mehr interessant für die Kinder. Und das weckt vielleicht solche Interesse, dass die mehr über etwas rausfinden möchten. Obwohl nicht auf Deutsch, sondern eben auch auf Finnisch, sodass überhaupt also_ ein Interesse geweckt wird. Wir haben zum Beispiel_ in unserem Buch_ wir haben über Baron von Münchhausen so eine kleine Geschichte da und ich habe so ein kleines, so eine kleine Figur gezeigt, den mein Sohn da_ wo war es jetzt? Nicht in Regensburg, sondern in_ ich weiß nicht mehr. Aber da hat er das gekauft und ich habe das den_ meinen Schülern gezeigt in der Schule: „Hier ist der Baron!“, also so eine 3 oder 4 cm kleine Figur und ein Junge hat sofort gesagt: „Ich kenne den Typen! Also ich habe davon gelesen!“ ((lacht)). Und dann hat er erzählt, was er alles davon weiß, und dann hat er auch dabei auch Interesse der anderen geweckt, sodass die Mehrheit dann mehr wissen wollte.

47. I: Ja, also dass da die Motivation dann gestiegen ist, sich damit auseinanderzusetzen.

48. B5: Ja, genau.

49. I: Und welche Erwartungen hast du, wenn du sagst du wirst unsere Reise ausprobieren? Wann fängt denn die Schule bei euch an, im August?

50. B5: Im August, ja. Ja ich erwarte mir eben, dass ihre Motivation geweckt wird und vielleicht auch, dass sie bemerken, dass eben ja_ was wir gerade gelernt haben, hat uns dabei geholfen, dass wir da verstanden haben. Und sie Erfolgserlebnisse haben, ja.

51. I: Mhm, okay ja. Gibt es einen besonderen Punkt, den du noch erwähnen möchtest?

52. B5: Ich denke, das ist sehr interessant gewesen auch zu sehen, wie Thinglink funktioniert. Also ich habe auch selbst so eine kostenlose Version und habe dadurch auch viel gelernt. Und dann ja, das ist für mich interessant gewesen,

also die technische Seite des Ganzen. Ja, aber so was habe ich sehr interessant gefunden, aber was mich dann auch motiviert hat, war_ zuerst als B1 mir diesen allerersten Link geschickt hatte_ zuerst hatte ich dann probiert, mit meinen ganz kleinen Schülern daran zu arbeiten. Weil die haben keine_ die Schule hat keine Digi Übungen für die gekauft, weil alle, die schon existieren sind zu schriftlich. So und ich habe dann selbst LearningApps gemacht und dann habe ich_ also ich arbeite ganz viel mit Handpuppen und ich habe die Handpuppen in Paaren fotografiert. Also im Winter ((lacht)) und im Herbst und dann ähm habe ich einfach zum Beispiel in einem Spielpark sitzen die Heidi und der Oskar mit ah_ ich weiß nicht ob du kennst, die Felix und Franzl vom Goethe Institut, ein Frosch und eine Ente und also die alle sind da zusammen gewesen_ also die haben in dem Park gespielt und die Kinder waren so: „Ah, dürfen wir jetzt schauen gehen?“ und solche Sachen. Also wenn_ ich habe gesagt, dass wenn man kann da_ sozusagen mit den Puppen spielen gehen und dann haben die irgendwelche ganz einfache Übungen gemacht aber ein bisschen so, als wenn jemand nicht in der Schule ist. Oder auch ein bisschen als Wiederholung, wenn man nicht krank gewesen ist_ also wenn man zuhause noch üben möchte. Also man kann zuhören und ordnen und man kann da gut solche Übungen machen, aber da ist so ein kleines Problemchen, weil ich ein Buch ähm_ weil ich in einer Buchgruppe gewesen bin, darf ich solche Sachen eigentlich nicht machen im Moment, also ich darf die nicht veröffentlichen. Die Thinglinks finde ich da ganz gut deshalb, weil ich kann die nur so dann den Kinder geben über Teams oder so und die sind nicht öffentlich_ also die Einheiten, die ich da gemacht habe. Das ist, wenn Konkurrenz oder so? Ja, so ähm, ja das hat mich auch ein bisschen motiviert, weil ich hatte gedacht: „Ah, Thinglink! Ich hatte das schon vergessen!“ ((lacht)).

53. I: ((lacht)). Okay, ja gut.

54. B5: Aber auch finde ich ganz schön, dass die Kinder die Möglichkeit haben, dabei Deutsch zu lernen_ also Hören und solche ganz naja_ einige Sachen waren schon schwierig ((lacht)), aber ziemlich einfaches Deutsch, also wenn ich da einen Film zeigen würde oder so, ist es völlig anders oder man spricht viel schneller und die Einheiten sind viel größer als bei eurer Reise. Also das ist, wenn das_ zum Beispiel, wenn man da auf dem Marktplatz ist und man muss Zuhören, was da passiert. Da hört man schon ganz viel, auch was man nicht versteht, aber ob man lernt dann zu „pflücken“ sozusagen, was man erkennt oder was man braucht. Ich denke, das ist auch wichtig und für Deutsch gibt es nicht so viele Möglichkeiten hier wie für Englisch.

55. I: Ja, ja genau. Deshalb ist das sicher auch gut. Es gibt das ja nicht nur für Deutsch, also eine französische und eine schwedische Sprachreise werden ja auch gerade gemacht. Das ist schon ganz sinnvoll, dass man da einfach mal die Kinder „hinschicken“ kann, damit sie auch mal in Kontakt kommen mit der Sprache.

56. B5: Ja, ja genau.

57. I: Okay, wir sind schon am Ende. Hast du noch irgendwas, was du sagen willst?

58. B5: ((lacht)). Also wir haben jetzt zwei Wochen Ferien, aber ich war auch heute in der Schule ich habe schon meinen Stundenplan für nächstes Jahr bekommen ((lacht)).

59. I: Gut, dann bedank ich mich bei dir für deine Perspektive auf das Ganze als Lehrperson!

C6 Interview mit B6

Art des Interviews	Leitfadengestütztes Expert:inneninterview
Interviewsituation	Online über Zoom
Datum der Aufnahme	21.06.2022
Dauer der Aufnahme	01:04:43
Interviewer:in und Transkribent:in	Lilly Reichl
Sprecher:innensiglen	I = Lilly Reichl B6 = befragte Person 6

1. I: Hallo! Morgen!
2. B6: Guten Morgen! Ich kämpf mich da grad durch, dass das Programm ((lacht))_ ich hatte noch keine Zeit mir das ganz durchzusehen. Ich bin eigentlich schon sehr viel drüber gestolpert, aber ja_
3. I: Ich habe mich da auch durchgekämpft, ich kann nämlich kein Wort finnisch ((lacht)).
4. B6: Warst du da mit dabei? Also beim erstellen?
5. I: Ja genau, ich war mit dabei, aber ich hab´ hauptsächlich die Deutschland und Österreich Übungen gemacht, also ich hab dann die ganzen Sehenswürdigkeiten und Belantis und das hab ich gemacht. Also der ganze Start in Finnland ((lacht)), ja damit hatte ich nicht so viel zu tun.
6. B6: Okay, ja. Also äh ich kann ja finnisch, also das ist ja nicht das Problem, aber ja. Ich wart´ auf deine Fragen, bevor ich da meine Kommentare abgeb´. Aber wie gesagt, ich bin jetzt da grad beim Schwedisch sprechen und ja da im Flugzeug und so weiter und ja_ Aber du hast sicher so einiges, was du fragen möchtest und ja genau, gehen wir vielleicht dem nach.
7. I: Genau, ja. Also wie du vielleicht schon gehört hast, ich schreibe meine Masterarbeit über dieses Projekt, weil ich eben im Wintersemester bei B1 im Kurs war und wir das so kreiert haben und ich mir dann gedacht habe, das bietet sich an, dass ich darüber schreib. Also wie digitale Medien, konkret diese virtuelle Reise im finnischen Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden kann und was das für Vor- oder Nachteile mit sich bringt. Ähm und ich würd´ das ganz locker jetzt erstmal führen, ich interviewe ja verschiedene Expert:innen. Wie bist du dann, also ich denke mal du wirst über deinen Job zu diesem Projekt gekommen sein, aber von welchen Ecken hast du dann von diesem einen Projekt dann eben gehört?
8. B6: Ja, ehrlich gesagt bin ich diejenige, die sozusagen das eben angestoßen hat, weil während der Corona Zeit waren wir natürlich_ hatten wir nicht so viele Kontakte natürlich mit Schulen. Ja normalerweise ähm haben wir ja_ sind wir präsent bei verschiedenen Veranstaltungen und so weiter aber jetzt war halt die Möglichkeit nicht wirklich so gegeben. Und dann hab´ ich zufällig so einen

Artikel gelesen im_ Oh, war das jetzt im? Weiß gar nicht mehr wo das war, aber ich hab´ einen Artikel gelesen über äh_ über diese Arbeit einer Lehrerin in Ylitorio äh, die auch beim Projekt dabei ist, die Hanna. Die äh mit ihren Schülern mit virtuellen Brillen eine imaginäre Berlinsklassenfahrt gemacht hat und ich fand die Idee einfach grandios. Weil ich mir dachte_ weil ich mir dachte: „Okay! Ja, viele können nicht nach Deutschland fahren oder nach Österreich fahren und Klassenfahrt machen!“ Ob Corona oder auch nicht, also im Prinzip äh gibt’s vielleicht nur bestimmte Schulen, wo’s überhaupt die Möglichkeit gibt, die Länder kennenzulernen. Aber diese moderne_ moderne Medien und diese moderne Technik ermöglicht es auch äh_ ermöglicht es allen sozusagen, so eine Reise zu machen äh und auch vielleicht ein bisschen Landeskunde, oder das Land vielleicht kennenzulernen. Und äh_ dann hab´ ich ihr geschrieben und ich hab´ auch_ weiß jetzt nicht genau, wie der Vorgang war, aber ich hab´ auch B4 geschrieben in Oulu, weil wir kannten uns recht gut von früheren Projekten. Und hab davon erzählt, also ich hab sie in CC genommen und hab gedacht: „Okay, das wär doch mal ein super Projekt, was man auch mehrsprachig machen könnte!“ Auch bin ich in so einem Team zusammen mit_ von Opetushallitus, also dieses äh Zentralamt für Unterrichtswesen, das dem Unterrichtsministerium untersteht und auch für die Curricula und so weiter verantwortlich ist und dann habe ich_ ist das Institut francais dabei und das Svenska Nu dabei, also das schwedische Kulturzentrum und dann war auch der finnisch-russische Verein dabei und da hab ich das auch vorgeschlagen und da kamen wir auf die Idee, dass wir einen Antrag stellen. Und ah einen Antrag können wir als externe Organisation alleine nicht stellen und darum habe ich dann die B4 eigentlich ins Boot geholt.

9. I: Weil die das sozusagen dann vom Schulamt Oulu aus gestellt hat?

10. B6: Genau, ja richtig. Und die haben dann relativ viel_ also dass man diese Anträge_ es gibt ja diese staatlichen Mittel dazu, für solche Projekte und da hab ich mir so gedacht, das wäre eigentlich ein guter Partner und nachdem oben auch_ die Lehrerin da oben war, das ist ja ein Gymnasium und das könnte man so exzellent beantragen und die sind dann auch drauf eingestiegen und wir haben so ein Partnertreffen gemacht und dann auch den Antrag vorbereitet und dann auch überlegt, wie die anderen Institutionen sozusagen ihren Beitrag leisten können, weil es ging ja nicht nur um Deutschland allein, sondern es ging auch um die anderen Sprachen.

11. I: Ja, genau. Das ist dann eben auch gleich das nächste, das ich von dir wissen wollte. Wie findest du jetzt das Endergebnis?

12. B6: Ich glaube, ihr habt einen wirklich guten Job gemacht und_ ich verstehe auch, dass man auch einen gewissen_ für Schüler in diesem Alter einen gewissen Kick braucht, also man muss motivieren, man muss was suchen, man muss irgendwie was erforschen und vielleicht wäre es ein bisschen langweilig geworden, was weiß ich_ nach Leipzig zu gehen und sich ein Museum anzuschauen oder so. Aber ich dachte eben, dass man sozusagen in Deutschland mehr herumreist und mehrere Sachen so_ Ja, also es ist ja. Ich kämpfe mich da durch, ich habe am Anfang ewig gebraucht, dass ich: „Wo krieg ich den Buchungscode her?“ Okay, da_ der war dann in der E-Mail drin. Das hab´ ich erst später gemerkt, dass das da unten ist, ((lacht)).

13. I: Ja genau, ich hab mir auch etwas schwer getan mit dem Finnischen_ also ich kann ja auch kein finnisch ((lacht)).

14. B6: Ja, das ist das nächste Problem und das ist auch ein finnisches Problem_ Ich predige das die ganze Zeit, also wo auch immer ich bin, predige ich: „Bitte verwendet die Zielsprache im Unterricht! SPRECHT mit den Kindern, mit den Schüler:innen Deutsch!“ Das macht man im Englischunterricht, warum macht man das nicht im Deutschunterricht?? „Zu schwer, zu schwer!“ „Nein, ist es nicht!“ Nicht alle Kinder haben die Möglichkeit mit Deutschen Kontakt zu haben, ja. Man muss den Unterricht_ man muss für alle die gleichen Möglichkeiten schaffen, Deutsch zu lernen, oder irgendwie eine Fremdsprache zu lernen. Man kann nicht davon ausgehen, dass das Kind die Möglichkeit hat, zum Schüleraustausch in Deutschland oder Österreich oder der Schweiz. Davon kann man nicht ausgehen, ja. Und man muss die Masse betreuen und_ und dann muss man ganz einfach auch die Möglichkeiten schaffen, die Sprache anzuwenden und zu hören. Und wenn_ wenn nicht im Unterricht, wo dann? Im Unterricht natürlich, die Lehrkraft muss das sprechen und die muss das in jeder Situation sprechen. Ich hab´ von meinem_ wir haben ja Partnerschulen in der gymnasialen Oberstufe und die Lehrkraft hat gesagt: „Dann verliere ich den Draht zu meinen Schülern, wenn ich alles auf Deutsch mache!“

15. I: Ja, ich kenne das auch nur so von meinem eigenen Fremdsprachenunterricht, also, dass der in der Zielsprache ist und die Angaben auch, aber das ist wahrscheinlich auch länderabhängig. Du hast ja gesagt, du unterrichtest in der Erwachsenenbildung, also DaF: Hast du dann irgendwie Erfahrungen, wie das in Finnland aussieht mit dem Einsatz von digitalen Medien?

16. B6: Wir am Institut bieten ja mittlerweile Onlinekurse an, das heißt, wir haben ein eigenes Programm entwickelt für den Deutschunterricht, das alle Fertigkeiten abdeckt. Und äh wir bieten dieses Programm auf allen Niveaus an in verschiedenen Formaten, als Blended Learning, wo man also auch äh_ Live Sessions hat dazwischen. Wir bieten das also an, dass man auch Blended Learning hat, dass man also auch sich trifft präsentisch einmal in der Woche. Wir bieten das an zu 50/50, zu 25/75 also einmal in der Woche treffen oder alle zwei Wochen treffen also es gibt da verschiedene_ Und dann gibt es auch reinen un Tutorierten Kurse, also die Blended Learning Kurse sind tutoriert, also die Leute bekommen Feedback, also das ist schon mal ein richtiges Paket und mit dem Programm, das wir seit einiger Zeit auch durchziehen und das auch ganz gut gelaufen ist bis jetzt. Und wir arbeiten da regional, die Lehrkräfte sind gepooled da in der Region und so weiter, also wir arbeiten da auch länderübergreifend. Bei uns hier am Institut, also wir haben iPads, wir haben Smartboards oder diese Interaktiven Boards, das wird verwendet. Die Lehrkräfte verwenden natürlich Programme, die sie im Internet finden_ ja, wir arbeiten mit Moodle als Plattform für die_ aber mit virtuellen Brillen und so weiter haben wir noch nichts gemacht, ja.

17. I: Ja, okay. Und deswegen kam dann auch die Idee, na? Weil das ein bisschen was Neuartiges ist vielleicht auch?

18. B6: Ja, richtig genau. Also wir haben so ein Projekt wie ein virtuelles Praktikum, wo wir mit einer Firma gearbeitet haben, also jetzt auch in der Region, nicht Finnland, sondern ja_ also so kleine Einheiten erstellt haben für Schüler, dass sie so ein virtuelles Praktikum machen. Dass sie so verschiedene Sachen

Sachen lernen und ja_ und darum haben wir dann auch die Brillen angeschafft, deswegen. Und ((lacht)) deswegen dachte ich, da gibt's also dann doppelten Effekt, also man kann diese Brillen auch anders benutzen. Wir haben auch Spiele entwickelt, also es gibt da diesen German Quiz Chance, der da sozusagen dann auch von einer österreichischen Firma erstellt wurde, „obus“ heißen die. Wo man auch Lernfortschrittsmessung im Hintergrund machen kann, also das heißt, wenn die Schüler das am Anfang des Jahres machen und dann am Ende des Jahres kann man sehen eben, haben sie sich verbessert in der Zeit, also es gibt so einige Sachen, die wir da haben. Also es gibt schon sehr, sehr viel. Und ich glaub, dass man auch in Finnland, im Unterricht_ im Schulunterricht relativ viel digitale Medien einsetzt, also die Schulen sind gut ausgestattet diesbezüglich, also ja, die machen das schon vielleicht so gar mehr als in deutschen Schulen und in österreichischen Schulen. Also die sind wirklich gut ausgestattet, ja.

19. I: Ja, also ich bin ja grad in Deutschland und ja ((lacht)), die Unis sind hier auch nicht wirklich digital ausgestattet.

20. B6: Ja, ich war gerade in Rendsburg in einem digitalen Loch. Und obwohl wir in einem Tagungszentrum waren, es ging nichts, man kam nicht in dieses Netz rein. Insofern ist man hier ((lacht)) wirklich_ ich lobe mir diese Möglichkeiten, dass man überall reinkommt und problemlos kommunizieren kann. Das ist schon ein anderer Ansatz.

21. I: Was ist denn deiner Meinung nach, welche Vorteile haben digitale Medien generell im Fremdsprachlichen Unterricht?

22. B6: Hm, ich glaub man darf natürlich die digitalen Medien nicht als Hauptmedium anwenden. Das heißt man sollte schon_ man sollte sie schon ein bisschen wie Wörterbücher finde ich ein bisschen so als Zusatz mitreinbringen, um den Unterricht lebendiger und spannender zu machen. Natürlich kann man_ Lehrbücher werden sehr schnell alt. Das heißt also durch diese digitalen Medien, durch Webseiten, durch das Internet kann man da ah_ aktuellerer Informationen immer wieder einbringen. Schon allein was Landeskunde betrifft, also die Welt entwickelt sich weiter und es gibt immer wieder neue Sachen. Schon jetzt stimmt also dieses Check-In in Finnland nicht mehr, weil ich bin da ((lacht)), es war alles automatisch, man musste nichts mehr aus der Tasche raus nehmen und so weiter. Die Welt entwickelt sich sehr rasch und schnell in verschiedene Richtungen und das bringt natürlich die Möglichkeit, dass man da miteinander_ also dass man das aktuell halten kann, ja. Und natürlich muss man also, die Kinder und die Schülerinnen bewegen sich in diesem Bereich, also die verwenden das und es wäre ja also_ schon sehr altmodisch, wenn man sagen würde: „Okay, ihr dürft das jetzt nicht verwenden, das ist jetzt verboten im Unterricht!“ oder so, weil ah_ das ist ihr Alltag, mit dem Handy irgendwas zu suchen. Rechercheaufgaben zu machen mit dem Handy, Informationen zu suchen, dies eben im Lehrbuch vielleicht nicht mehr so in der aktuellen Version gibt. Also da sehe ich schon einen sehr großen Mehrwert von digitalen Medien, auch, dass die Schüler sich vernetzen können oder dass man außerschulische Programme auch machen kann, ja. Also, was weiß ich_ man kann rausgehen mit dem Handy und dann so Stationen lernen oder was auch immer. Man kann es viel spannender machen_ Kennst du diese Seppo App? In Finnland gibt's diesen Spielehersteller Seppo, in Helsinki die Schulen haben alle die Lizenzen dafür

und da kann man eben eigenen Aufgaben machen, ein bisschen wie Kahoot!, man kann also so Aufgaben machen und die kann man auch geografisch stationieren und dann eben an den bestimmten Stellen Aufgaben machen lassen. Und die Lehrkraft kann irgendwo sitzen und am Computer sehen, wo die hingehen und dann mit ihnen kommunizieren: „Hey, wo geht’s ihr hin? Und übrigens: Das ist hier gleich in der Nähe!“

23. I: Oh, witzig!

24. B6: Ja, also wir haben ein anderes Projekt, das heißt „Pasila Streetart“, hier gibt’s einen Stadtteil „Pasila“, der recht so betonmäßig ist und da haben auch so deutsche, österreichische Künstler da Streetart gemacht und dann haben wir daraus ein Programm gemacht mit dieser Seppo App zum Beispiel. Also so Interviews mit den Künstlern und dann haben wir die Schüler dort hingeschickt und ja_ gibt’s noch auf unserer Webseite. Kann man auch spielen, indem man vor Ort ist aber kann man auch spielen, ohne dass man vor Ort ist. Dann muss man diese lokalen Sachen ausschalten. Und das find ich sind gute Anwendungen, um den Unterricht ein bisschen spannend zu machen, um auch zu motivieren, etwas zu machen.

25. I: Ja, weil du jetzt auch auf die Rolle der Lehrkraft gerade eingegangen bist, die dann auch ortsungebunden mit den Schülern kommunizieren kann. Wenn zum Beispiel so ein Programm verwendet wird, was ist dann das Reizvolle auch für die Lehrperson? Also die Perspektive Lehrperson?

26. B6: Hm, ja ich mein die Lehrkraft muss natürlich schon auch_ und das ist glaube ich, sicherlich eine Herausforderung für viele_ die muss sich schon auch technisch weiterentwickeln, ja. Also sie braucht viele neue Skills und sie muss wissen, wie sie die Medien sinnvoll einsetzt, und deswegen äh_ spielt die Fortbildung in diesem Bereich schon eine sehr große Rolle. Und ich find, was immer ein bisschen zu kurz kommt_ also auch der einen Seite ist es natürlich immer die technischen Skills, die man beherrschen muss, aber man muss auch wissen, wie man das methodisch-didaktisch gut einsetzt, ja. „Wo setze ich sowas ein? Wie lang? Was ist sinnvoll? Was ist nicht so sinnvoll?“ Also ich glaub, das ist ein sehr, sehr wichtiger Teil und darauf achtet man vielleicht oft zu wenig. Man kämpft herum mit der technischen Umsetzung oftmals, also wenn ich jetzt an das denke: Es darf nicht zu kompliziert sein, es darf nicht zu viel Arbeitsaufwand haben in dem Sinne. Es muss leicht zugänglich sein. Wenn ich zu viel kämpfe und dann immer einen IT-Spezialisten dazu brauche, dass ich das durchführen kann, dann ist es_

27. I: Ja und dann ist es auch immer so, wenn man sich so fokussiert auf die technischen Herausforderungen, dann kommt der Inhalt_

28. B6: Genau, dann kommt die methodisch-didaktische Seite zu kurz. Das find ich dann sehr schade, weil ich glaub, man kann die schon gut einsetzen. Aber die Schulen und auch in der Lehrerbildung müsste man sich mehr darauf fokussieren, wie man methodisch-didaktisch solche Mittel einsetzt. Genauso wie man_ was weiß ich_ gelernt hat, Arbeitsblätter dazu zu entwickeln und: „Wie setz ich das ein? Wie setz ich jenes ein? Wie setz ich Spiele ein?“ So muss man das auch mit der Technik machen, mit den technischen Medien und das ist finde ich ein sehr wichtiger Punkt. Natürlich geben die neuen Materialien der Lehrkraft auch den Vorteil, den Unterricht also_ interessanter zu gestalten. Also man muss nicht immer von Seite zu Seite gehen also ((lacht)). Sondern man

bringt mehr Leben und Realität oder reales Leben in den Unterricht mit ein, was ja auch sehr wichtig ist, finde ich. Denn die Kinder oder die Schüler:innen haben_ assoziieren sich dann mehr damit, interessieren sich auch mehr dafür, wenn es mit ihnen was zu tun hat und nicht zu schemenhaft ist, was sie lernen, ja. Sie müssen das ja anwenden können.

29. I: Ja genau, eben die Sprachanwendung.

30. B6: Genau, man lernt es ja nicht nur, wenn man dann diesen Dialog im Buch lesen kann, sondern man will es ja dann auch anwenden. Das ist eben grad die Krucks: „Wie wende ich das in der Realität an? Im Alltag an?“

31. I: Ja, du hast ja jetzt schon ein bisschen durchgeschaut durch die Reise. Unterscheiden sich die Übungen letztendlich_ weil das war ja eigentlich das Ziel_ unterscheiden sich die Übungen jetzt von den klassischen Aufgaben im Lehrbuch?

32. B6: Also so weit wie ich_ ich glaub, ich muss da erst hinkommen, ja. Natürlich müssen sie selbst Informationen aus realen Texten usw. raussuchen, wie zum Beispiel die Boardingcard also das find ich ist ein bisschen ein Unterschied. Das hat man vielleicht nicht immer in den Büchern. Natürlich hat man dann gleichzeitig auch das Hören, das hat man heutzutage in den Büchern relativ leicht, weil es gibt ja auch die digitalen Bücher also man klickt da einfach drauf und hört das. Aber wie gesagt, ich muss erst in das Programm reinkommen, also kann ich das jetzt noch nicht wirklich sagen.

33. I: Das heißt, ähm_ Sprachanwendung ist ein großer Punkt, also dass sie mit authentischen Sprachsituationen konfrontiert werden. Ist aber auch etwas mit Zielkultur und das Land an sich kennenlernen ein Punkt für dich, der für so eine virtuelle Reise spricht?

34. B6: Ja, schon. Also ich find schon, dass es wie gesagt wieder ein bisschen die Aktualität vielleicht_ man lernt zum Beispiel in diesem Fall Leipzig konkreter kennen. Das würde man in einem Buch wahrscheinlich nicht tun. Man hätte da vielleicht einen Text oder einen Hörtext oder ein Bildchen und das wars. Also hier ist es dann schon ein ganzes Paket und man lernt die Stadt von verschiedenen Gesichtspunkten und von verschiedenen Seiten kennen also in dem Sinne finde ich schon, dass es da mehr Mehrwert hat und mehr bringt. Das würd ich dem schon zugestehen.

35. I: Okay, weil du ja auch teilweise einen kritischen Blickwinkel einnimmst: Welche Ziele hat denn das Projekt und wurden die erreicht?

36. B6: Ähm, also die Zielsetzung war, dass man_ die Zielländer, deren Sprache man lernt, besser kennenlernen, war sicher eines. Und zwar authentisch kennenlernen, auch wenn's nur virtuell war aber doch mehr Authentizität als in einem Buch. Äh wir persönlich_ wir wollen auch ein bisschen ein anderes Deutschlandbild miteinbringen, also es ist ja_ die Lehrbücher haben eine sehr_ ein sehr homogenes Bild, nicht sehr divers. Wenn man nach Deutschland kommt, sieht man ein anderes Bild, es ist nicht nur Lederhosen, Alpen, Sauerkraut äh sondern_ Deutschland und auch Österreich sind mittlerweile doch auch durch die Migration sehr divers geworden, aber auch nicht nur Migrationshintergrund, sondern auch andere soziale Elemente, das wär uns wichtig gewesen. Ja, also das typische Deutschlandbild oder das typische Österreichbild: Ja, Wien hat ein Riesenrad und Wien und Sachertorte und ja. Es ist immer_ natürlich gibt's das

auch und natürlich ist das auch Teil der Kultur, aber es gibt auch ein anderes Bild von den Ländern und wir negieren das in den Lehrbüchern. Also die Lehrbücher spiegeln das nicht wider eigentlich. Okay, Landeskunde gibt's in den Lehrbüchern auch äh_ dazu brauch ich jetzt nicht unbedingt eine virtuelle Reise. Eine virtuelle Reise oder so ein Programm muss andere Seiten des Landes auch öffnen. Und deswegen wär es wahrscheinlich eher etwas gewesen für die höheren Klassen als für die niedrigeren Klassen. Und ich hab jetzt verstanden, also dass das dann der nächste Schritt wäre und so weiter. Das würde dann sozusagen dann_ andere Zielgruppen möchte man dann ansprechen mit neuen Programmen aber wie gesagt, das war unser erster Ansatz. Weil wir fanden, dass das_ das ist relativ kompliziert und so weiter deswegen wär's vielleicht geeigneter gewesen für ältere Klassenstufen, also für jüngere.

37. I: Diese spielerischen Elemente sind denke ich echt wichtig für die Jüngeren. Und 6. Klasse, also 11 oder 12 Jährige, natürlich wollen die irgendwas aufregendes da drin haben und nicht nur bloß ins Museum und in die Kirche gehen.

38. B6: Ja genau, das finde ich auch gut und ich weiß auch, dass da viel Arbeit drinsteckt. Und ich finde auch, dass natürlich der Primarunterricht hier_ der ist wichtig und das Problem, dass die da oben in den gymnasialen Oberstufen haben, dass es da so wenige Leute gibt, dass keiner mehr Deutsch wählt, kommt daher, dass der Unterricht nicht in der Zielsprache geführt wird von der ersten Klasse an ((lacht)). Weil wenn da mehr Identität mit der Klasse_ mit der Sprache entsteht, dadurch, dass ich schon sprechen kann, ja_ wir haben oft Schulbesuche im Institut. Die Leute haben_ die Schüler:innen haben 5, 6, 7 Jahre lang Deutsch gelernt und machen den Mund nicht auf.

39. I: Aber ich find's deshalb auch umso wichtiger, diese authentische Sprachanwendung in den Unterricht miteinzubringen. Abschließend, was wünschst du dir jetzt, wenn das implementiert wird_ was würdest du dir wünschen als Verbesserung, in welche Richtung das noch gehen sollte oder in welche ganz andere Richtung es sich entwickeln sollte deiner Meinung nach?

40. B6: Also wie gesagt, ich müsste das jetzt erstmal nochmal durchspielen, sonst äh kann ich da nicht so wirklich ein richtiges Urteil abgeben, aber ich würde mir ganz einfach wünschen, dass die Aufgabenstellungen ähm in der Zielsprache wären. Ja, also einfache Aufgabenstellungen und so viel wie möglich Finnisch raus, das wäre also wirklich mein Wunsch. Und dann wär's natürlich schön, wenn's für die höheren Klassen auch_ wobei ich glaub, so eine kritische Altersgruppe sind die in der 8. Klasse, 9. Klasse, wo sie dann keine Lust mehr haben auf Sprachen lernen und für diese Altersgruppe bräuchte man auch Material.

41. I: Ja, irgendwas Spannendes, wo sie dann wieder sich ein bisschen catchen können, ja.

42. B6: Ja, weil die fallen am meisten ab und haben keinen Bock und ja. In diese Richtung und vielleicht auch ein bisschen, wie ich schon sagte ein anderes Deutschland- und Österreichbild äh könnte man schon mitreinbringen, sodass das auch kritischer ist und nicht immer diese schöne, heile Welt.

43. I: Okay, ich danke dir für das Gespräch, ich stoppe jetzt mal die Aufnahme.

Abstract:

Digitale Medien sind aus dem Klassenzimmer heutzutage nicht mehr wegzudenken. Auch im Fremdsprachenunterricht werden Lehr- und Lernprozesse mit und durch Medien initiiert. Die Mediendidaktik umfasst sowohl die fachbezogene digitale Kompetenz der Lehrpersonen als auch Methoden des Unterrichts mit digitalen Medien, den Einsatz von digitalen Medien als Werkzeug zum Sprachenlernen, zur Organisation von Lernprozessen und auch den kompetenten und kritischen Umgang mit Medien von Seiten der Lernenden. In Finnland wird Wert auf die Vermittlung von ICT-Kompetenzen gelegt, die als eine der sieben fächerübergreifenden Kompetenzen zentral im Rahmenlehrplan 2014 genannt werden. Auch der Deutsch als Fremdsprach-Unterricht soll dazu beitragen.

Virtually throughout Europe ist ein vom finnischen Bildungsministerium finanziertes Projekt, das finnischen Schüler:innen ermöglicht, sich auf eine virtuelle Reise durch Europa zu begeben und fremdsprachliche Kenntnisse aufbauen und vertiefen zu können. Die vorliegende empirische Forschungsarbeit verfolgt einen datentriangulierten Forschungsansatz. Mithilfe von halbstrukturierten, leitfadengestützten Interviews mit sechs Expert:innen, die jeweils eine andere Perspektive einnehmen und dadurch einen anderen Blickwinkel auf die zu untersuchende virtuelle Sprachreise eröffnen, soll ermittelt werden, welche Möglichkeiten die Entwicklung des digitalen Lernsettings *Eine virtuelle Reise durch Europa* hinsichtlich des Einsatzes digitaler Medien im schulischen DaF-Unterricht in Finnland für die Fremdsprachendidaktik aus Sicht der am Projekt beteiligten Mitarbeiter:innen und DaF-Lehrpersonen bietet. Welche Funktionen digitale Medien übernehmen können und für welche Lehr- und Lernprozesse sie eingesetzt werden, soll anhand der virtuellen Sprachreise nach Deutschland und Österreich aufgezeigt werden.

Die Datenauswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring, induktiver Kategorienbildung und inhaltsanalytischer Zusammenfassung lässt den Schluss zu, dass die Vorteile des Einsatzes der digitalen Sprachreise und die damit einhergehenden Möglichkeiten für die Medien- und die Fremdsprachendidaktik in der Authentizität des sprachlichen Materials, dem sprachlichen Input von DaE-Sprecher:innen, den realitätsnahen Situationen, der kulturellen und sprachlichen Begegnung mit dem Zielland, dem spielerischen Zugang zur Sprache, dem Fokus auf die Sprachanwendung und die Sprache als Medium, dem Aufbau von Medienkompetenz der Schüler:innen und der Lehrer:innen, der Förderung des Sprachbewusstseins und der Mehrsprachigkeit, den motivationssteigernden Effekten, wie Spannung, Spaß und Freude, aber auch der Schaffung von Erfolgserlebnissen und dem damit einhergehenden Lerneffekt und der veränderten Form der unterrichtlichen Gestaltung hin zu einem schüler:innenzentrierten und

eigenständigen Unterricht liegen. Weiters wäre die virtuelle Sprachreise eine gute Alternative, wenn verreisen aufgrund von Covid-19 oder dem Mangel an finanziellen und/oder zeitlichen Ressourcen nicht möglich ist, aber auch eine gute vorbereitende Übung für eine geplante Reise.