

# **Fernunterricht während der Corona-Pandemie: Erfahrungen der finnischen Deutschlehrenden**

Annika Pelto

Masterarbeit

Masterprogramm Sprachen lernen und lehren, Deutsche Sprache

Institut für Sprach- und Translationswissenschaften

Humanistische Fakultät

Universität Turku

Mai 2022

The originality of this thesis has been checked in accordance with the University of Turku quality assurance system using the Turnitin OriginalityCheck service

UNIVERSITÄT TURKU

Institut für Sprach- und Translationswissenschaften / Humanistische Fakultät

PELTO, ANNIKA: Fernunterricht während der Corona-Pandemie: Erfahrungen der finnischen Deutschlehrenden

Masterarbeit, 42 S., Anhänge 24 S.

Masterprogramm Sprachen lernen und lehren, Deutsche Sprache

April 2022

Diese Masterarbeit untersucht die Erfahrungen von finnischen Deutschlehrenden mit Fernunterricht während der Corona-Pandemie. Das Ziel der Studie ist es herauszufinden, wie Lehrkräfte den Fernunterricht erlebt haben und welche Beobachtungen im Vergleich zum Kontaktunterricht gemacht wurden. Um das Ziel der Studie zu erreichen, wurde eine Online-Befragung für Sprachlehrende in Finnland Ende 2020 durchgeführt. Die Befragung wurde von 376 Sprachlehrenden beantwortet und aufgrund des umfangreichen Materials werden in dieser Arbeit nur die Antworten von Deutschlehrenden (n=106) berücksichtigt. Die Ergebnisse der Umfrage dienen als Material für diese Studie.

Das Material wurde sowohl quantitativ als auch qualitativ analysiert: Die Fragen mit vorgefertigten Antwortmöglichkeiten wurden hauptsächlich quantitativ und die Antworten auf die offenen Fragen qualitativ analysiert.

Die Befunde zeigen, dass sich die Lehrkräfte in Bezug auf ihre IT-Kenntnisse für den Fernunterricht bereit fühlten, obwohl die meisten noch nie zuvor Fernunterricht gestaltet hatten. Die Lehrenden berichteten von Zunahme ihrer Arbeitsbelastung während des Fernunterrichts. Weitere Herausforderungen im Fernunterricht waren die Interaktion mit Lernenden und Kolleg\*innen, die Passivität der Lernenden und die Durchführung zuverlässiger Bewertung. Der Fernunterricht gab vielen Lehrenden aber auch Vertrauen in den Umgang mit elektronischen Hilfsmitteln und Mut zum Experimentieren in der Zukunft.

Zwei Drittel der Lehrenden standen dem Fernunterricht neutral oder positiv gegenüber. Wenn Lehrende Zeit hätten, sich auf den Fernunterricht vorzubereiten, würden die größten Herausforderungen des Fernunterrichts bei der Interaktion und Einbeziehung der Lernenden sowie bei der Entwicklung einer für den Fernunterricht geeigneten Bewertung liegen.

**Schlagwörter:** Corona-Pandemie, Fernunterricht, Deutsch als Fremdsprache, Deutschunterricht, Lehrer\*innenbefragung

## Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung .....	6
2	Digitalisierung in finnischen Schulen .....	8
3	Eigenschaften des Fernunterrichts.....	10
3.1	Definition des Fernunterrichts.....	10
3.2	Entwicklung des Fernunterrichts in Finnland .....	11
4	Deutsch als Fremdsprache virtuell in der Pandemiezeit .....	15
5	Material und Methode .....	17
5.1	Datenerhebung.....	17
5.2	Befragte Gruppe der Lehrenden.....	20
5.3	Methodische Vorgehensweise .....	23
6	Analyse.....	26
6.1	Bereitschaft der Lehrenden zum Fernunterricht.....	26
6.2	Teilnahme an Lehrer*innenfortbildungen.....	29
6.3	Stärken und Herausforderungen des Kontakt- und Fernunterrichts aus Sicht der Lehrenden .....	31
6.4	Rolle der Webkonferenztools im Fernunterricht.....	34
6.5	Arbeitsbelastung im Fernunterricht aus Sicht der Lehrenden .....	35
6.6	Auswirkungen des Fernunterrichts in der Zukunft.....	37
7	Zusammenfassung und Ausblick.....	38
	Literatur.....	41
	Anhang 1. Die Umfrage auf Finnisch .....	
	Anhang 2. Die Umfrage auf Deutsch .....	
	Anhang 3. Finnische Kurzfassung / Suomenkielinen lyhennelmä.....	

Abbildung 1: Alter der befragten Lehrenden .....	20
Abbildung 2: Unterrichtssprachen der Befragten .....	21
Abbildung 3: Das Bildungsniveau, auf dem die Befragten als Lehrperson tätig sind .....	22
Abbildung 4: Erfahrung im Sprachunterricht .....	22
Abbildung 5: Ausnutzung der digitalen Hilfsmittel und Lernumgebungen vor März 2020.....	27
Abbildung 6: Mein*e Arbeitgeber*in stellte mir im Frühjahr 2020 vielseitige IT-Tools zur Unterstützung des Fernunterrichts zur Verfügung .....	28
Abbildung 7: Die Stärken des Fern- und Kontaktunterrichts .....	32
Abbildung 8: Die Herausforderungen des Fern- und Kontaktunterrichts.....	33

# 1 Einleitung

Das neue Coronavirus SARS-CoV-2 wurde zum ersten Mal im Dezember 2019 in China entdeckt (Nationales Institut für Gesundheit und Gemeinwohl 2021). Das Virus löste eine weltweite Pandemie aus, in deren Folge viele Staaten im Frühjahr 2020 verschiedene Maßnahmen zur Einschränkung menschlicher Kontakte, darunter auch die Aussetzung des Kontaktunterrichts, beschlossen.

Die Regierung und der Präsident der Republik Finnland wiesen am 16. März 2020 erstmals während der Corona-Pandemie auf die außergewöhnlichen Umstände in Finnland hin. Zum Schutz und zur Sicherstellung des Funktionierens der Gesellschaft wurde ab dem 18. März 2020 fast der gesamte Kontaktunterricht auf allen Bildungsstufen mit Ausnahme des Unterrichts für Lernenden der Klassen 1-3 ausgesetzt, deren Eltern in für das Funktionieren der Gesellschaft kritischen Bereichen tätig waren. Die Ausnahme galt auch für Lernenden mit besonderen Bedürfnissen. (Ministerium für Bildung und Kultur 2020)

Ein so breiter Fernunterricht und vor allem der schnelle Übergang vom Kontakt- zum Fernunterricht war sowohl für die meisten Lehrenden als auch für die Lernenden eine neue Situation und Herausforderung. In den finnischen Grundschulen (Klassen 1-9) ist die Digitalisierung jedoch bereits weit fortgeschritten, und die Informations- und Kommunikationstechnologiekompetenz ist Teil der breit gefächerten Kompetenz, die im finnischen Rahmenlehrplan 2014 (Zentralamt für Unterrichtswesen 2014, 284) erfasst ist. Daher kann davon ausgegangen werden, dass die Grundschulen zumindest über eine zufriedenstellende Ausgangslage und IT-Kenntnisse für den Fernunterrichts schon vor der Pandemie verfügten.

Diese Studie untersucht die Erfahrungen von den finnischen Deutschlehrenden während des Anfangs der Pandemie im Frühjahr 2020. Das Ziel der Studie ist herauszufinden, welche Erfahrungen finnische Deutschlehrende mit dem Fernunterricht während der Corona-Pandemie gesammelt haben und wie sich der Sprachunterricht als Fernunterricht von Kontaktunterricht unterscheidet. Um die Forschungsfragen zu beantworten, wurde eine Online-Befragung unter finnischen Sprachlehrenden Ende des Jahres 2020 durchgeführt. Die Befragung wurde von 106 Deutschlehrenden beantwortet, deren Antworten das Material dieser Studie bilden.

Diese Arbeit ist folgendermaßen strukturiert: nach der Einleitung wird die Lage der Digitalisierung in den finnischen Schulen nachgegangen, danach wird Fernunterricht definiert und die damit

durchgeführten Experimente in Finnland besprochen. Im Theorieteil wird noch der virtuelle Unterricht von DaF während der Corona-Pandemie vorgestellt.

Dem theoretischen Teil folgt die Darstellung des Materials und der Methoden. Das Material umfasst den in dieser Studie verwendeten Fragebogen, die Hintergrundinformationen der an der Umfrage teilgenommenen Lehrenden und die zur Unterstützung der Analyse verwendeten Methoden. Danach werden im Kapitel 6 die Analyseergebnisse präsentiert. Abschließend werden die Ergebnisse noch zusammengefasst und diskutiert.

## 2 Digitalisierung in finnischen Schulen

In diesem Kapitel wird auf die digitale Bereitschaft der finnischen Schulen und Lehrenden eingegangen, die eine bedeutende Rolle für den Fernunterricht und seine Umsetzung spielt. Wie in der Einleitung beschrieben, ist Kommunikationstechnologiekompetenz Teil der breit gefächerten Kompetenz im finnischen Rahmenlehrplan 2014 (Zentralamt für Unterrichtswesen 2014, 284). In Finnland werden daher schon länger bewusst die technologischen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schulen, Lehrenden und Lernenden gefördert.

Im Allgemeinen war in Finnland aufgrund der Verfügbarkeit von Geräten ein schneller Übergang zum Fernunterricht möglich. Es wird geschätzt, dass die finnische neunjährige Grundschule etwa ein IT-Gerät pro vier Lernenden verfügt, das meistens ein Laptop oder Tablet ist. In einigen Schulen hat jedoch jede Lernende ein eigenes Gerät, wie es fast immer auch in der gymnasialen Oberstufe der Fall ist. Die Geräte allein garantieren jedoch noch nicht, dass sie verwendet werden oder dass sie den Unterricht unterstützen werden. (Zentralamt für Unterrichtswesen 2021, 43-44)

Nach der finnischen Bildungsgewerkschaft (fi. *Opetusalan ammattijärjestö*, OAJ) (2016, 26-27) verwenden finnische Lehrende in ihrem Unterricht häufig elektronische Materialien, wie z. B. kostenlose Lernspiele. Bereits im Jahr 2016 hatten viele Schulen und gymnasiale Oberstufen elektronische Lehrbuchmaterialien erworben, und viele Lehrende stellten auch ihre eigenen Materialien elektronisch her. Die elektronische Form der Materialien hat den raschen Übergang vom Kontakt- zum Fernunterricht vereinfacht.

Laut den Ergebnissen der Opeka-Umfrage aus dem 2020 sind vier von fünf Lehrenden in Finnland der Meinung, dass sie im Kontaktunterricht mit virtuellen Lernumgebungen umgehen können und sie in den meisten ihrer Unterrichtsstunden einsetzen. Über 80% der antwortenden Lehrkräfte haben das Gefühl, von ihren Arbeitgeber\*innen eine ausreichende Ausstattung erhalten zu haben. Die gleiche Anzahl der Befragten gab an, dass die Schule eine pädagogische Hilfskraft habe, die beim Einsatz von IKT im Unterricht behilflich sei. (Zentralamt für Unterrichtswesen 2021, 35-36)

Trotz der bisherigen Nutzung elektronischer Materialien und ausreichenden digitalen Kompetenzen der Lehrkräfte, erzählten 81 Prozent der Befragten einer Lehrerumfrage, dass ihre Arbeitsbelastung höher als normal sei, und 73 Prozent von ihnen empfanden Fernunterricht als stressiger als normale Arbeit. Die Lehrkräfte empfanden die Unterstützung während des Fernunterrichts jedoch im Allgemeinen als gut, wobei nur 15 Prozent der Meinung waren, dass die Unterstützung ungenügend war. (Zentralamt für Unterrichtswesen 2021, 68-71)

Kuparinen (2017, 26) führte im Jahr 2016 im Rahmen seiner Masterarbeit eine Umfrage unter Lehrenden der Klassen 7 bis 9 und der gymnasialen Oberstufe zur Lage der Bewertungs- und Unterrichtstechnologien in Finnland durch. 161 Lehrende aus ganz Finnland nahmen an der Umfrage teil. Drei Viertel von ihnen arbeiten in der gymnasialen Oberstufe und 17,4% von allen Befragten gaben an, Fremdsprachen zu unterrichten. Die Ergebnisse dieser Studie werden im Folgenden präsentiert.

Zwei Drittel der Befragten gaben an, im Unterricht häufig Computer oder andere technische Geräte einzusetzen. Sie schätzen, dass etwa die Hälfte ihres Unterrichts durch Informationstechnologie unterstützt wird. Fast alle Lehrende gaben an, dass ihre Lernenden zumindest manchmal Geräte im Unterricht verwenden, wobei 65% erzählten, Geräte häufig oder sogar fast immer zu benutzen (Kuparinen 2017, 28, 31). Die Lehrenden waren der Meinung, dass ein Laptop eindeutig die beste Option für Lernende ist, um das Lernen zu unterstützen. Fast die Hälfte der Befragten (48 %) war jedoch unsicher, ob die Fähigkeiten der Lernenden mit den Geräten ausreichend zu Lernzwecken sind. (Kuparinen 2017, 33-34)

Zum Zeitpunkt der Umfrage von 2016 gab es große Unterschiede zwischen den Lehrenden in Bezug auf elektronische Aufgaben und Klausuren. Während einige fast alles elektronisch erledigten, hatten einige noch keine einzige elektronische Klausur in Auftrag gegeben (Kuparinen 2017, 33-34). In der gymnasialen Oberstufe war die Nutzung elektronischer Klausuren schon damals höher, was zum Teil durch die bevorstehenden E-Klausuren im Abitur und deren Vorbereitung erklärt wird (Kuparinen 2017, 43-44).

Von den Lehrenden gaben 63% an, dass sie häufig oder fast immer elektronische Lernumgebungen zur Unterstützung ihres Unterrichts nutzen. Zwei Drittel der Lehrenden fanden den Einsatz von Informationstechnologie im Unterricht recht einfach. Die Einstellung der Lehrenden zu den zunehmenden elektronischen Aufgaben und Klausuren war eher positiv und sie hatten auch das Gefühl, dass sie diese einigermaßen gut meistern werden. Im Allgemeinen glaubten die Lehrenden, dass Informationstechnologie und damit verbundene Fähigkeiten für die Lernenden in der Zukunft wichtig und nützlich sind. (Kuparinen 2017, 36-39)

### 3 Eigenschaften des Fernunterrichts

Der Fernunterricht hat im Jahr 2020 einen großen Umbruch erlebt, wobei viele Länder aufgrund der Corona-Pandemie gezwungen wurden, auf Fernunterricht umzusteigen. So ist auch die Definition des Fernunterrichts und der damit verbundene Wortschatz im letzten Jahr stark gewachsen. In diesem Kapitel wird kurz darauf eingegangen, wie der Fernunterricht definiert wird und in welchen Unterkategorien er aufgeteilt werden kann. Danach werden einige, in Finnland durchgeführte, Fernunterrichtsexperimente von Sprachen angeschaut.

#### 3.1 Definition des Fernunterrichts

Der Fernunterricht wird ständig weiterentwickelt, um den sich ändernden Bedürfnissen von Lehrenden und Lernenden gerecht zu werden. Der heutige Fernunterricht sieht anders aus als beispielsweise der Unterricht zu Beginn der 2000er Jahre und damit wird auch die Definition des Wortes vielfältiger.

Nummenmaa (2012a, 20) hat den Fernunterricht folgenderweise definiert: Mit Fernunterricht wird sich auf allen Unterricht bezogen, welcher mit Informations- und Kommunikationstechnologie unterstützt wird und bei dem Lehrenden und Lernenden sich physisch an verschiedenen Orten befinden. Nach Goyal et al. (2021, 4) kann der Fernunterricht entweder synchroner oder asynchroner Fernunterricht sein. Der synchrone Fernunterricht ermöglicht der Lehrperson und den Lernenden, in Echtzeit zu lehren, lernen und kommunizieren, zum Beispiel mit Hilfe einer Videokonferenz. Asynchroner Fernunterricht hingegen ermöglicht nicht nur Unabhängigkeit von dem Ort, sondern auch von der Zeit, infolgedessen Lernenden selbst entscheiden können, wann sie lernen wollen.

Der Unterricht kann aus beiden, sowohl aus Kontakt- als auch aus Fernunterricht, bestehen und die Vorteile von beiden kombinieren. In diesem Fall wird von *integriertem Lernen* oder *Blended Learning* gesprochen. Wenn einige Lernende vor Ort und gleichzeitig andere entfernt sind, lässt es sich *hybriden Unterricht* nennen. (Zentralamt für Unterrichtswesen 2021, 14-15)

In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff *Kontaktunterricht* verwendet, um traditionelles, simultanes Unterrichten am selben Ort zu beschreiben. Der Begriff *Fernunterricht* beschreibt wiederum alle Lehrveranstaltungen, bei denen sich Lehrende und Lernende physisch an verschiedenen Orten befinden, einschließlich seiner Unterkategorien wie oben definiert. Der Begriff *Fernunterricht* bezieht sich sowohl auf synchronen, Echtzeitunterricht als auch auf asynchronen Unterricht.

### 3.2 Entwicklung des Fernunterrichts in Finnland

Der Fernunterricht wird in Finnland seit mehreren Jahrzehnten praktiziert. Der Fernunterricht wurde oft aus wirtschaftlichen Gründen genutzt, wenn beispielsweise Unterricht auch in Gebieten mit geringer Bevölkerungszahl gewährleistet werden soll oder eine Gruppe aus verschiedenen Orten gebildet wird (Nummenmaa 2012a, 21). Dieser Abschnitt stellt in Finnland in den letzten Jahrzehnten durchgeführten Fernunterrichtsexperimente im Sprachunterricht vor.

Das Kilpisjärvi-Projekt ist ein Fernunterrichtsexperiment, das vom 1994 bis zum 1997 zwischen der Übungsschule der Universität Helsinki und den Klassen 7-9 von der Grundschule in Kilpisjärvi durchgeführt wurde. Die Lehrenden aus der Übungsschule unterrichteten auch gleichzeitig die Lernenden in Kilpisjärvi in Videokonferenz unter anderem in Sprachen, Geschichte, Mathematik und Religion, was sich heutzutage *Hybridunterricht* (siehe Kap. 3.1.) nennen lässt. Der Hybridunterricht wurde hauptsächlich eingerichtet, um die Kontinuität der Schule in Kilpisjärvi zu gewährleisten. Etwa 17% des Unterrichts an der Schule in Kilpisjärvi war Fernunterricht. (Rönkä 1997, 3)

Nach dem Experiment wurden auch die Erfahrungen von Fremdsprachenlehrenden im Zusammenhang mit dem Projekt gesammelt. Die Lehrenden waren der Meinung, dass der Unterricht im Kontaktunterricht noch erfolgreicher gewesen wäre, und insbesondere die Interaktion mit der Ferngruppe wurde als oberflächlich empfunden. Die Lehrenden hielten es für wichtig, vor dem Fernunterricht mit der Gruppe eine persönliche Sitzung zu haben, bei der sich die Lehrperson und Lernenden kennenlernen können. Die Lösung von Motivationsproblemen, Passivität im Unterricht und die Information von den Fortschritten der Lernenden wurden aus der Ferne als herausfordernd empfunden. Basierend auf den Experimenten hat sich die Ferngruppe jedoch genauso gute Noten wie die Gruppe im Kontaktunterricht geschafft. (Auvinen & Rönkä 1997, 24-30)

Nummenmaa (2012b) führte eine landesweite Studie zu den Lernumgebungen im Fernunterricht durch. Das Ziel der im Jahr 2011 durchgeführten Befragung war es, den aktuellen Stand der Informations- und Kommunikationstechnologie und die Entwicklungsbedürfnisse im Bereich bei den Lehrenden der finnischen allgemeinbildenden Bildung zu untersuchen. An der Befragung nahmen 2493 Lehrende aus verschiedenen Regionen Finnlands teil. Es wurden sowohl Lehrende ohne Erfahrungen als auch Lehrende mit Erfahrungen in Fernunterricht befragt. 17% der Befragten angaben, dass sie Fernunterricht in ihrem Unterricht benutzt hatten. In der Umfrage wurde Fernunterricht als Unterricht definiert, der durch Informations- und Kommunikationstechnologien

unterstützt wird und bei dem die Lernenden und die Lehrperson physisch nicht am selben Ort sind. Die Interaktion kann gleichzeitig (z. B. Videokonferenz) oder zu unterschiedlichen Zeiten erfolgen (z.B. Online-Kurs). Der Unterricht kann komplett oder nur teilweise als Fernstudium organisiert werden.

In der Befragung bewerteten die Lehrenden ihre eigenen Fähigkeiten im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologie durchschnittlich mit 7,8 und im Bereich der Pädagogik mit 7,4. Die Lehrenden konnten zwischen 4 (keine Fähigkeiten) und 10 (außerordentlichen Fähigkeiten) wählen. Die Lehrenden, die schon Fernunterricht gegeben hatten, beurteilten ihre IKT-Kenntnisse (8,1) und ihre pädagogischen Fähigkeiten (7,7) leicht überdurchschnittlich. (Nummenmaa 2012b, 4) Es wurde auch untersucht, welche Hilfsmittel die Lehrenden im Fernunterricht bevorzugten. Als beliebtestes Mittel gaben die Befragten Lernplattformen (29%), wie *Moodle*, *Opit* oder *Fronter* an, gefolgt von Videokonferenzprogrammen (18%). (Nummenmaa 2012b, 5)

Diejenigen Lehrenden, die bisher keine Erfahrungen im Fernunterricht hatten, wurden befragt, unter welchen Umständen sie möglicherweise Fernunterricht anbieten würden. Die Bereitschaft der Lehrenden für den Fernunterricht war besonders hoch, wenn Lernenden längere Zeit krank sind (90%) oder wenn es sich um eine Zusammenarbeit mit einer anderen inländischen Klasse handelt (86%). (Nummenmaa 2012b, 7-8)

Nummenmaa untersuchte auch die Einstellungen der Lehrenden zum Fernunterricht. Diejenigen, die schon Erfahrungen im Fernunterricht gesammelt hatten, standen dem auch allgemein positiver gegenüber. Die größte Übereinstimmung unter allen Lehrenden bestand darin, dass der Fernunterricht ihre technischen und pädagogischen Fähigkeiten entwickelt und Abwechslung in die Arbeit bringt. Die meisten Lehrenden haben der Aussage „Durch Fernunterricht kann ich den Lernenden eine freiere und flexiblere Lernumgebung bieten“ zugestimmt. Die Einstellung zum Fernunterricht unterscheidet sich nicht zwischen den Geschlechtern. Dagegen sehen jüngere Lehrende mehr Potenzial darin, sich zu entwickeln, und ihre Arbeit abwechslungsreicher zu machen. (Nummenmaa 2012b, 8-9)

Es wurde auch untersucht, welche Faktoren wichtig für einen erfolgreichen Fernunterricht angesehen werden. Als wichtigster Faktor wurde die Interaktion zwischen der Lehrperson und dem Lernenden gesehen. Andere sehr wichtige Faktoren sind unter anderem Lernende motivieren und aktivieren zu können. Die erfahrenen Lehrenden wurden befragt, wie Fernunterricht am besten aussieht. Viele Antworten handelten von vielfältigen Unterrichtsmethoden, persönliche

Unterstützung und Anleitung. Die Möglichkeit zur Differenzierung und zum wiederholten und unterstützenden Unterricht wurde auch als einer der besten Aspekte des Fernunterrichts angesehen. Als Herausforderungen nannten viele Befragten technische Probleme, Probleme bei der Interaktion und das geringe Gehalt. Viele Lehrenden waren der Meinung, dass Fernunterricht sie nur zusätzliche Arbeit ohne zusätzliches Einkommen kosten würde. (Nummenmaa 2012b, 10-14)

Ein weiteres Projekt im Zusammenhang mit dem Fernunterricht von Sprachen in Finnland ist das *VIRTA*-Projekt, das vom Bildungswesen in Turku zwischen Jahren 2008-2012 durchgeführt wurde. Im Projekt wurde der Fernunterricht von A2-Sprachen (Französisch und Schwedisch) in Turku untersucht. Das Ziel des Projekts war, Fernunterrichtsmethoden in der Grundschule auszuprobieren und zu erweitern, um die Nutzung des Fernunterrichts zu erhöhen und gleichzeitig unter anderem die Kosten für den Schultransport zu senken und Zeit zu sparen. Der Fernunterricht wurde synchronisiert mit dem Webkonferenztool *Connect Pro* eingeführt.

In ihrer Masterarbeit untersuchten Mäki und Saranpää (2011, 25) den Fernunterricht im Rahmen des *VIRTA*-Projekts mit einer Befragung, auf die die Lernenden der 4. und 5. Klasse (46 Befragte), die an dem Projekt teilnahmen, geantwortet. Es wurden auch drei Sprachlehrende interviewt. Ziel ihrer Studie war es, den Fernunterricht der A2-Sprachen sowohl aus der Perspektive von Lernenden als auch Lehrenden zu untersuchen. Die Forschung konzentrierte sich auf drei verschiedene Hauptthemen: Elemente der Lernumgebung, Sprachlernziele und pädagogische Mittel, die im Unterricht eingesetzt werden. (Mäki & Saranpää 2011, 23)

Die Lernenden haben an ihren eigenen Schulen mit Computern an den Fernunterricht teilgenommen, und sie hatten einen Klassenassistenten vor Ort zur Verfügung für Problemsituationen. Zur Unterstützung des Unterrichts wurde das Webkonferenztool *Acrobat Connect Pro* eingesetzt, das schon damals sehr weitgehend Grundfunktionen von Webkonferenztools den 2000er Jahren entsprach (Mäki & Saranpää 2011, 19-20). Die Lehrenden meinten, dass das Tool für Fernunterricht funktionierte, aber wenn der Fernunterricht sich verbreiten würde, müsste es noch weiterentwickelt werden (Mäki & Saranpää 2011, 42).

Die Lehrenden fanden es herausfordernd zu wissen, welche Methoden im Fernunterricht funktionieren und welche nicht. Alle schätzen jedoch die aktivierenden und vielseitigen Übungen effektiver als ein eher lehrergeführter passiver Unterrichtsstil. Die Lernenden waren im Fernunterricht leichter passiviert, was bei der Planung des Unterrichts berücksichtigt werden soll. Als Herausforderung wurde auch die Tatsache angesehen, dass die Lehrperson sich nicht wie beim

Kontaktunterricht im Klassenzimmer bewegen und beobachten kann. Die Grundlagen des Rahmenlehrplans sind nicht für den Fernunterricht geeignet: Zum Beispiel kann es herausfordernder sein, einige Sprachlernziele im Fernunterricht als im Kontaktunterricht zu erreichen. (Mäki & Saranpää 2011, 39-41). Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass nach Meinung der Lehrenden die Interaktion zwischen Lehrperson und Lernenden eine der größten Herausforderungen im Fernunterricht ist.

## 4 Deutsch als Fremdsprache virtuell in der Pandemiezeit

Deutsch wird weltweit als Fremdsprache gelernt: Von Auswärtigem Amt (2020, 9) gesammelte Daten zeigen, dass 15,45 Millionen Menschen im Jahr 2020 weltweit offiziell Deutsch als Fremdsprache (DaF) gelernt haben. Dazu kommen noch mehrere Millionen Menschen, die selbständig Deutsch als Fremdsprache lernen. Auch der DaF-Unterricht verlagerte sich nach Ausbruch der Corona-Pandemie in der ganzen Welt in den Fernunterricht, und entsprechende Erfahrungen werden in diesem Abschnitt diskutiert.

DaF-Lehrende auf der ganzen Welt standen vor einem schnellen Übergang zum Fernunterricht. Viele Lehrkräfte fühlten sich angesichts der neuen Situation nicht ausreichend unterstützt und einige fühlten sich in ihrer eigenen beruflichen Kompetenz unsicher. Ein großer Teil versuchte, die Methoden des Kontaktunterrichts an den Fernunterricht anzupassen, und fand die Verwendung von Zeit – oder eher Zeitmangel – problematisch. Gezieltes Betrügen von Lernenden und der Einsatz von unerwünschten Hilfsmitteln während der Klausuren erschwerten eine verlässliche Beurteilung der DaF-Lernenden. (Biebighäuser et al. 2021, 451-453)

Im schwedischen Kontext untersuchte Götlund (2021) Erfahrungen einer DaF-Lehrperson an einer schwedischen gymnasialen Oberstufe mit Hilfe eines leitfadengestützten Interviews. Die Studie wurde als Einzelfallstudie durchgeführt. Es wurden der Einfluss des Fernunterrichts auf die Lernsituationen und Schüler\*innengruppen, die nicht für Fernunterricht geeignet sind, und der Einfluss des Fernunterrichts auf die Schülermotivation untersucht.

Nach der Studie von Götlund war die Motivation der Lernenden im Fernunterricht allgemein, nicht nur im Deutschen, gesunken. Die Lehrperson fand es schwierig, Motivationsprobleme im Fernunterricht anzugehen. Die Lernenden, die einige Schwierigkeiten schon im Kontaktunterricht hatten, hatten meistens Schwierigkeiten auch im Fernunterricht. Beim Fernunterricht spielten zudem die häuslichen Gegebenheiten und die unterschiedliche Ausgangslage der Lernenden eine noch größere Rolle. Einige der Lernenden waren technisch gut ausgestattet, um am Fernunterricht teilzunehmen, während andere versuchten, in einer kleinen Wohnung zu lernen, in der viele andere Familienmitglieder auch am Fernunterricht teilnahmen oder Homeoffice leisteten. (Götlund 2021, 24-25, 29)

Die Lehrkraft hatte das Gefühl, dass ihre Arbeitsbelastung sowohl in Bezug auf die Planungsarbeit als auch in Bezug auf die Arbeit außerhalb der Unterrichtsstunden, wie z. B. das Geben von

Feedback, gestiegen ist. Das Geben von Feedback wurde im Kontaktunterricht als einfacher empfunden, in dem es beispielsweise in einem Klassenzimmer erfolgen kann, während die Lernenden Aufgaben bearbeiten. Im Fernunterricht war das Feedback zum Beispiel schriftlich zu den abgegebenen Aufgaben, was nach dem Unterricht viel Zeit der Lehrperson in Anspruch nahm. Auch die Arbeitsbelastung der Lernenden stieg, weil die Fortschritte im Fernunterricht langsamer waren und sie mit mehr Hausaufgaben zurückgelassen wurden. Es wurde jedoch festgestellt, dass sich die technischen Fähigkeiten der Lehrenden verbessert haben, und es wurden neue Arbeitsweisen und -mittel (z. B. Aufnahmewerkzeuge) gefunden, die in Zukunft im Präsenzunterricht eingesetzt werden könnten. (Götlund 2021, 21-24)

Auch die Erfahrungen der Studierenden mit dem Fernunterricht sind untersucht worden. Beispielweise untersuchte Gamze (2021) Einstellungen der Studierenden an der Middle East Technical University (METU) in der Türkei in Bezug auf Online-DaF-Unterricht. An der Befragung nahmen 53 Studierende aus verschiedenen Studiengängen teil. Der DaF-Unterricht an der Universität wurde als Fernunterricht mit Hilfe der Webkonferenztool *Zoom* ab März 2020 gestaltet. Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass etwa die Hälfte der Befragten sich fühlten, dass der Fernunterricht ihre Motivation verringert habe, und etwa ein Drittel war der Meinung, dass ihre Motivation gleichgeblieben sei. Viele Befragte berichteten von einem Motivationsrückgang, da kein direkter Kontakt zu anderen Studierenden bestand. (Gamze 2021, 352)

Allerdings hielten zwei Drittel der Studierenden den Fernunterricht für sehr effektiv, und keiner der Befragten war der Meinung, dass der Unterricht nicht effektiv gewesen sei. Positiv wurde auch die Rolle des Videokonferenztools *Zoom* im Unterricht wahrgenommen. Als Vorteile des Fernunterrichts wurden Bequemlichkeit (z. B. lernen von zu Hause aus), Zeitersparnis, wenn man nicht zur Universität gehen muss, und Entwicklung neuer Lernstrategien angegeben. Einige erlebten auch die Förderung des selbstständigen Lernens und des Zeitmanagements während der Zeit. Die größte Herausforderung des Fernunterrichts war laut den Studierenden die Arbeitsbelastung. Als andere Herausforderungen wurden die psychologischen Auswirkungen, Probleme mit der Internetverbindung und Konzentrationsprobleme genannt. (Gamze 2021, 353-356)

Aus den vorgestellten Studien lässt sich schließen, dass DaF-Lehrende die Arbeitsmenge nicht schaffbar in der Arbeitszeit im Fernunterricht empfanden. Gerade die Vorbereitung des Fernunterrichts nahm viel Zeit in Anspruch. Ein weiteres häufig angesprochenes Thema war der Rückgang der Motivation der Lernenden während des Fernunterrichts.

## 5 Material und Methode

In diesem Kapitel werden die Datenerhebung, der in der Umfrage verwendete Fragebogen (siehe Anhänge 1-2), die an der Befragung teilgenommenen Lehrenden sowie die methodische Vorgehensweise vorgestellt und beschrieben.

### 5.1 Datenerhebung

Das Material dieser Studie besteht aus einer Befragung in der finnischen Sprache (siehe Anhang 1, die deutschsprachige Version der Befragung siehe Anhang 2), die zwischen dem 23. November 2020 und dem 7. Dezember 2020 als Online-Befragung (vgl. Mayer 2013, 104) mit dem *Webropol*-Umfragetool durchgeführt wurde. Die Befragung richtete sich ursprünglich an alle finnische Sprachlehrende und der Link zur Befragung wurde daher in der Facebook-Gruppe „Toiminnallinen kielen oppiminen“ (dt. *handlungsorientiertes Sprachenlernen*), zu der 10.850 Mitglieder gehören (Stand 23. Dezember 2020), gepostet und per E-Mail an Mitglieder des finnischen Sprachlehrerverbandes (fi. *Suomen kieltenopettajien liitto*, SUKOL) verteilt. Insgesamt nahmen 376 Lehrpersonen an der Umfrage teil. Die Befragung war anonym, vertraulich und entsprach den Bestimmungen des Datenschutzgesetzes durch die in der Befragung beigefügten Datenschutzerklärung.

Da die Studie aufgrund des umfangreichen Materials eingeschränkt werden musste, werden im vorliegenden Analyseteil ausschließlich Antworten der Deutschlehrenden vorgestellt und analysiert (n=106). Die Antworten der Deutschlehrenden wurden vom restlichen Material getrennt, indem nur die Antworten der Lehrenden berücksichtigt werden, die angegeben haben, Deutsch zu unterrichten.

Die Befragung befasste sich mit dem Sprachunterricht als Fernunterricht. Einige der Fragen bezogen sich auch auf den Kontaktunterricht, sodass mögliche Unterschiede zwischen Kontaktunterricht und Fernunterricht festgestellt werden konnten, da es kein auf den Kontaktunterricht bezogenes Befragungsmaterial gab, das als Referenz für das Material in dieser Studie verwendet werden konnte.

Der Fragebogen bestand aus 30 Fragen (siehe Anhang 2), von denen einige geschlossen, einige halboffen und einige vollständig offen waren, auf Letztere konnten die Befragten mit eigenen Worten antworten. Bei einigen Fragen konnten die Befragten nur eine Option auswählen, und bei anderen wurde die Multiple-Choice-Option (*Mehrfachnennungen*) verwendet. Bei fast jeder Frage hatten die Befragten jedoch auch die Möglichkeit unter „*Sonstiges*“ ihre gewünschte Antwort in das Textfeld zu schreiben.

Um den Fragebogen trotz der 30 enthaltenen Fragen übersichtlich zu gestalten, ist er in logische Themenblöcke unterteilt. Der Fragebogen beginnt mit demografischen Fragen (Fragen 1-7) zum Geschlecht, Alter, dem Landkreis, in dem sie unterrichten, den unterrichteten Sprachen und dem Bildungsniveau, der Erfahrung als Sprachlehrende und dem Jahrzehnt, in dem die Befragten das pädagogische Studium abgeschlossen haben.

Der zweite Teil des Fragebogens konzentriert sich auf das Studium und IT-Kenntnisse der Befragten (Fragen 8-13). Die Fragen befassen sich mit der IT-Kompetenz der Befragten und deren Erfahrungen beim Übergang zum Fernunterricht sowie mit Informationen zum Einsatz Informationstechnologien im Unterricht, die möglicherweise bereits während des Studiums enthalten waren. Es wird auch gefragt, ob die Befragten nach dem Abschluss an zusätzlichen IT-Schulungen teilgenommen haben und wenn ja, welche zusätzlichen Fortbildungen dies waren. Bei dem zweiten Teil wird ebenfalls nach den Erfahrungen des Fernunterrichts vor der Corona-Pandemie gefragt. Es wird untersucht, ob die Befragten Erfahrungen mit Fernunterricht bereits vor der Corona-Pandemie hatten und wenn ja, wie regelmäßig sie Fernunterricht gegeben haben.

Der dritte Teil des Fragebogens befasst sich mit den Unterschieden von Fern- und Kontaktunterricht (Fragen 14-18). Die Teilnehmende der Befragung beantworten Fragen zu den Stärken und Herausforderungen des Fern- und Kontaktunterrichts. Sie konnten so viele der angegebenen Antwortmöglichkeiten auswählen, wie sie wollen, oder ihre eigene Antwort frei in das Textfeld schreiben. Die Antwortmöglichkeiten sind für alle Fragen nahezu gleich, um die Unterschiede besser zu merken. Beim dritten Teil gibt es eine offene Frage, in der die Befragten detailliert über die Stärken oder Herausforderungen des Fern- und Kontaktunterrichts berichten können.

Der vierte Teil des Fragebogens enthält zwei Fragen (Fragen 19-20). Dabei geht es darum, welche Art von Lernmaterial im Sprachunterricht im Fern- oder Kontaktunterricht hauptsächlich verwendet wird. Die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten sind in beiden Fragen gleich, und den Befragten wird auch die Möglichkeit geboten, die Antwort selbst in ein offenes Textfeld zu schreiben, wenn die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten keine geeignete Antwort liefern.

Beim fünften Teil der Befragung wird nach Fernunterricht in Echtzeit gefragt (Fragen 21-24). Die Fragen lauten, wie viel die Befragten von ihrem eigenen Fernunterricht im Frühjahr 2020 in Echtzeit unterrichtet haben und welche Webkonferenztools sie zur Unterstützung ihres Echtzeitunterrichts verwendet haben. Die Befragten können auch in einer offenen Frage ihre

Erfahrungen mit dem, von ihnen verwendeten, Webkonferenztool und dessen Eignung für den Sprachunterricht berichten.

Der sechste Teil (Fragen 25-28) enthält Fragen zur Arbeitsbelastung der Lehrenden durch Fernunterricht im Vergleich zum Kontaktunterricht sowie offene Fragen dazu, was im Kontaktunterricht und was im Fernunterricht am meisten Zeit in Anspruch der Lehrenden nimmt. Bei der Frage 28 handelt es sich um die Einstellung (negativ, neutral oder positiv) von Sprachlehrenden und ihren Lernenden zum Fernunterricht nach den Erfahrungen der teilgenommenen Lehrenden.

Der siebte und damit auch der letzte Teil des Fragebogens hat nur zwei Fragen, welche beide ein offenes Antwortfeld bieten (Fragen 29-30). Die Befragten werden gefragt, ob etwas sich in ihrem Unterricht durch Fernunterricht dauerhaft geändert hat oder ob sie andere Kommentare oder Ergänzungen zum Thema der Befragung abgeben wollen.

## 5.2 Befragte Gruppe der Lehrenden

Als nächstes werden die Hintergrundinformationen der teilgenommenen Lehrenden präsentiert. Wie bereits erwähnt, werden in dieser Arbeit aufgrund der großen Materialmenge nur die Antworten der Deutschlehrenden analysiert. Daraus ergeben sich 106 Antworten.

Von den Befragten sind 92% Frauen, 6% Männer und zwei Prozente divers. Dies entspricht der Geschlechterverteilung der Lehrkräfte in Finnland, wo der Bildungssektor stark von Frauen dominiert wird, und laut einer Umfrage aus dem Jahr 2019, war der Frauenanteil unter Schulleitenden und Lehrenden 77,7% % in den Klassen 1-9 der neunjährigen Grundschule (Honkala & Komppa 2020, 11).

Die Abbildung 1 stellt die Verteilung des Alters der Befragten dar. Die Mehrheit der Befragten war über 40 Jahre alt (76%). Im Jahr 2019 waren von allen Grundschullehrenden (Klassen 1-9) in Finnland 73% über 40 Jahre alt, somit folgt dieses Forschungsergebnis der allgemeinen Altersverteilung von Lehrkraft in Finnland (Honkala & Komppa 2020, 9).

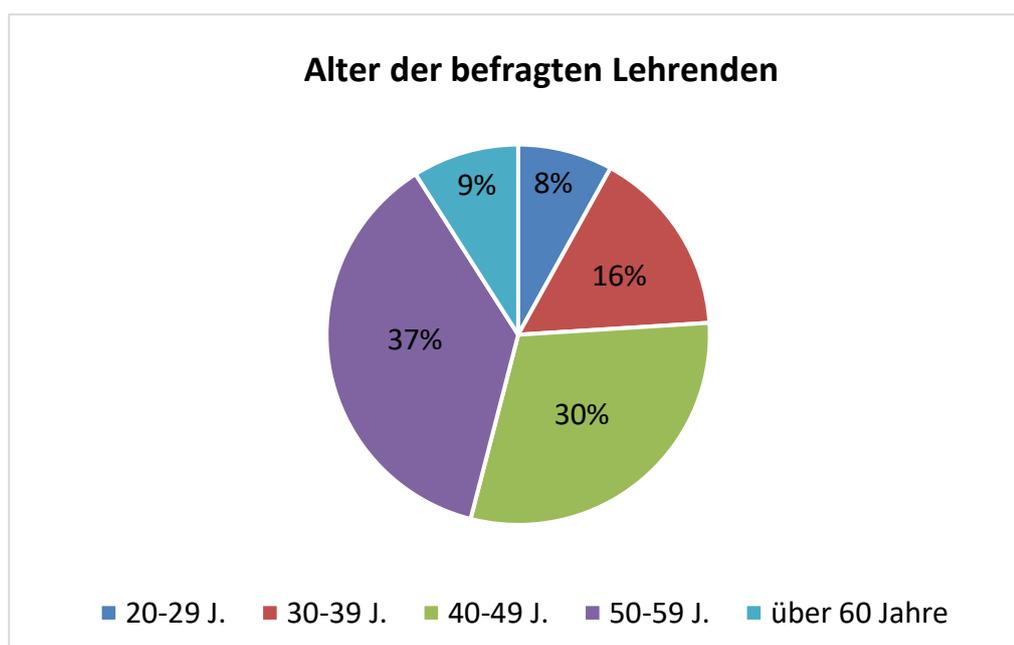


Abbildung 1: Alter der befragten Lehrenden

Aus fast dem gesamten finnischen Staatsgebiet gingen umfangreiche Antworten auf die Umfrage ein, nur drei der neunzehn Provinzen waren nicht vertreten. Die bevölkerungsreichsten Provinzen Finnlands (Uusimaa, Pirkanmaa und Varsinais-Suomi) sind auch in dieser Umfrage am stärksten vertreten (Official Statistics of Finland, 2017).

Die Unterrichtssprache der Befragten (N = 106) war Deutsch. Viele Lehrkräfte unterrichteten jedoch auch andere Fächer, oft andere Sprachen, was sich auch in den Antworten auf diese Umfrage widerspiegelt und in der Abbildung 2 genauer beschrieben wird. 106 Befragte haben insgesamt 239 Antworten abgegeben, also jeder Befragte unterrichtet durchschnittlich 2,25 Sprachen. Die am meisten vertretenen Unterrichtssprachen, welche zusammen mit Deutsch unterrichtet werden, sind Schwedisch (57% der Befragten) und Englisch (50% der Befragten). Beide Sprachen gehören zur gleichen Sprachfamilie wie Deutsch. Die anderen Sprachen erhielten jeweils maximal 5%.

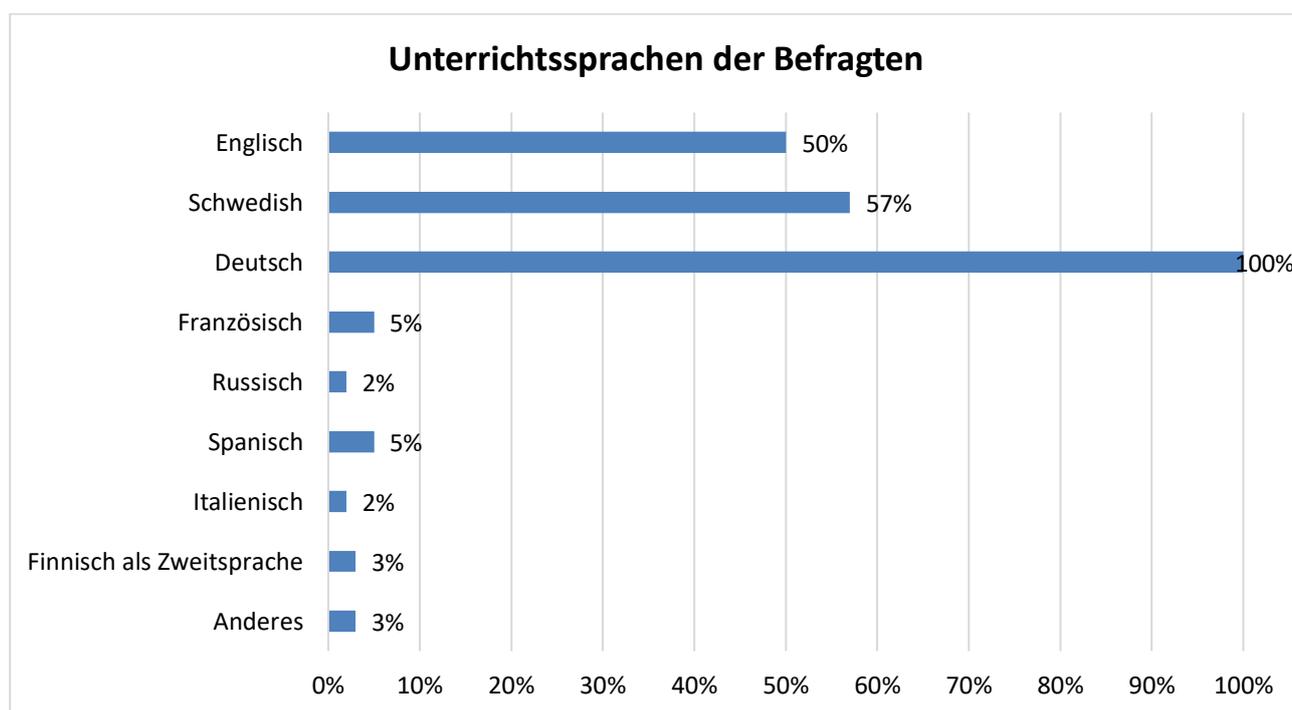


Abbildung 2: Unterrichtssprachen der Befragten

Von der Befragten arbeiteten 87% in den Klassen 1-9 der finnischen neunjährigen Grundschule (fi. *peruskoulu*) als Sprachlehrende. 47% der Lehrenden unterrichteten in der gymnasialen Oberstufe (fi. *lukio*). In vielen Gemeinden unterrichtet eine Lehrperson beispielsweise sowohl in der Grundschule als auch in der gymnasialen Oberstufe, woraus sich eine Summe von mehr als 100% ergibt, da Lehrende in mehreren Bereichen gleichzeitig tätig sein können. Sechs Prozent der Befragten unterrichteten Sprachen in Hochschulen und Universitäten und sieben Prozent in freier Bildungsarbeit, bspw. in einer Volkshochschule. In Abbildung 3 wird die Verteilung genauer dargestellt.

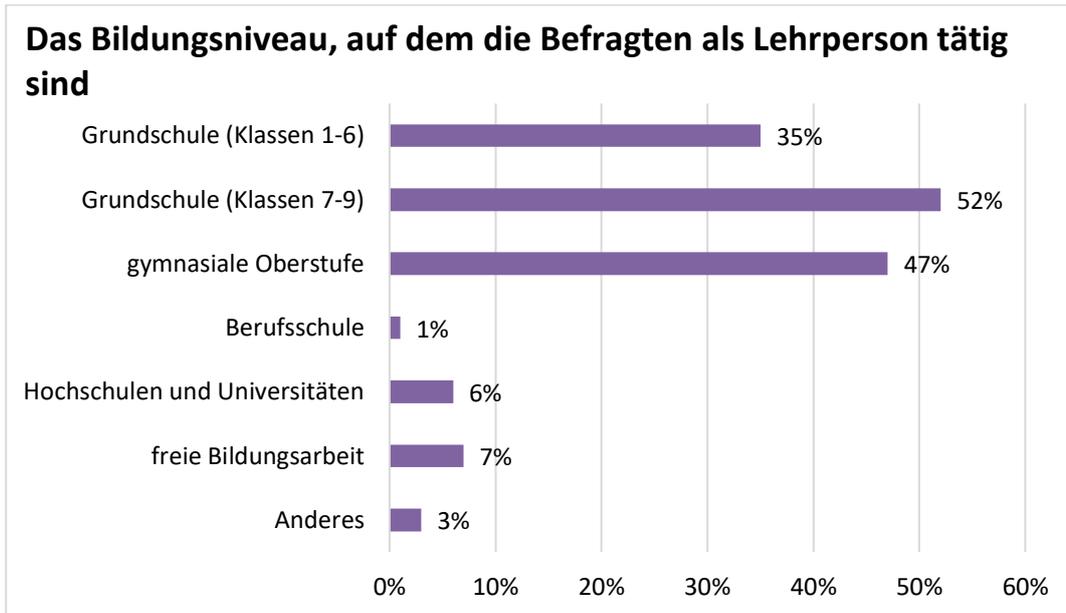


Abbildung 3: Das Bildungsniveau, auf dem die Befragten als Lehrperson tätig sind

Die Mehrheit der Lehrenden war über 40 Jahre alt (76%), woraus sich ergibt, dass nahezu die Hälfte (45%) mehr als 20 Jahre Berufserfahrung vorzuweisen hat (siehe Abbildung 4). Nur 23% der Befragten hatten unter zehnjährige Erfahrung im Sprachunterricht. Dies deutet darauf hin, dass die Mehrheit der Befragten im Bereich des Sprachunterrichts viel Erfahrung gesammelt hat.

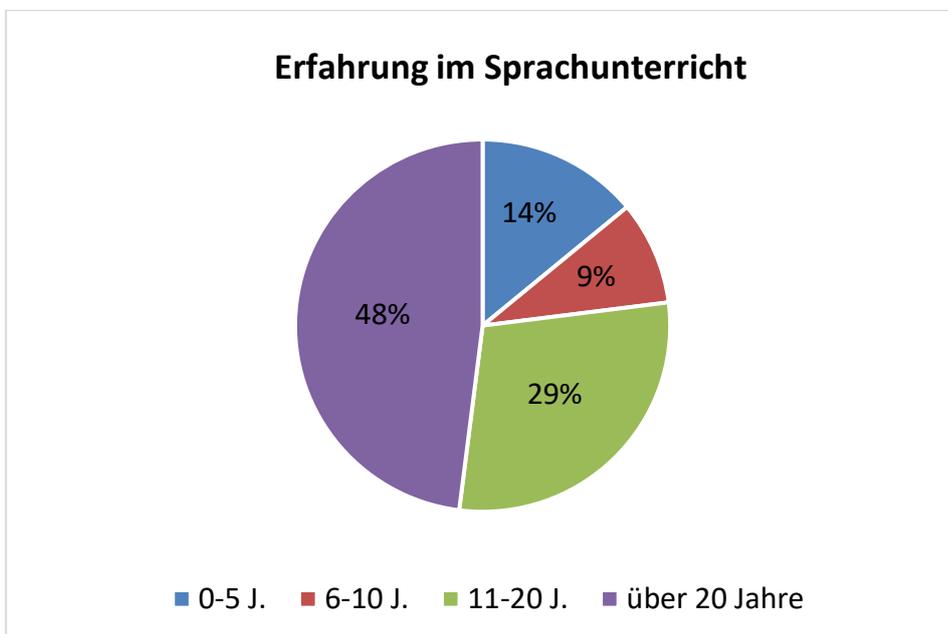


Abbildung 4: Erfahrung im Sprachunterricht

### 5.3 Methodische Vorgehensweise

In der vorliegenden Studie wird den folgenden Forschungsfragen nachgegangen: „Welche Erfahrungen haben finnische Deutschlehrende mit dem Fernunterricht während der Corona-Pandemie gesammelt?“ und „Wie unterscheidet sich der Sprachunterricht als Fernunterricht von Kontaktunterricht?“. Um die Forschungsfragen zu antworten, wurden sowohl qualitative als auch quantitative Methoden eingesetzt.

In der vorliegenden Studie haben die Befragten sowohl auf geschlossene als auch auf einige offene Fragen geantwortet (Daase et al. 2014, 103). Bei geschlossenen Fragen gab es entweder eine Antwort (*Einfachnennung*) oder die Möglichkeit, mehr als eine Antwort (*Mehrfachnennungen*) zu wählen. In der Studie wurden auch oft sogenannte halboffene Fragen gestellt, bei denen zusätzlich zu den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten die Möglichkeit bestand, „*Sonstiges*“ zu beantworten. In diesem Fall wird dem Befragten normalerweise die Möglichkeit geboten, die gewünschte Antwort selbst zu formulieren. Diese Antwortmöglichkeit wird fast immer als Option hinzugefügt, wenn geschlossene Antwortmöglichkeiten möglicherweise nicht den gesamten Antwortbereich abdecken. (Daase et al. 2014, 104)

Der Fragebogen ist standardisiert, wenn allen Befragten dieselben Fragen in derselben Reihenfolge mit denselben Antwortmöglichkeiten gestellt werden. In der vorliegenden Studie waren die Befragungsbedingungen für alle Befragten gleich, sodass festgestellt werden kann, dass der, in dieser Arbeit verwendete Fragebogen, standardisiert ist. (Daase et al. 2014, 104).

Die schriftliche Umfrage versucht, wie jede andere Studie, die Forschungsfrage zu untersuchen und unerwünschte Auswirkungen auf Ergebnisse und Forschungsziele zu minimieren. Um dieses Ziel zu erreichen, wurden die folgenden Richtlinien zur Unterstützung der Befragung geachtet: Fragen sollten kurz, prägnant, neutral formuliert und konkret sein, mögliche Interpretationsfehler vermeiden, keine bestimmten Antworten provozieren und Fragen, die vermutlich keine für die Studie relevanten Informationen oder Unterschiede liefern, weglassen. Es wurde auch darauf geachtet, ob die Fragen eher in Form einer Frage oder einer Aussage gestellt wurden. (Daase et al. 2014, 105)

Bei geschlossenen und halboffenen Fragen können die Antwortmöglichkeiten verbale, numerische Werte oder beispielsweise Smileys sein, die Einstellungen oder Meinungen zur Frage beschreiben. In dieser Befragung wurde nur verbale Werte benutzt. Im Zusammenhang mit solchen Fragen muss im Voraus überlegt werden, welche Art der Skalierung zwischen den Antwortmöglichkeiten

verwendet werden soll. Eine kleine Anzahl von Antwortmöglichkeiten kann dazu führen, dass viele der Befragten keine geeignete Antwortmöglichkeit für sich finden. Andererseits kann die große Anzahl von Antwortoptionen Verwirrung stiften, und es ist für die Befragten schwierig, ihre eigene Antwort zwischen zu genauen Beschreibungen zu definieren. Es muss auch geprüft werden, ob beispielsweise eine genaue quantitative Antwort auf die Frage gewünscht wird oder ob jeder Befragte nach seiner/ihrer eigenen relativen Einschätzung antwortet (als Antwortmöglichkeit beispielsweise *häufig* oder *selten*). Die Skalierung und die Anzahl der Antwortmöglichkeiten hängen jedoch immer von der Befragung und der Frage ab, sowie davon, welche Unterschiede die Frage hervorheben soll. (Daase et al. 2014, 106–107)

Das Material dieser Masterarbeit ist eine Befragung, die elektronisch als Online-Befragung durchgeführt wurde. Mayer (2013, 104) definiert eine Online-Befragung als eine Befragung, die mithilfe eines Internetbrowsers ausgefüllt wird. Mit einer Online-Befragung können unterschiedliche Anhänge, zum Beispiel Videos, an die Befragung angehängt werden. Vor allem ist sie eine schnelle und kostengünstige Option, Material zu sammeln, verglichen mit einem herkömmlichen Papierfragebogen. Für die Zwecke der vorliegenden Studie wurde eine Online-Befragung gewählt, weil sie ermöglicht, eine große Anzahl von Befragten zu erreichen, ohne sie an eine bestimmte Zeit oder einen bestimmten Ort zu binden. Es wurde jedoch berücksichtigt, dass es auch Probleme mit Online-Befragungen geben kann: Aufgrund technischer Hindernisse nehmen ältere Altersgruppen möglicherweise nicht so aktiv teil an Online-Befragungen, einige sehen Anonymität als Sicherheitsbedrohung an und sie kann leicht unterbrochen oder mehrmals ausgefüllt werden. (Mayer 2013, 105)

Zur Analyse des Materials in dieser Studie wurden sowohl qualitative als auch quantitative Methoden verwendet. Die Wahl basierte auf den Fragetypen. Die Studie umfasste sogenannte geschlossene Fragen mit vorgefertigten Antwortmöglichkeiten. Geschlossene Fragen wurden unter anderem in vorgelagerten Fragen verwendet, um Hintergrundinformationen der Lehrenden zu erfahren. Diese Fragen wurden hauptsächlich quantitativ, d.h. mit Nummern, analysiert. Die Anzahl der Antworten wurden in Statistiken umgewandelt, die im Analyseteil auch oft mit Hilfe von Abbildungen dargestellt werden.

Offene Fragen, bei denen die Befragten ihre Antworten in eigenen Worten in das Textfeld schreiben durften, wurden gegenseitig qualitativ analysiert. Bei deren Analyse wurden auch Einzelantworten stärker gewichtet, aber häufige Antworten wurden nach Möglichkeit kategorisiert und mit Hilfe von unterschiedlichen Abbildungen vorgestellt. Die Kategorien bildeten sich aus häufig genannten

Themen, welche gleichartige Antworten unter einer Überschrift zusammenfassen. Bei der Berechnung der Verteilung von Antworten wurde diese Kategorisierung berücksichtigt. Kategorien wurden induktiv aus dem Material erstellt und in ihnen gruppiert, aber es gibt keine Hierarchie innerhalb von ihnen, die bei Gruppierungen manchmal vorkommen kann (Mayring 2012, 29).

## 6 Analyse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse dieser Studie in sechs Abschnitten analysiert und vorgestellt. Der erste Abschnitt konzentriert sich auf die Bereitschaft der Lehrkräfte zum Fernunterricht, danach werden die Fortbildungen der Lehrkraft behandelt und im dritten Abschnitt die Stärken und Herausforderungen des Fern- und Kontaktunterrichts nach der Meinung der Befragten vorgestellt. Die Hintergrundinformationen der Befragten wurden bereits in Abschnitt 5.2 vorgestellt.

Der vierte Abschnitt der Analyse fokussiert sich auf den Fernunterricht in Echtzeit, gefolgt von Arbeitsbelastung im Fernunterricht und die Auswirkungen des Fernunterrichts auf den Kontaktunterricht in der Zukunft.

### 6.1 Bereitschaft der Lehrenden zum Fernunterricht

In Finnland sind Lehrende meistens für den Lehrerberuf qualifiziert wie Antworten für die Frage 7 „Wann haben Sie ein pädagogisches Studium abgeschlossen?“ zeigen: Keine der Befragten gab an, ein pädagogisches Studium bis jetzt nicht abgeschlossen zu haben. Die meisten haben ein pädagogisches Studium entweder in den 90er Jahren oder in den ersten 10 Jahren der 2000er Jahre absolviert.

Über die Hälfte der Befragten (55%) hatte ihr pädagogisches Studium vor den 2000er Jahren und damit auch vor den großen Digitalisierungsschüben abgeschlossen, was sich in den Antworten auf die Frage 8 „Ich habe das Gefühl, während meines Studiums Informationen über den Einsatz von Informationstechnologie im Unterricht und digitalen Lernumgebungen erhalten zu haben“ zu sehen sind: Über die Hälfte der Befragten antworteten, dass sie während ihres Studiums nicht über das Thema informiert worden sind. 38 Prozent wurden in einigen Maßen informiert und 8% der Befragten gaben an, viel über das Thema informiert worden zu sein.

16% der Befragten haben ihr pädagogisches Studium in den 2010er Jahren abgeschlossen. Von dieser Gruppe gaben 94 Prozent an, sich mindestens in einigen Maßen, 25 Prozent sogar viel, mit den digitalen und technologischen Themen während ihres Studiums beschäftigt zu haben. In den 2010er Jahren waren die digitalen Lernumgebungen schon bekannt und wurde nach den Antworten tiefer als früher auch schon im Studium behandelt.

Doch hatten die meisten befragten Deutschlehrenden vor der Corona-Pandemie keine Erfahrungen mit Fernunterricht. 85% der Befragten hatten vor März 2020 noch nie Fernunterricht gegeben, aber

von den restlichen 15% hatten je 5% monatlich, wöchentlich oder sogar täglich Erfahrung gesammelt.

Eine große Anzahl digitaler Tools und Lernumgebungen war jedoch einem großen Teil der Befragten bereits vor dem Übergang zum Fernunterricht mit ihrer täglichen Arbeit vertraut. Wie die Abbildung 5 zeigt, nutzen 56% der Befragten digitale Hilfsmittel und Lernumgebungen täglich, um ihren Unterricht zu unterstützen. Nur sechs Prozent haben die digitalen Möglichkeiten in ihrem Unterricht vor der Pandemie gar nicht ausgenutzt.

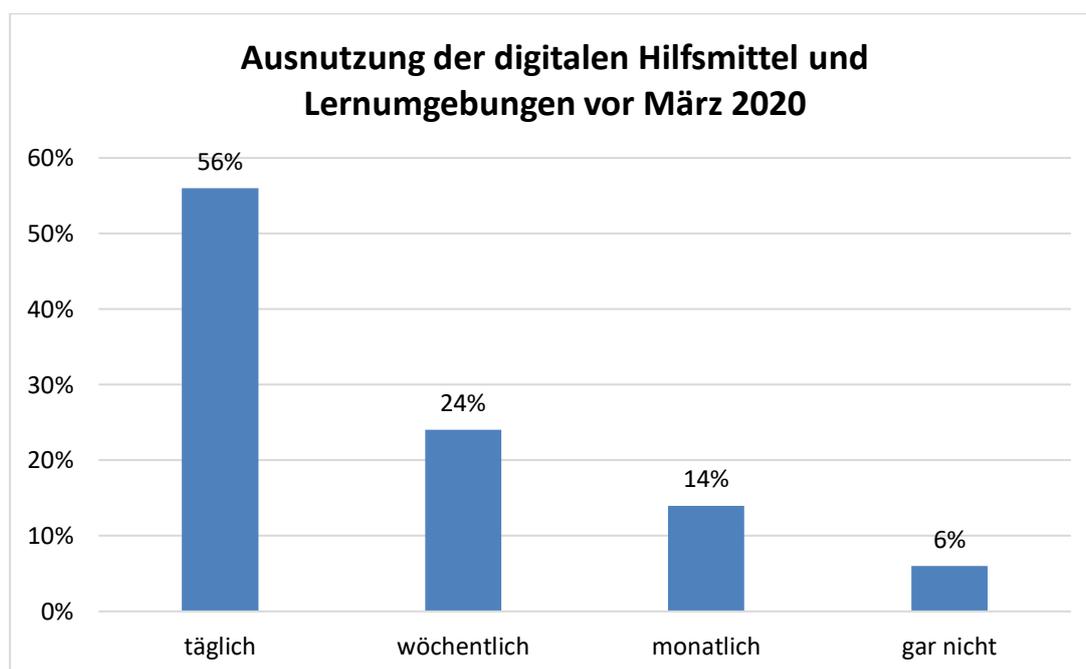


Abbildung 5: Ausnutzung der digitalen Hilfsmittel und Lernumgebungen vor März 2020

Obwohl die Mehrheit der Befragten keine Vorkenntnisse im Fernunterricht hatte, waren 57% der Befragten der Ansicht, dass sie beim Wechsel zum Fernunterricht teilweise über ausreichende IT-Kenntnisse verfügten. 32 Prozent meinten, dass sie ausreichende Kenntnisse hatten und die restlichen 11 Prozent fühlten sich in Bezug auf ihre IT-Kenntnisse nicht bereit, auf Distanz zu unterrichten. Über die Hälfte von ihnen (55%) hatten ihr pädagogisches Studium vor der Jahrtausendwende abgeschlossen und dadurch während ihres Studiums vermutlich keine umfassende Ausbildung auf dem Gebiet der Informationstechnologie erhalten.

Die Befragten waren auch der Ansicht, dass ihre Arbeitgeber\*innen eine breite Palette von IT-Tools zur Unterstützung ihres Fernunterrichts schon ab Anfang der Pandemie ermöglicht hatten, was auch von der Abbildung 6 zu sehen ist. Fast die Hälfte (45%) der Befragten war der Meinung, dass diese Aussage vollständig wahr ist. Nur 12% der Befragten konnten der Aussage nicht zustimmen, oder

sie konnten ihre Meinung nicht einschätzen. Der Rest der Lehrenden (43%) hatten der Behauptung teilweise zugestimmt.

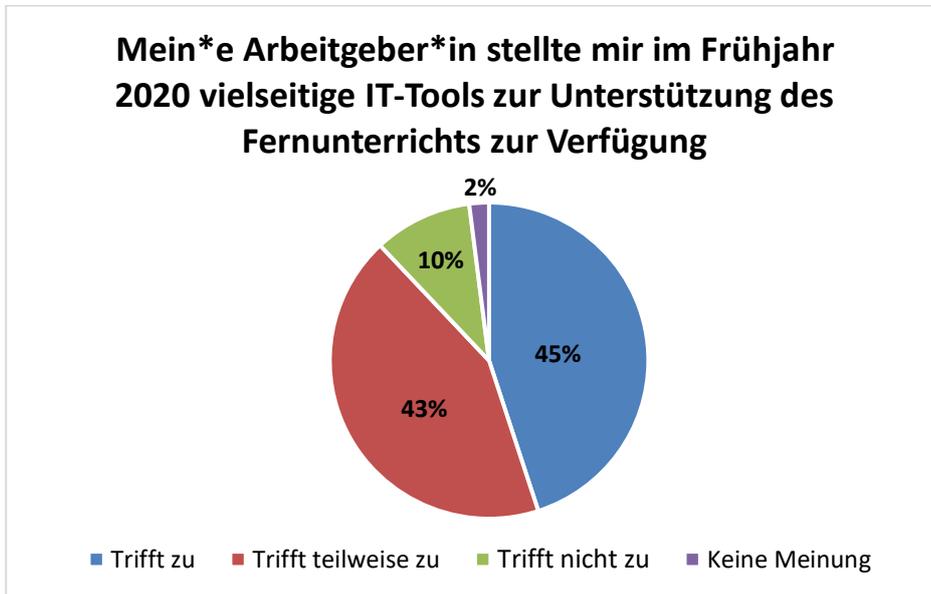


Abbildung 6: Mein\*e Arbeitgeber\*in stellte mir im Frühjahr 2020 vielseitige IT-Tools zur Unterstützung des Fernunterrichts zur Verfügung

## 6.2 Teilnahme an Lehrer\*innenfortbildungen

Ein Großteil der Befragten (88%) hatte nach dem Studium einige zusätzliche IT-bezogene Lehrer\*innenfortbildungen absolviert. Die Mehrheit der befragten Lehrenden gab an, jedes Jahr an verschiedenen Schulungen teilzunehmen. In der Frage 10 durften die Befragten beschreiben, welche Art von Fortbildung sie erhalten haben und wann als letztes. Die Frage wurde aus vielen verschiedenen Perspektiven beantwortet, aber in meisten Antworten wurde der Schulungsanbieter erwähnt, der zur Analyse der Frage herangezogen wird.

Mehr als ein Drittel der Befragten gab an, an Schulungen ihrer Arbeitgeber\*innen teilgenommen zu haben. Ein Großteil der Befragten beschrieb, dass ihre Arbeitgeber\*innen regelmäßig, sogar mehrmals im Jahr, Schulungen zur Entwicklung der digitalen Kompetenzen anbieten. Die Schulungen bezogen sich häufig auf die in einer Schule verwendeten Programme, wie *Office365*, verschiedene Lernplattformen (zum Beispiel *Google Classroom*) oder auf das *Abitti*-System, das bei elektronischen Klausuren an der gymnasialen Oberstufe in Finnland verwendet wird. Außerdem gaben mehrere Befragte an, dass sie für die in der Schule verwendeten Geräte, zum Beispiel iPads, geschult worden sind.

Viele Lehrende zeigten sich auch mit der Unterstützung und Zusatzfortbildung der Arbeitgeber\*innen beim Übergang zum Fernunterricht zufrieden zu sein. Jede zehnte der Befragten gab an, im Frühjahr oder Herbst 2020 Schulungen erhalten zu haben, die sich speziell auf die Verwendung der verschiedenen Webkonferenztools bezogen. Aus den Antworten geht hervor, dass viele Arbeitgeber während des Frühjahrs und Herbsts 2020 Schulungen zu den im Fernunterricht benutzten Webkonferenztools organisiert hatten, um den Fernunterricht zu unterstützen.

22% der Befragten berichtete, Hilfe und Tipps von Kolleg\*innen für den Einsatz von Informationstechnologie im Unterricht erhalten zu haben. Diese teilten sich auf in interne Fortbildungsprogramme, welche offiziell von der Schule angeboten werden. Aus den Antworten geht hervor, dass es in vielen Schulen ein sogenanntes Tutorenprogramm gibt. Tutor\*innen sind meistens Lehrpersonen mit einem besonderen Interesse an digitalem Unterricht und Informationstechnologie. Sie haben durch die Teilnahme an verschiedenen Schulungen viele Informationen über das Gebiet gesammelt. Tutor\*innen können beispielsweise ihre Lehrerkolleg\*innen in der Verwendung verschiedener Apps schulen, oder andere Lehrende können eine kurze Schulung buchen, wenn sie Herausforderungen im IT-Bereich haben oder noch etwas dazu lernen möchten. Laut den Antworten standen den Lehrenden in einer Schule einer oder mehrere Tutor\*innen zur Verfügung.

Ein Viertel der Befragten gab an, selbstständig verschiedene Apps zu erkunden, verschiedene Videos im Internet anzuschauen, Blogs von Kolleg\*innen zu lesen oder sich auf andere Weise im Bereich der Informationstechnologie zu trainieren. Viele Befragte haben möglicherweise verstanden, dass die Frage nur die formale Schulung handelt, und daher haben einige Befragte das selbstständige Lernen und Training nicht genannt. Mit dieser Annahme könnte die Anzahl höher sein als die Ergebnisse in dieser Befragung.

Als Fazit lässt sich feststellen, dass finnische Deutschlehrende an der Aktualisierung ihrer eigenen IT-Kenntnisse interessiert sind und viel selbst erkunden aber auch aktiv an Fortbildungen teilnehmen, die sowohl von Arbeitgeber\*innen als auch von anderen angeboten werden.

### **6.3 Stärken und Herausforderungen des Kontakt- und Fernunterrichts aus Sicht der Lehrenden**

Die Fragen 14 bis 18 (siehe Anhang 2) befassten sich mit den Stärken und Herausforderungen des Kontaktunterrichts und des Fernunterrichts, die auch in den Abbildungen 7 und 8 zusammengefasst sind. Den Teilnehmenden wurde auch die Möglichkeit geboten, in einem offenen Antwortfeld ausführlicher ihre Erfahrungen mit den Stärken und Herausforderungen des Fernunterrichts zu beschreiben (Frage 18, siehe Anhang 2). Die Fragen stellen Fern- und Kontaktunterricht nicht konkurrierend gegenüber, sondern ziehen darauf, die individuellen Stärken und Herausforderungen der unterschiedlichen Unterrichtsmethoden hervorzuheben. Die Befragten hatten die Möglichkeit, mehr als eine der vorgegebenen Antwortmöglichkeiten auszuwählen (Multiple-Choice-Antworten). Bei den Fragen 14-17 waren die Antwortmöglichkeiten immer gleich. Im Folgenden werden die Antworten, die von mindestens 40% der Befragten gewählt wurden, präsentiert. 40 Prozent repräsentieren bereits die Meinung von fast der Hälfte der Lehrkräfte und werden daher in der Analyse berücksichtigt.

Die Lehrenden wählten insgesamt 286 Multiple-Choice-Antworten als Stärken des Fernunterrichts aus, und die Lehrenden waren der Meinung, dass die Stärken des Fernunterrichts die Vermittlung der Lerninhalte, die Überprüfung von Aufgaben sowie die Verwendung und Weitergabe von Lernmaterialien sind. Im offenen Antwortfeld wurde auch öfter die besseren Umstände, um persönliches Feedback zu geben genannt.

Bei den Stärken des Kontaktunterrichts wurden insgesamt 654 Antworten gewählt, also im Kontaktunterricht wurde deutlichere Stärken als im Fernunterricht gefunden. Die Stärken des Kontaktunterrichts sind die gleichen wie im Fernunterricht, zusätzlich werden die Aktivierung der Lernenden und das allgemeine Gruppenmanagement, die Interaktion mit Lernenden und Kollegen und die Bewertung als Stärke gesehen. Im offenen Textfeld schrieben viele Lehrende, dass der funktionale Unterricht im Fernunterricht schwieriger ist, und damit wird die Fernunterrichtsübungen eher passiv. Es wurde auch festgestellt, dass es im Kontaktunterricht einfacher ist, einen Überblick über die Fortschritte der Lernenden während des Unterrichts zu erhalten, weil die Lehrperson im Klassenraum sich frei bewegen kann und die Fortschritte in Lehrwerken schnell begutachten kann.

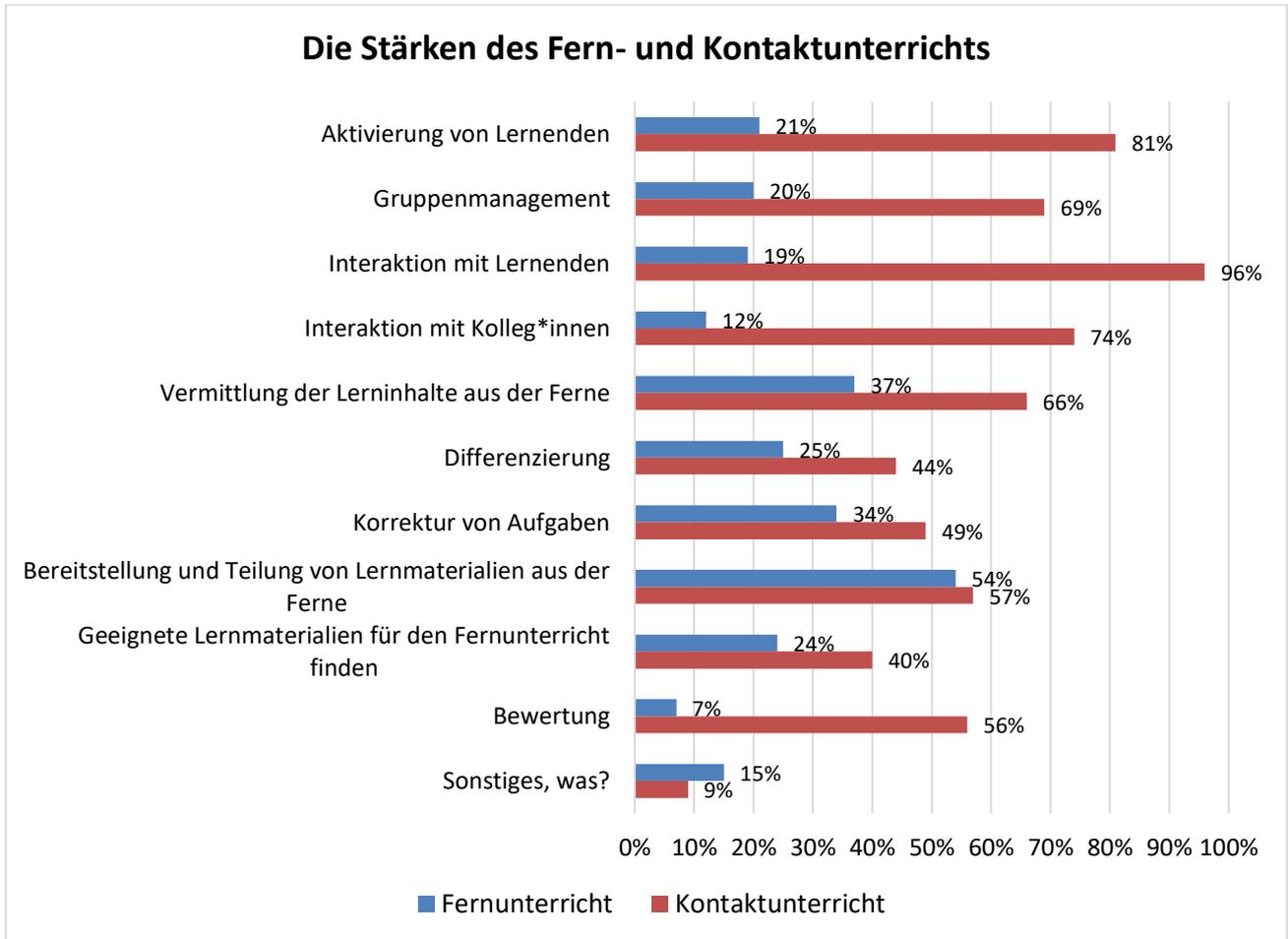


Abbildung 7: Die Stärken des Fern- und Kontaktunterrichts

Als Herausforderungen im Fernunterricht wurden 469 Antworten angegeben. Die Stärken des Kontaktunterrichts wurden als Herausforderungen im Fernunterricht angesehen, was darauf hindeutet, dass die Befragten bei der Beantwortung von Fragen den Kontaktunterricht und den Fernunterricht gegenübergestellt haben. Bei den Fragen 14-17 (siehe Anhang 2) war die Fragestellung nicht optimal, da unter anderem die Anzahl der Antwortmöglichkeiten nicht begrenzt wurde.

Die Lehrenden empfanden die Aktivierung und Interaktion sowohl mit Lernenden als auch mit Kolleg\*innen als besondere Herausforderung im Fernunterricht. Eine der größten Herausforderungen stellt auch die Beurteilung dar, weil der Einsatz von Hilfsmitteln nicht kontrolliert werden kann und eine verlässliche Beurteilung daher oft nur schwer möglich ist.

Die Lehrkräfte empfanden die Begrenzung ihrer eigenen Arbeitszeit auch als eine Herausforderung, und laut Frage 27 gaben bis zu 87% der antwortenden Lehrkräfte an, dass ihre Arbeitsbelastung durch den Fernunterricht zunahm. Dies wurde auch stark von der bisherigen Arbeitsweise der

Lehrkraft beeinflusst und wie leicht die Lehrkraft ihren Unterricht an dem Fernunterricht anpassen konnte.

Die Herausforderungen des Kontaktunterrichts wurden von diesen vier Fragen eindeutig am wenigsten beantwortet (143 Antworten), und 19 Befragte beantworteten die Frage überhaupt nicht. Mehr als 40% der Befragten waren der Meinung, dass Gruppenmanagement und Differenzierung im Kontaktunterricht eine Herausforderung darstellten. Die Corona-Pandemie beeinflusste auch an vielen Schulen den Kontaktunterricht in der Weise, dass viele Spiele und andere funktionelle Paar- oder Gruppenübungen nicht wie bisher durchgeführt werden konnten.

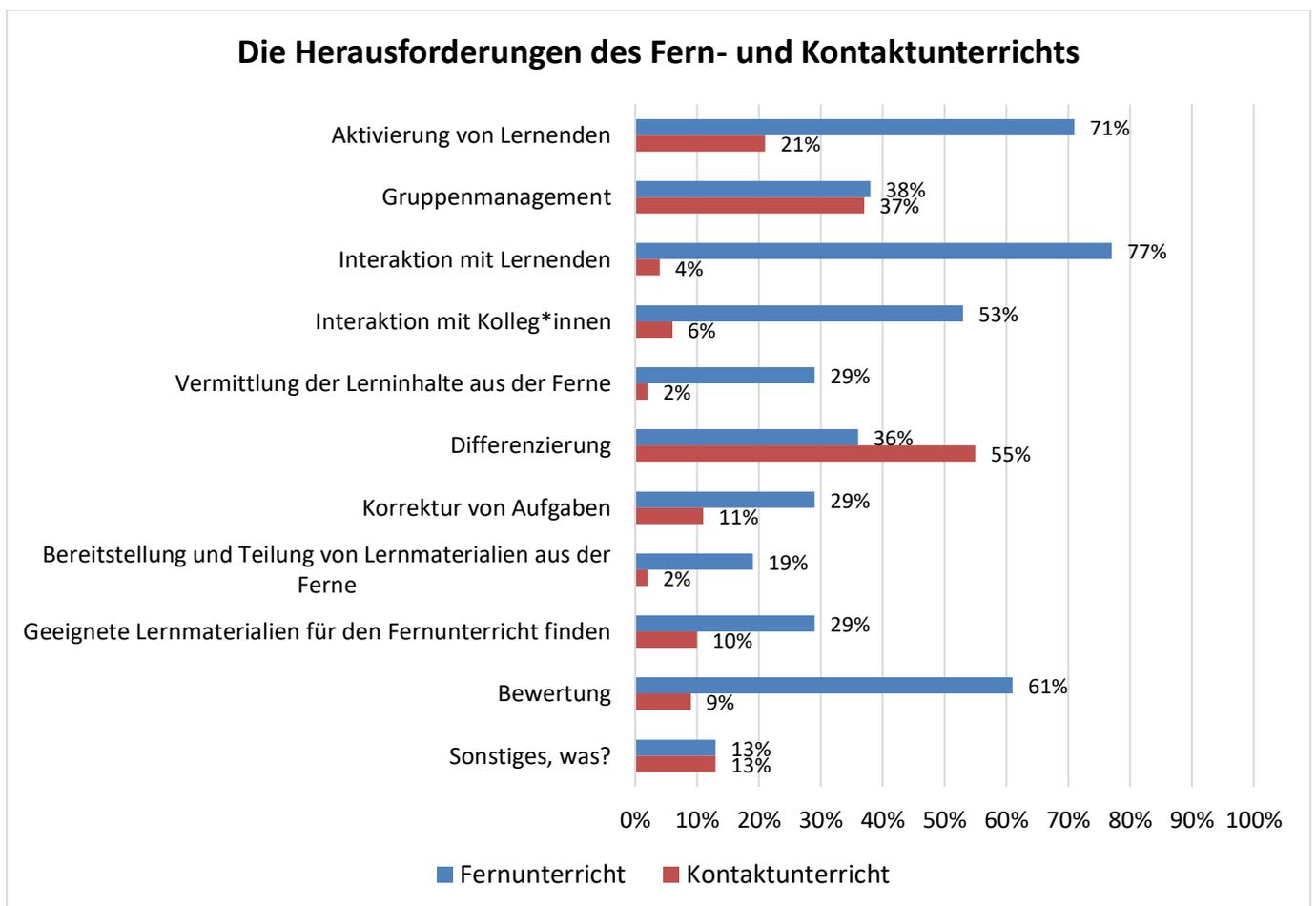


Abbildung 8: Die Herausforderungen des Fern- und Kontaktunterrichts

Den Lehrenden stand es noch frei, in der Frage 18 sich in eigenen Worten zu den Vor- und Nachteilen des Fernunterrichts zusätzlich zu äußern. In Bezug auf das Gruppenmanagement gab es beim Fernunterricht zwei Seiten: Einerseits redeten die Lernenden nicht miteinander und störten sich somit nicht gegenseitig, andererseits konnten manche ganz aus dem Unterricht verschwinden und solche Passivität ist im Fernunterricht schwer zu lösen. Mehrere Lehrende waren der Meinung,

dass die Kommunikation mit den Lernenden in einer kleinen Gruppe besser funktioniert, weil es der Lehrperson ermöglicht, mit allen Lernenden Kontakt aufzunehmen.

Die technischen Probleme wurden in den Antworten nicht ausdrücklich erwähnt, es wurden jedoch einige Anmerkungen dazu gemacht. Einige Lehrende hatten zuvor noch keine Webkonferenztools verwendet, daher dauerte es zunächst, ihre Funktionen zu erlernen. Je nach Gruppe nahm das auch Zeit im Unterricht, gemeinsam mit den Lernenden, die für sie wesentlichen, Funktionen zu üben. Eher erkannten die Lehrenden jedoch das Problem, dass viele Lernende an keiner der Übungen teilnahmen, und führten technische Probleme an; sie sagten zum Beispiel, dass ihr Mikrofon nicht funktioniert, um nicht mitarbeiten zu müssen.

Die Fragen 19 und 20 zeigen, dass Deutschlehrende in Finnland sowohl im Kontakt- als auch im Fernunterricht auf das Material der Lehrwerke stützen. Die meisten von ihnen nutzen auch Internetmaterialien und insbesondere ist hervorzuheben, dass Lehrenden vor allem im Kontaktunterricht auf die Erstellung eigener Lernmaterialien Wert legen. Einige Materialien werden auch unter Kolleg\*innen verteilt, so dass das Lernmaterial insgesamt vielfältig ist und nicht nur auf den in Lehrwerken bereitgestellten Aufgaben basiert.

#### **6.4 Rolle der Webkonferenztools im Fernunterricht**

Die Fragen 21-24 konzentrierten sich auf Echtzeitfernunterricht und die Eignung von Webkonferenztools für den Sprachunterricht. Obwohl die meisten Lehrenden noch keine Erfahrungen im Fernunterricht gesammelt hatten, unterrichtete ein Drittel von ihnen ihren gesamten Unterricht während der Fernunterrichtsperiode als Echtzeitunterricht über Webkonferenztools. Nur 6% der Lehrenden gaben an, überhaupt keinen Echtzeitunterricht gegeben zu haben. Daher unterrichten die meisten Lehrenden online in Echtzeit, und in diesem Fall spielen Webkonferenztools eine große Rolle im Unterricht.

Die Lehrenden wurden gefragt, welches Webkonferenztool sie zur Unterstützung ihres Unterrichts verwendeten. Die überwiegende Mehrheit der Befragten (62%) nutzte *Google Meet*. *Google Classroom* war in Finnland schon vor der Corona-Pandemie an den Schulen beliebt, sodass sich auch damit der Unterricht problemlos organisieren ließ und sich beispielsweise nicht alle Lernende neue Benutzerkonten erstellen mussten. Ein weiteres deutlich verbreitetes Tool war laut den Antworten *Microsoft Teams* (47%). Darüber hinaus sagten 14% der Befragten, dass sie *Zoom* benutzten. Die restlichen Optionen (siehe Anhang 2, Frage 22) seien nur von maximal wenigen einzelnen Lehrenden genutzt worden.

Fast ein Drittel der Befragten wählte mehr als eine Option, sodass einige Lehrende möglicherweise verschiedene Tools ausprobiert oder mit verschiedenen Unterrichtsgruppen verwendet haben. Dies kann daran liegen, dass viele Schulen oder Organisationen bereits Benutzerkonten für eine bestimmte Plattform haben und Anstrengungen unternommen wurden, das Tool zu verwenden, das mit diesem vorhandenen Konto am besten zusammen funktioniert.

79% der Lehrenden waren der Meinung, dass das von ihnen verwendete Webkonferenztool für den Sprachunterricht geeignet sei. 15 Prozent konnten nicht sagen, ob das Tool geeignet war, und die restlichen 6 Prozent waren der Meinung, dass das von ihnen verwendete Tool nicht optimal war. Bei Frage 24 wurde den Befragten noch die Möglichkeit gegeben, ihre Meinung zu begründen.

Das bei weitem wichtigste Merkmal bei den Begründungen zur Frage 23 war, dass die Lernenden in kleine Gruppen eingeteilt werden können, zu denen die Lehrperson gehen kann, um ihnen zu helfen. Dies erwies sich als besonders nützlich für mündliche Aufgaben. Zusätzlich zu kleinen Gruppen wurden Bildschirmfreigabe und andere grundlegende Funktionen, die bereits in Webkonferenztools zu finden sind, als ausreichend erachtet, und die Lehrenden wollten hauptsächlich ein klares und einfach zu bedienendes Tool mit vorhandenen Grundfunktionen. Die Abgabe von Aufgaben auf derselben Plattform wurde ebenfalls als nützlich angesehen, und viele Webkonferenztools haben ihre Funktionen während und nach dem Frühjahr 2020 aktualisiert, um besonders für den Unterricht geeignet zu sein. Zusammenfassend gaben viele Befragten an, dass Webkonferenztools für den Sprachunterricht „gut genug“ seien.

## **6.5 Arbeitsbelastung im Fernunterricht aus Sicht der Lehrenden**

Im Frühjahr 2020 war der Fernunterricht in diesem Umfang für die meisten Deutschlehrenden in Finnland eine völlig neue Situation. 87 Prozent von ihnen waren der Meinung, dass ihre wöchentliche Arbeitsbelastung durch den Fernunterricht gestiegen war. Nur 1% der Befragten berichtete über eine Verringerung der Arbeitsbelastung während des Fernunterrichts. Daher erhöht Fernunterricht die Arbeitsbelastung der Lehrkräfte. Im Folgenden wird die Aufmerksamkeit darauf gerichtet, wie die Lehrkräfte, die meiste Zeit im Fern- und Kontaktunterricht benutzen.

Die Lehrkräfte wurden gefragt, welche Arbeitsaufgaben die meiste Zeit beim Fernunterricht (Frage 25) und beim Kontaktunterricht (Frage 26) einnehmen. Sie durften in einem offenen Textfeld mit eigenen Worten antworten. Die Frage bezog sich auf die Arbeit außerhalb des Unterrichts, und die meisten Befragten hatten auch entsprechend geantwortet. Gerade beim Kontaktunterricht gab es

vereinzelt auch Antworten darauf, was im Unterricht am meisten Zeit nimmt. Offene Antworten werden bei der Analyse in eigene Kategorien eingeteilt.

Beim Fernunterricht nahm die Planung des Unterrichts die meiste Zeit, was von 53% der Befragten angegeben wurde. 48 Prozent gaben an, dass es auch zeitaufwendig ist, Aufgaben zu überprüfen, zu korrigieren und zu bewerten. Viele Lehrende hatten den Lernenden angeboten, ein Foto von den fertigen Aufgaben zu machen, und es der Lehrperson zu schicken. Dies fügte eine Menge Überprüfungs- und Korrekturarbeit hinzu, da die Lehrenden detailliertere Informationen über die Fortschritte der Lehrenden haben wollten. 39 Prozent hatten auch erwähnt, dass Lernmaterialien für den Fernunterricht zu suchen, erstellen und anzupassen viel Zeit einnimmt. Etwa ein Fünftel fanden auch, dass es Zeit braucht, um alles zum ersten Mal zu experimentieren und sich auf den technischen Teil vorzubereiten.

Im Kontaktunterricht fand die größte Übereinstimmung der Lehrenden statt, wobei die Unterrichtsplanung mit 43 Prozent am häufigsten genannt wurde. Etwas mehr als einem Viertel zufolge nahmen Überprüfung, Korrektur und Bewertung die meiste Zeit, und 14% waren der Meinung, dass die Erstellung des Lernmaterials einen großen Teil der außerschulischen Arbeit ausmachte. Im Zusammenhang mit dem Kontaktunterricht kam auch ein neues Thema zeitraubender Aktivitäten während des Unterrichts vor: 22% der Befragten waren der Meinung, dass der Unterrichtsbeginn, die Bewahrung des Arbeitsfriedens und das Gruppenmanagement viel Zeit nehmen, was aber meistens keine Probleme beim Fernunterricht verursacht. Auch laut dieser Antworten ist der Fernunterricht für die Lehrkraft in der Hinsicht belastender, weil die Planung des Unterrichts und die Gestaltung für den Fernunterricht geeigneten Materialien zeitaufwendiger sind.

Mehr als jeder fünfte Befragte konnte die Arbeitsbelastung der Lernenden im Fernunterricht im Vergleich zum Kontaktunterricht nicht einschätzen. Doch waren 45 Prozent der Meinung, dass die Arbeitsbelastung der Lernenden gleichgeblieben sei, und jeder vierte Befragte meinte, dass die Arbeitsbelastung gestiegen sei. Nur 9 Prozent schätzten, dass die Arbeitsbelastung abgenommen hatte. Dasselbe Phänomen war bei der Beurteilung der Einstellung der Lernenden zum Fernunterricht zu sehen: 30% der Lehrenden konnten keine Antwort geben, und eine neutrale Einstellung war bei den meisten Antworten (31%) zu beobachten. Die eigene Einstellung der Lehrkräfte zum Fernunterricht war weit gespalten, wobei 29% der Befragten sagten, sie hätten eine negative Einstellung zum Fernunterricht, 36 Prozent hielten ihre Einstellung für neutral und ein Drittel fand Fernunterricht eher positiv.

## 6.6 Auswirkungen des Fernunterrichts in der Zukunft

Die Periode des Fernunterrichts hinterlässt Veränderungen, die im Kontaktunterricht zu sehen sein werden. In der vorletzten Frage 29 (siehe Anhang 2) durften die Befragten darlegen, wenn etwas sich durch den Fernunterricht in ihrem Unterricht dauerhaft verändert hat. 40% der Befragten fanden, dass sie mittlerweile viel mehr elektronische Materialien und Lernplattformen auch im Kontaktunterricht nutzen. Viele erwähnten, dass sie keine Handouts mehr benutzen und jetzt auch alle Tafeltexte in digitaler Form schreiben. Lehrenden gaben an, dass sie Worttests und andere Klausuren digital durchführen, beispielsweise mit Hilfe von *Kahoot* oder *Google Forms*.

Insgesamt sagten die Lehrenden, dass sie digitalen Inhalten und Plattformen gegenüber aufgeschlossener seien und heute mutiger mit digitalem Unterricht experimentieren. Einige Lehrende erwähnten, dass sie viel mit digitalen Hilfsmitteln unterrichten, um auf eine mögliche neue Fernunterrichtsperiode vorbereitet zu sein.

In der Frage 16 (siehe Anhang 2) waren fast alle Lehrenden der Meinung, dass die Interaktion mit Lernenden eine Stärke des Kontaktunterrichts sei, und sie den Kontaktunterricht jetzt mehr schätzen und auch mehr Zeit und Möglichkeiten für Interaktion mit den Lernenden geben wollen, weil es wieder möglich ist.

Bei der letzten Frage 30 stand es den Befragten frei, die Umfrage zu kommentieren oder sich frei zu anderen Beobachtungen im Zusammenhang mit dem Fernunterricht zu äußern. Die Antworten zur Frage 30 bestätigten die Antworten auf die vorangegangenen Fragen und zeigten andererseits auch, wie sehr die Ausgangslage der Lehrperson die persönliche Erfahrung des Fernunterrichts beeinflusst hat. Der Arbeitsplatz, die Gruppengröße, technische Fähigkeiten und die technische Ausstattung sowie der Erfolg der Interaktion mit den Lernenden im Fernunterricht wurden häufig in den Antworten hervorgehoben, in denen die früheren Antworten auf die Umfrage präzisiert wurden. Ein gutes Ausgangsniveau und hohe Motivation der Lernenden wurden von vielen Lehrenden als Schlüssel zum Erfolg im Fernunterricht angesehen.

## 7 Zusammenfassung und Ausblick

Das übergeordnete Ziel dieser Arbeit war es, ein Meinungsbild der finnischen Deutschlehrenden im Fernunterricht während der Corona-Pandemie zu erhalten. Dazu wurde eine Online-Befragung über die Erfahrungen finnischer Deutschlehrenden zu Beginn der Corona-Pandemie durchgeführt. Die Ergebnisse wurden analysiert, um daraus Schlussfolgerungen zu entwickeln.

Der Fragebogen bestand aus 30 Fragen, die in 7 verschiedene Abschnitte unterteilt wurden. Der Fragebogen enthielt sowohl Multiple-Choice-Fragen als auch Fragen, bei denen der Befragte das Textfeld mit eigenen Worten beantwortete. Die Multiple-Choice-Fragen wurden hauptsächlich quantitativ analysiert und die in eigenen Worten geschriebenen Antworten wurden qualitativ analysiert, jedoch meistens wurden sie in Kategorien eingeteilt.

Auf die Befragung haben 106 Deutschlehrende geantwortet. Fast alle der Befragten waren Frauen (92%) und 76% der Befragten waren über 40 Jahre alt. So verfügte fast die Hälfte der Lehrenden (48%) auch über mehr als 20 Jahre Erfahrung als Lehrperson. Die meisten Befragten arbeiteten in einer der finnischen neunjährigen Grundschulen (Klassen 1-9) oder in der gymnasialen Oberstufe. Obwohl 85% der Lehrkräfte vor der Corona-Pandemie überhaupt nicht Fernunterricht gegeben hatten, waren sie mit digitalen Lernumgebungen und Tools hauptsächlich vertraut. Die meisten Lehrenden nahmen regelmäßig an verschiedenen IT-Schulungen teil, um die heutzutage benötigten Lehrfähigkeiten aufrechtzuerhalten. Mehr als die Hälfte der Lehrkräfte gab an, bereits vor der Pandemie täglich digitale Hilfsmittel im Unterricht eingesetzt zu haben. Die Lehrenden waren mit der Unterstützung von ihren Arbeitgeber\*innen während des Fernunterrichts größtenteils recht zufrieden. Zur Unterstützung des Fernunterrichts hatte das Zentralamt für Unterrichtswesen (2021) ähnliche Ergebnisse in seiner Umfrage erhalten (siehe Kap. 2).

Die Analyse zeigt, dass finnische Deutschlehrende mit ihren IT-Kenntnissen für den Fernunterricht bereit waren, und die meisten Lehrenden hatten Echtzeitunterricht mit Hilfe von Webkonferenztools gegeben. Die größten Herausforderungen im Fernunterricht waren die Interaktion mit Lernenden und Kolleg\*innen, die Passivität der Lernenden und zuverlässige Bewertung. Dagegen wurde der Einsatz von Informationstechnologie als erfolgreich angesehen und die Differenzierung war im Fernunterricht leichter umzusetzen. Nahezu alle Lehrkräfte berichteten von einem Anstieg der Arbeitsbelastung, was zum Teil dadurch erklärt wird, dass die meisten Lehrkräfte zuvor noch nie Fernunterricht gegeben hatten und der Übergang zum Fernunterricht so rasch vollzogen werden musste. Zwei Drittel gaben an, dem Fernunterricht gegenüber neutral oder positiv eingestellt zu

sein. Die Zeit des Fernunterrichts hat sich auch auf den späteren Kontaktunterricht ausgewirkt: Immer mehr Lehrkräfte setzen in ihrem Unterricht vielfältige elektronische Materialien und Hilfsmittel mutiger ein.

Die Befunde zeigen, dass die Stärken und Herausforderungen von Kontakt- und Fernunterricht sich teilweise unterscheiden: Der Kontaktunterricht konnte mehr Stärken aufweisen und der Fernunterricht bot wiederum mehr Herausforderungen. Die Stärken des Kontaktunterrichts lagen insbesondere in der Interaktion mit Lernenden und Kolleg\*innen sowie in der Bewertung von Lernenden. Als größte Herausforderungen beim Fernunterricht wurden die Stärken des Kontaktunterrichts wahrgenommen: Interaktion und Bewertung. Allerdings wurde die Differenzierung im Kontaktunterricht als herausfordernder empfunden. Die Ergebnisse entsprechen den im Abschnitt 3.2 vorgestellten Ergebnissen von Auvinen und Rönkä (1997) und Nummenmaa (2012b).

Die meisten Lehrenden unterrichteten zumindest einen Teil ihres Fernunterrichts als Echtzeit mit Hilfe eines Webkonferenztools. Das beliebteste Tool für Webkonferenzen war *Google Meet* (62%), was bei der vorhandenen *Google Classroom* Lernplattform eine natürliche Wahl in vielen Schulen war. Fast die Hälfte (47%) gab an, *Microsoft Teams* zu verwenden, was bedeutet, dass einige Lehrende mit unterschiedlichen Lernenden mehrere Tools im Einsatz hatten. 79% der Lehrenden waren der Meinung, dass das von ihnen verwendete Webkonferenztool für den Sprachunterricht geeignet sei und dass die wichtigsten Funktionen eines Webkonferenztools unterstützt werden. Dazu zählen die Bildschirmfreigabe und die Einteilung der Lernenden in Kleingruppen.

87% der Lehrkräfte erlebten aufgrund des Fernunterrichts eine Zunahme ihrer Arbeitsbelastung. Das Experimentieren und vor allem das Planen und die Vorbereitung des Fernunterrichts nahmen mehr Zeit in Anspruch. Dies entspricht den im theoretischen Teil vorgestellten Forschungsergebnissen des Zentralamts für Unterrichtswesen (2021) (siehe Kap. 2) und von Götlund (2021) (siehe Kap. 4). Die Lehrenden waren jedoch der Meinung, dass der Unterrichtsbeginn, die Bewahrung des Arbeitsfriedens und das Gruppenmanagement mehr Zeit im Kontaktunterricht benötigen. Im Fernunterricht konnte diese Zeit reduziert werden aufgrund der passiveren Lernenden. Die Schätzung der Arbeitsbelastung der Lernenden wurde herausfordernd empfunden, aber 45% der Lehrkräfte waren der Meinung, dass die Arbeitsbelastung der Lernenden im Fernunterricht auf dem Niveau des Kontaktunterrichts blieb. Die Arbeitsbelastung der Lehrenden wurde durch die Neugestaltung des Unterrichts, beziehungsweise die Anpassung des

Unterrichts an die Besonderheiten des Fernunterrichts, erhöht. Besonders die Passivität der Lernenden erforderte grundlegende Anpassungen.

Die Einstellung der Lehrkräfte zum Fernunterricht teilte sich gleichmäßig in drei Teile auf: 29 Prozent sagten, sie hätten eine negative Einstellung zum Fernunterricht, 36 Prozent eine neutrale Einstellung und ein Drittel eine positive Einstellung. Der Ausgangspunkt des Fernunterrichts war für jede Lehrperson unterschiedlich, was einen erheblichen Einfluss darauf hat, wie der Fernunterricht erlebt wurde. Die Einstellung der Lernenden zum Fernunterricht war vielen Lehrenden unklar geblieben, und 30% der Lehrenden konnten die Frage nicht beantworten. Fast ein Drittel der Befragten hielten die Einstellung der Lernenden für neutral. Insgesamt wurde der Fernunterricht von Deutsch für selbstständige Lernende als geeignet angesehen, die zudem gewissenhaft arbeiten. Für diejenigen Lernenden, die auch mehr Unterstützung in der Schule brauchen, war der Fernunterricht mit stärkerer Eigenverantwortung meistens auch eine Herausforderung. Götlund (2021) kam zu ähnlichen Ergebnissen in seiner Studie (siehe Kap. 4).

Nach dem Fernunterricht ist Kontaktunterricht nicht mehr dasselbe: die Befragten erwähnten, dass sie zunehmend elektronische Materialien und Lernplattformen auch im Kontaktunterricht verwendet haben, um ihren Unterricht zu unterstützen, und dass sie allgemein mutiger mit digitalem Unterricht experimentieren. Viele Lehrende fanden, dass sie jetzt die Interaktion mit den Lernenden mehr schätzen und dafür während des Unterrichts auch mehr Zeit geben wollen.

Es wird viel zum aktuellen Thema Fernunterricht geforscht, aber basierend auf den Ergebnissen dieser Studie wären erfolgreiche Interaktion und zuverlässige Bewertung im Fernunterricht interessante Forschungsgebiete. Die spezifischeren Gründe für die Zunahme der Arbeitsbelastung von Lehrkräften im Fernunterricht und die unterschiedlichen Differenzierungsmöglichkeiten von Fern- und Kontaktunterricht sind ebenfalls interessante Themen für die weitere Forschung. Insbesondere aus sprachwissenschaftlicher Sicht wäre es wertvoll, die Entwicklung mündlicher Sprachkompetenzen im Fernunterricht im Vergleich zum Kontaktunterricht zu untersuchen. Ein weiterer Forschungsbedarf wäre der Vergleich und die Suche nach Aufgabentypen, die eine zuverlässige Bewertung im Fernunterricht unterstützen.

## Literatur

- Auswärtiges Amt 2020: Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020. Berlin. Online: <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf> (3.4.2022)
- Auvinen, Merja; Rönkä, Aarno 1997: Etäopetus koulussa: Kilpisjärvi-projekti 1994-1997. In: Salminen, Jari (Hg.): Helsingin II Normaalkoulun julkaisuja 1. Helsinki: Helsinki Universität, S. 24-30.
- Biebighäuser, Katrin; Falk, Simon; Feick, Diana; Schart, Michael 2021: DaF-Unterricht im virtuellen Raum – Zur Einführung in das Themenheft. In: Info DaF: Informationen Deutsch als Fremdsprache, 48(5), S. 443–463.
- Daase, Julia; Hinrichs, Beate; Settinieri, Julia 2014: Befragung. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremdsprache. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 103-122.
- Die finnische Bildungsgewerkschaft [OAJ] 2016: Askelmerkit digiloikkaan. Online: <https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2016/askelmerkitdigiloikkaan.pdf> (1.4.2022)
- Gamze, Karbi 2021: „Könnt ihr mich gut hören?“ DaF-Unterricht in Zeiten der Corona-Pandemie. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 26(2), S. 345–350.
- Götlund, Marcus 2021: Der Deutschunterricht an schwedischen Gymnasien während der Covid-19-Pandemie. Die Sicht der Lehrkräfte auf die Lernsituation nach drei Semestern von Fernunterricht. Stockholm: Stockholm Universität.
- Goyal, Mukta; Krishnamurthi, Rajalakshmi; Yadav, Divakar 2021: E-learning Methodologies: Fundamentals, technologies and applications. Stevenage: Institution of Engineering & Technology.
- Honkala, Satu; Komppa, Tiina 2020: Opettajat ja rehtorit Suomessa 2019: Esi- ja perusopetuksenopettajat. Raportit ja selvitykset 2020:11. Helsinki: Zentralamt für Unterrichtswesen. Online: [https://www.opf.fi/sites/default/files/documents/opettajat\\_ja\\_rehtorit\\_suomessa\\_2019\\_esi-ja\\_perusopetuksen\\_opettajat.pdf](https://www.opf.fi/sites/default/files/documents/opettajat_ja_rehtorit_suomessa_2019_esi-ja_perusopetuksen_opettajat.pdf) (14.11.2021)
- Mäki, Katriina; Saranpää, Annukka 2011: A2-kielten etäopetus Turun opetustoimen VIRTAA-hankkeessa oppilaiden ja opettajien kokemana. Turku: Turku Universität.
- Mayer, Horst Otto 2013: Interview und schriftliche Befragung: Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung. 6., erneut überarb. u. erw. Aufl., München: Oldenbourg.

- Mayring, Philipp 2012: Qualitative Inhaltsanalyse—ein Beispiel für Mixed Methods. In: Gläser-Zikuda, Michaela; Seidel, Tina; Rohlf, Carsten; Gröschner, Alexander; Ziegelbauer, Sascha (Hg.): Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung. Münster: Waxmann, S. 27-36.
- Ministerium für Bildung und Kultur (Hg.) 2020: Hallitus on todennut yhteistoiminnassa tasavallan presidentin kanssa Suomen olevan poikkeusoloissa koronavirus tilanteen vuoksi. Online: <https://minedu.fi/-/10616/hallitus-totesi-suomen-olevan-poikkeusoloissa-koronavirus-tilanteen-vuoksi> (24.4.2021)
- Nationales Institut für Gesundheit und Gemeinwohl [THL] (Hg.) 2021: Koronavirus COVID-19. Online: <https://thl.fi/fi/web/infektiotaudit-ja-rokotukset/taudit-ja-torjunta/taudit-ja-taudinaiheuttajat-a-o/koronavirus-covid-19> (24.4.2021)
- Nummenmaa, Minna 2012a: Etäopetus tarjoaa monia mahdollisuuksia oppimiseen ja opetukseen. In: Kankaanranta, Marja; Mikkonen, Inka; Vähähyppä, Kaisa (Hg.): Tutkittua tietoa oppimisympäristöistä: Tieto- ja viestintätekniikan käyttö opetuksessa. Oppaat ja käsikirjat 2012(13). Helsinki: Opetushallitus [Zentralamt für Unterrichtswesen], S. 20–33.
- Nummenmaa, Minna 2012b: Oppimisympäristöt tutkimus — Etäopetus Suomessa. Etäopetuksen koordinoitihanke. Helsinki: Opetushallitus [Zentralamt für Unterrichtswesen].
- Official Statistics of Finland (OSF): Preliminary population statistics [Online-Publikation]. ISSN=2243-3627. December 2017, Preliminary population and population growth by region 2017. Helsinki: Statistics Finland. Online: [http://www.stat.fi/til/vamuu/2017/12/vamuu\\_2017\\_12\\_2018-02-15\\_tau\\_001\\_en.html](http://www.stat.fi/til/vamuu/2017/12/vamuu_2017_12_2018-02-15_tau_001_en.html) (5.4.2022)
- Rönkä, Aarno 1997: Etäopetus koulussa: Kilpisjärvi-projekti 1994-1997. In: Salminen, Jari (Hg.): Helsingin II Normaalkoulun julkaisuja 1. Helsinki: Helsinki Universitität, S. 1-18.
- Zentralamt für Unterrichtswesen [OPH] (Hg.) 2014: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki.
- Zentralamt für Unterrichtswesen [OPH] (Hg.) 2021: Etäopetuksen tilannekuva koronapandemiassa vuonna 2020. Helsinki.

## Anhang 1. Die Umfrage auf Finnisch



### Kieltenopettajien kokemuksia etäopetuksesta korona-aikana keväällä 2020

#### TIETOSUOJAILMOITUS

#### Taustakysymykset

##### 1. Sukupuoli

- Mies
- Nainen
- Muu

##### 2. Minkä ikäinen olet?

- 20-29v.
- 30-39v.
- 40-49v.
- 50-59v.
- yli 60v.

##### 3. Missä maakunnassa opetat?

- Uusimaa
- Varsinais-Suomi
- Satakunta
- Kanta-Häme
- Pirkanmaa
- Päijät-Häme

- Kymenlaakso
- Etelä-Karjala
- Pohjois-Karjala
- Etelä-Savo
- Pohjois-Savo
- Keski-Suomi
- Etelä-Pohjanmaa
- Pohjanmaa
- Keski-Pohjanmaa
- Pohjois-Pohjanmaa
- Kainuu
- Lappi
- Ahvenanmaa

4. Mitä kieliä opetat?

- Englanti
- Ruotsi
- Saksa
- Ranska
- Venäjä
- Espanja
- Italia
- Portugali
- Latina
- Suomi toisena kielenä
- Muu, mikä? \_\_\_\_\_

5. Missä opetat kieliä?

- Alakoulu

- Yläkoulu
- Lukio
- Ammatillinen peruskoulutus
- Ammatillinen aikuiskoulutus
- Korkeakoulu
- Vapaa sivistystyö
- Muu, mikä? \_\_\_\_\_

6. Kuinka pitkä kokemus sinulla on kielenopettajana?

- 0-5 vuotta
- 6-10 vuotta
- 11-20 vuotta
- yli 20 vuotta

7. Milloin suoritit opettajan pedagogiset opinnot?

- En ole suorittanut opettajan pedagogisia opintoja
- 1970-luvulla
- 1980-luvulla
- 1990-luvulla
- 2000-luvulla
- 2010-luvulla

Opinnot ja valmiudet etäopetukseen

8. Koen saaneeni opinnoissani tietoa tietotekniikan hyödyntämisestä opetuksessa ja digitaalisista oppimisympäristöistä

- En lainkaan
- Jonkin verran
- Paljon

En osaa sanoa

9. Olen hankkinut lisäkoulutusta tietotekniisiin taitoihini valmistumiseni jälkeen

Kyllä

En

10. Olet hankkinut lisäkoulutusta tietotekniisiin taitoihin liittyen. Millaista koulutusta olet hankkinut ja milloin edellisen kerran?

11. Olen...

	En ollenkaan	Kuukausittain	Viikoittain	Päivittäin
opettanut ennen korona-aikaa etänä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
käyttänyt opetuksessani digitaalisia apuvälineitä ja oppimisympäristöjä ennen korona-ajan etäopetusta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Etäopetukseen siirryttäessä maaliskuussa 2020 koin omaavani tarvittavat tietotekniset valmiudet etäopetukseen

Ei pidä paikkaansa

Pitää osittain paikkansa

Pitää paikkansa

En osaa sanoa

13. Etäopetuksen aikana keväällä 2020 työnantajani mahdollisti minulle monipuoliset tietotekniset apuvälineet opetukseni tueksi

Ei pidä paikkaansa

Pitää osittain paikkansa

Pitää paikkansa

En osaa sanoa

## Etäopetuksen vahvuudet ja haasteet kielenopetuksessa

### 14. Etäopetuksen vahvuuksiksi koen (voit valita useamman vaihtoehdon)

- Oppilaiden/opiskelijoiden aktivointi
- Ryhmänhallinta
- Vuorovaikutus oppilaiden/opiskelijoiden kanssa
- Vuorovaikutus kollegojen kanssa
- Opetettavan sisällön opettaminen etäyhteyksin
- Eriyttäminen
- Tehtävien tarkistaminen
- Oppimateriaalin käyttäminen ja jakaminen etäyhteyksin
- Etäopetukseen soveltuvan oppimateriaalin löytäminen
- Arviointi
- Muu, mikä/mitkä? \_\_\_\_\_

### 15. Etäopetuksen haasteiksi koen (voit valita useamman vaihtoehdon)

- Oppilaiden/opiskelijoiden aktivointi
- Ryhmänhallinta
- Vuorovaikutus oppilaiden/opiskelijoiden kanssa
- Vuorovaikutus kollegojen kanssa
- Opetettavan sisällön opettaminen etäyhteyksin
- Eriyttäminen
- Tehtävien tarkistaminen
- Oppimateriaalin käyttäminen ja jakaminen etäyhteyksin
- Etäopetukseen soveltuvan oppimateriaalin löytäminen
- Arviointi

Muu, mikä/mitkä? \_\_\_\_\_

**16. Lähiopetuksen vahvuuksiksi koen (voit valita useamman vaihtoehdon)**

- Oppilaiden/opiskelijoiden aktivointi
- Ryhmänhallinta
- Vuorovaikutus oppilaiden/opiskelijoiden kanssa
- Vuorovaikutus kollegojen kanssa
- Opetettavan sisällön opettaminen
- Eriyttäminen
- Tehtävien tarkistaminen
- Oppimateriaalin käyttäminen
- Opetukseen soveltuvan oppimateriaalin löytäminen
- Arviointi
- Muu, mikä/mitkä? \_\_\_\_\_

**17. Lähiopetuksen haasteiksi koen (voit valita useamman vaihtoehdon)**

- Oppilaiden/opiskelijoiden aktivointi
- Ryhmänhallinta
- Vuorovaikutus oppilaiden/opiskelijoiden kanssa
- Vuorovaikutus kollegojen kanssa
- Opetettavan sisällön opettaminen
- Eriyttäminen
- Tehtävien tarkistaminen
- Oppimateriaalin käyttäminen
- Opetukseen soveltuvan oppimateriaalin löytäminen
- Arviointi
- Muu, mikä/mitkä? \_\_\_\_\_

18. Tässä kohdassa voit halutessasi kertoa tarkemmin kokemuksistasi liittyen etäopetuksen haasteisiin ja vahvuuksiin.

### Oppimateriaalin käyttö

19. Etäopetuksessa oppimateriaalini koostuu pääosin (voit valita useamman vaihtoehdon)

- Oppikirjan materiaalista
- Internetissä saatavilla olevasta materiaalista
- Itse tekemästäni materiaalista
- Kollegoideni jakamasta materiaalista
- Muu, mikä? \_\_\_\_\_

20. Lähiopetuksessa oppimateriaalini koostuu pääosin (voit valita useamman vaihtoehdon)

- Oppikirjan materiaalista
- Internetissä saatavilla olevasta materiaalista
- Itse tekemästäni materiaalista
- Kollegoideni jakamasta materiaalista
- Muu, mikä/mitkä? \_\_\_\_\_

### Reaaliaikainen etäopetus verkossa maaliskesäkuussa 2020

21. Pidin etäoppitunteja reaaliaikaisina oppitunteina verkossa

- En ollenkaan
- Vähän
- Noin puolet
- Suurin osa

Kaikki

**22. Mitä verkkokokoustyökalua/verkkokokoustyökaluja käytit etäopetuksessasi?**

Google Classroom

Microsoft Teams

Skype

Zoom

Muu, mikä/mitkä? \_\_\_\_\_

**23. Koen käyttämäni verkkokokoustyökalun kielenopetukselle soveltuvaksi**

Kyllä

En

En osaa sanoa

**24. Voit perustella kysymyksen 23 vastauksesi tässä.**

## **Kevään 2020 etäopetuksen vaikutukset**

**25. Mikä vie eniten aikaa etäopetuksessa? (Voit mainita useamman asian)**

**26. Mikä vie eniten aikaa lähiopetuksessa? (Voit mainita useamman asian)**

### 27. Etäopetuksen seurauksena

	Väheni	Pysyi samana	Lisääntyi	En osaa sanoa
viikoittainen työmääräni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
oppilaiden/opiskelijoideni viikoittainen työmäärä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 28. Pääsääntöinen suhtautuminen etäopetukseen

	Negatiivisesti	Neutraalisti	Positiivisesti	En osaa sanoa
Opettajana suhtaudun kielten etäopetukseen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaani/opiskelijani suhtautuvat kielten etäopetukseen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Kevään 2020 etäopetuksen vaikutukset

29. Onko jokin asia opetuksessasi muuttunut pysyvästi etäopetuksen seurauksena?

30. Mikäli haluat kommentoida kyselyä tai kertoa vapaasti etäopetukseen liittyvistä asioista, mm. täydentää vastauksiasi tai kertoa muista etäopetukseen liittyvistä kokemuksistasi, voit tehdä sen tässä.

## Anhang 2. Die Umfrage auf Deutsch



### Erfahrungen von Sprachlehrenden mit Fernunterricht während der Corona-Pandemie im Frühjahr 2020

#### Datenschutzerklärung

#### Hintergrundfragen

1.

Geschlecht

- männlich
- weiblich
- divers

2. Wie alt sind Sie?

- 20-29 J.
- 30-39 J.
- 40-49 J.
- 50-59 J.
- über 60 J.

3. In welcher Provinz unterrichten Sie?

- Uusimaa
- Varsinais-Suomi
- Satakunta
- Kanta-Häme
- Pirkanmaa

- Päijät-Häme
- Kymenlaakso
- Etelä-Karjala
- Pohjois-Karjala
- Etelä-Savo
- Pohjois-Savo
- Keski-Suomi
- Etelä-Pohjanmaa
- Pohjanmaa
- Keski-Pohjanmaa
- Pohjois-Pohjanmaa
- Kainuu
- Lappi
- Ahvenanmaa

**4. Welche Sprachen unterrichten Sie?**

- Englisch
- Schwedisch
- Deutsch
- Französisch
- Russisch
- Spanisch
- Italienisch
- Portugiesisch
- Latein
- Finnisch als Zweitsprache
- Sonstiges, was? \_\_\_\_\_

**5. Wo unterrichten Sie?**

- Grundschule (Klassen 1-6)
- Grundschule (Klassen 7-9)
- gymnasiale Oberstufe
- Berufsschule
- berufliche Erwachsenenbildung
- Hochschule/Universität
- freie Bildungsarbeit
- Irgendwo anders, wo? \_\_\_\_\_

**6. Wie lange haben Sie schon Erfahrung als Sprachlehrkraft?**

- 0-5 Jahre
- 6-10 Jahre
- 11-20 Jahre
- über 20 Jahre

**7. Wann haben Sie ein pädagogisches Studium abgeschlossen?**

- Ich habe kein pädagogisches Studium abgeschlossen
- in den 1970er Jahren
- in den 1980er Jahren
- in den 1990er Jahren
- in den 2000er Jahren
- in den 2010er Jahren

**Studium und Bereitschaft für den Fernunterricht**

**8. Ich habe das Gefühl, während meines Studiums Informationen über den Einsatz von Informationstechnologie im Unterricht und digitalen Lernumgebungen erhalten zu haben**

- Gar nicht
- In gewissem Maß

- Sehr
- Keine Meinung

9. Ich habe nach dem Studium einige zusätzliche IT-bezogene Fortbildungen absolviert

- Ja
- Nein

10. Sie haben zusätzliche Fortbildungen absolviert. Beschreiben Sie, was für Fortbildungen und wann als letztes.

11. Ich habe...

	Gar nicht	Monatlich	Wöchentlich	Täglich
vor der Corona-Pandemie Fernunterricht gegeben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vor der Corona-Pandemie digitale Hilfsmittel und Lernumgebungen in meinem Unterricht eingesetzt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Als im März 2020 in den Fernunterricht gewechselt wurde, hatte ich das Gefühl, dass ich über die nötigen IT-Kenntnisse für den Fernunterricht verfüge

- Trifft nicht zu
- Trifft teilweise zu
- Trifft zu
- Keine Meinung

13. Während des Fernunterrichts im Frühjahr 2020 stellte mir mein\*e Arbeitgeber\*in vielseitige IT-Tools zur Unterstützung meines Unterrichts zur Verfügung

- Trifft nicht zu
- Trifft teilweise zu
- Trifft zu
- Keine Meinung

## **Stärken und Herausforderungen des Fernunterrichts im Sprachunterricht**

**14. Ich finde, die Stärken des Fernunterrichts sind...** (Sie können mehr als eine Option auswählen)

- Aktivierung von Lernenden
- Gruppenmanagement
- Interaktion mit Lernenden
- Interaktion mit Kolleg\*innen
- Vermittlung der Lernerhalte aus der Ferne
- Differenzierung
- Korrektur von Aufgaben
- Bereitstellung und Teilung von Lernmaterialien aus der Ferne
- Geeignete Lernmaterialien für den Fernunterricht finden
- Bewertung
- Sonstiges, was? \_\_\_\_\_

**15. Ich finde, die Herausforderung des Fernunterrichts sind...** (Sie können mehr als eine Option auswählen)

- Aktivierung von Lernenden
- Gruppenmanagement
- Interaktion mit Lernenden
- Interaktion mit Kolleg\*innen
- Vermittlung der Lernerhalte aus der Ferne
- Differenzierung
- Korrektur von Aufgaben

- Bereitstellung und Teilung von Lernmaterialien aus der Ferne
- Geeignete Lernmaterialien für den Fernunterricht finden
- Bewertung
- Sonstiges, was? \_\_\_\_\_

**16. Ich finde, die Stärken des Kontaktunterrichts sind... (Sie können mehr als eine Option auswählen)**

- Aktivierung von Lernenden
- Gruppenmanagement
- Interaktion mit Lernenden
- Interaktion mit Kolleg\*innen
- Vermittlung der Lerninhalte aus der Ferne
- Differenzierung
- Korrektur von Aufgaben
- Bereitstellung und Teilung von Lernmaterialien aus der Ferne
- Geeignete Lernmaterialien für den Fernunterricht finden
- Bewertung
- Sonstiges, was? \_\_\_\_\_

**17. Ich finde, die Herausforderung des Kontaktunterrichts sind... (Sie können mehr als eine Option auswählen)**

- Aktivierung von Lernenden
- Gruppenmanagement
- Interaktion mit Lernenden
- Interaktion mit Kolleg\*innen
- Vermittlung der Lerninhalte aus der Ferne
- Differenzierung
- Korrektur von Aufgaben
- Bereitstellung und Teilung von Lernmaterialien aus der Ferne
- Geeignete Lernmaterialien für den Fernunterricht finden

Bewertung

Sonstiges, was? \_\_\_\_\_

**18. Hier können Sie mehr über Ihre Erfahrungen mit den Herausforderungen und Stärken des Fernunterrichts berichten.**

### **Verwendung von Lernmaterialien**

**19.**

**Im Fernunterricht besteht mein Lernmaterial hauptsächlich aus (Sie können mehr als eine Option auswählen)**

dem Lehrbuchmaterial

im Internet verfügbaren Materialien

selbstgemachten Materialien

Material, das von Kolleg\*innen zur Verfügung gestellt wurde

Sonstiges, was? \_\_\_\_\_

**20. Im Kontaktunterricht besteht mein Lernmaterial hauptsächlich aus (Sie können mehr als eine Option auswählen)**

dem Lehrbuchmaterial

im Internet verfügbaren Materialien

selbstgemachten Materialien

Material, das von Kolleg\*innen zur Verfügung gestellt wurde

Sonstiges, was? \_\_\_\_\_

**Digitaler Fernunterricht in Echtzeit von März bis Juni 2020**

**21. Ich habe digitalen Fernunterricht in Echtzeit gehalten**

- Gar nicht
- Ein bisschen
- Etwa die Hälfte
- Meistens
- Immer

**22. Welche Webkonferenztools haben Sie in Ihrem Fernunterricht verwendet?**

- Google Classroom
- Microsoft Teams
- Skype
- Zoom
- Sonstiges, was? \_\_\_\_\_

**23.**

**Ich finde das verwendete Webkonferenztool für den Sprachunterricht geeignet**

- Ja
- Nein
- Keine Meinung

**24. Hier können Sie Ihre Antwort zur Frage 23 begründen.**

### **Die Auswirkungen des Fernunterrichts im Frühjahr 2020**

**25. Was nimmt im Fernunterricht am meisten Zeit in Anspruch? (Sie können mehr als eine Sache erwähnen)**

26. Was nimmt im Kontaktunterricht am meisten Zeit in Anspruch? (Sie können mehr als eine Sache erwähnen)

27. Infolge des Fernunterrichts hat/ist

	abgenommen	gleichgeblieben	zugenommen	keine Meinung
meine wöchentliche Arbeitsmenge	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die wöchentliche Arbeitsmenge von meinen Lernenden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. Die generelle Einstellung zum Fernunterricht

	Negativ	Neutral	Positiv	Keine Meinung
Als Lehrperson finde ich Fernunterricht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Lernenden finden Fernunterricht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Die Auswirkungen des Fernunterrichts im Frühjahr 2020

29.

Hat sich durch den Fernunterricht etwas in Ihrem Unterricht dauerhaft verändert?

**30. Wenn Sie die Umfrage kommentieren oder frei über Themen rund um den Fernunterricht erzählen möchten, u.a. um Ihre Antworten zu vervollständigen oder Ihre anderen Erfahrungen mit dem Fernunterricht zu teilen, können Sie dies hier tun.**

## **Anhang 3. Finnische Kurzfassung / Suomenkielinen lyhennelmä**

### **Suomalaisten saksanopettajien kokemuksia korona-ajan etäopetuksesta**

#### **Johdanto**

Keväällä 2020 alkaneen koronapandemian vuoksi myös Suomessa siirryttiin etäopetukseen 18.3.2020 kaikilla koulutusasteilla ihmiskontaktien välttämiseksi. Yhtä laajasta etäopetuksesta ei ollut aiempaa kokemusta, mutta tieto- ja viestintätekninen osaaminen kuuluvat peruskoulun opetussuunnitelman laaja-alaiseen osaamiseen, joten oppilaiden ja opettajien tietotekniset lähtökohdat etäopetukseen voidaan olettaa olleen ainakin tyydyttävät.

Tässä tutkielmassa keskitytään saksanopettajien kokemuksiin pandemia-ajan etäopetuksesta kaikilla koulutusasteilla. Tutkielman tavoitteena on selvittää, minkälaisia kokemuksia saksanopettajille kertyi etäopetuksesta ja eroaako etäopetus olennaisesti jollakin osa-alueella lähiopetuksesta. Tutkimuksen materiaalina on vuoden 2020 marras-joulukuussa järjestetty internet-kysely kieltenopettajille.

#### **Teoreettista taustaa**

Suomessa etäopetukseen siirtyminen oli tietotekniikan, laitteiden ja internet-yhteyksien puolesta mahdollista toteuttaa hyvin laajasti. Suomalainen peruskoulu tarjoaa keskimäärin yhden laitteen neljää oppilasta kohden ja lukioissa opiskelijoilla on lähtökohtaisesti jokaisella käytössään oma laite. Sähköiset oppimateriaalit ja muut apuvälineet opetuksessa ovat monelle opettajalle arkipäivää. Suurin osa opettajista kokeekin pystyvänsä halutessaan käyttämään sähköisiä materiaaleja. Hyvistä lähtökohdista huolimatta 81% opettajista kertoi Opetushallituksen kyselyssä työmääränsä lisääntyneen etäopetuksen myötä. (OPH 2021, 35-36, 68-71).

Etäopetuksen määrittely on kokenut mullistuksen viimeisen parin vuoden aikana. Yleisesti kuitenkin etäopetus tarkoittaa opetusta, jossa opettaja ja oppijat ovat fyysisesti eri paikassa (Nummenmaa 2012a, 20). Etäopetus voi olla synkronista, jolloin opettaja ja oppijat ovat samanaikaisesti oppimassa esimerkiksi jonkin videokokoustyökalun avulla. Toinen vaihtoehto on, että etäopetus järjestetään asynkronisena, jolloin se on paitsi paikasta mutta myös ajasta

riippumatonta. (Goyal ym. 2021, 4) Etäopetuksella on paljon alakäsitteitä, jos mukaan luetaan esimerkiksi lähi- ja etäopetusta yhdistelevät erilaiset opetusmallit.

Suomessa on järjestetty jo ennen koronapandemiaa joitakin etäopetuskokeiluja myös kielenopetukseen liittyen. Kilpisjärvi-projekti toteutettiin vuosina 1994-1997 Helsingin Normaalikoulun ja Kilpisjärven peruskoulun välillä. Helsingin Normaalikoulun opettajat opettivat etänä videokokoustyökalun avulla kilpisjärveläisiä oppilaita mm. kielissä, historiassa ja matematiikassa. Projekti toteutettiin, jotta voitiin turvata opetuksen säilyminen Kilpisjärven pienessä koulussa. Tutkimuksesta selvisi, että etäryhmän kanssa vuorovaikutus jäi opettajien mukaan pintapuoliseksi ja oppilaiden passiivisuuteen opetuksessa oli hankala puuttua etäopettajan roolissa. Myös oppilaiden edistymisen seuraaminen koettiin haastavaksi. (Auvinen & Rönkä 1997, 24-30). Nummenmaan tutkimuksessa (2012b, 10-14) opettajat kokivat etäopetuksen onnistumisen edellytyksiksi toimivan vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa sekä mahdollisuuden vaikuttaa oppilaiden aktiivisuuteen ja motivaatioon etäopetuksessa.

Etäopetukseen siirryttiin maailmanlaajuisesti keväällä 2020, joten myös saksaa on opiskeltu ja opetettu etänä ympäri maailmaa. Götlund (2021, 21-25) on tutkinut saksan etäopetusta ruotsalaisten lukioden näkökulmasta. Tutkimuksessa kävi ilmi, että opiskelijoiden motivaatio-ongelmat olivat etäopetuksessa yleisiä ja ne opiskelijat, joilla oli vaikeuksia koulumenestyksessä jo ennen etäopetusta, kärsivät niistä entistä enemmän etäopetuksen aikana. Tutkimuksen mukaan opettajien työmäärä kasvoi merkittävästi etäopetuksen aikana.

## **Aineisto ja metodi**

Tässä kappaleessa esitellään tutkimuksen aineisto, tutkimukseen osallistuneet opettajat sekä tutkimuksessa käytetyt menetelmät. Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty marras-joulukuussa 2020 toteutetun internet-kyselyn avulla. Kyselyyn vastasi yhteensä 376 kielenopettajaa, ja lopulta tutkimuksen aineistoksi valikoitui vain saksanopettajien vastaukset aineiston rajaamiseksi. Saksanopettajien vastauksia kertyi 106.

Kysely koostui 30 kysymyksestä, jotka olivat jaettu seitsemään osioon. Osa kysymyksistä oli monivalintakysymyksiä ja osa avoimia kysymyksiä, joihin vastattiin omin sanoin.

Monivalintakysymyksissä vastausvaihtoehdot olivat valmiiksi annettu, mutta valmiiden vastausvaihtoehtojen yhteydessä oli kuitenkin aina mahdollisuus täydentää omin sanoin

vastaustaan. Kysymykset käsittelivät muun muassa opettajien taustatietoja, tietoteknistä osaamista, aiempia kokemuksia etäopetuksesta, etä- ja lähiopetuksen haasteita ja vahvuuksia, reaaliaikaista etäopetusta sekä työmäärää ja yleistä suhtautumista etäopetukseen.

Kysely toteutettiin internet-kyselynä, jotta se tavoittaisi mahdollisimman laajan joukon opettajia lyhyessä ajassa. Kyselyssä esitettiin kaikki samat kysymykset jokaiselle vastaajalle. Kyselyn vastaukset muodostavat tutkimuksen aineiston, jota on analysoitu sekä kvantitatiivisesti että kvalitatiivisesti. Kysymykset, joissa vastausvaihtoehdot olivat valmiiksi annettu, ovat analysoitu pääosin kvantitatiivisesti, kun taas avoimet kysymykset on analysoitu kvalitatiivisesti. Avoimia vastauksia on pyritty luokittelemaan ja täten jakamaan vastauksia kuvaaviin kategorioihin, jolloin myös avoimia vastauksia on voitu analysoida kvantitatiivisesti numeroiden valossa.

Vastaajista 92% oli naisia. Kolme neljäsosaa vastaajista oli vähintään 40-vuotiaita ja lähes puolilla opettajista (48%) oli yli 20-vuotinen kokemus opetustehtävistä. Suurin osa toimi opettajana joko peruskoulussa tai lukiossa ja opetti saksan lisäksi joko englantia tai ruotsia.

## **Tulokset**

Tässä kappaleessa esitellään tutkimuksen tulokset. Yli puolet vastanneista opettajista oli opiskellut opettajaksi ennen vuosituhaten vaihdetta, jolloin tietotekniikan opetuskäyttö ei ollut vielä yhtä olennaisena osana opintoja. 85% opettajista ei ollut myöskään koskaan ennen opettanut etänä. Opettajat kertoivat kuitenkin osallistuvansa säännöllisesti opettajien digiosaamista kehittäviin koulutuksiin ja käyttävänsä opetuksensa tukena jopa päivittäin (56%) digitaalisia apuvälineitä, kuten sähköisiä oppimateriaaleja ja oppimisalustoja. Näiden lähtökohtien valossa vain harva opettajista koki tietoteknisten taitojensa olleen puutteelliset etäopetukseen siirryttäessä. Suurin osa opettajista oli ainakin osittain tyytyväisiä työnantajaltaan saamaan tietotekniseen tukeen etäopetuksen aikana.

Opettajat näkivät lähiopetuksessa enemmän vahvuuksia ja etäopetuksessa taas enemmän haasteita. Lähiopetuksen vahvuudet, kuten vuorovaikutus oppijoiden ja kollegoiden kanssa, oppijoiden aktivointi ja arviointi nousivat esiin etäopetuksen haasteina. Vastauksista kävi kuitenkin ilmi, että eriyttämistä ei koettu etäopetuksessa yhtä haastavaksi kuin lähiopetuksessa. Etäopetuksessa oppijoiden koettiin passivoituvan herkästi, mikä toisaalta poisti työrauhan häirintään liittyviä ongelmia, mutta ei kuitenkaan ollut toivottua.

Vaikka opettajat olivat kokemattomia etäopetuksen saralla, kertoi kolmannes opettajista opettaneensa kaikki oppituntinsa reaaliaikaisesti videokokoustyökalujen avulla. Vain 6% opettajista ei opettanut ollenkaan reaaliaikaisesti etäopetusjakson aikana. Videokokoustyökaluista suosituimpia olivat *Google Meet* (62%) sekä *Microsoft Teams* (47%); moni vastaaja käytti siis useampaa työkalua tai kokeili eri vaihtoehtoja. Opettajista 79% koki käyttämänsä videokokoustyökalun olleen kieltenopetukselle soveltuva. Tärkeimmiksi ominaisuuksiksi opetuksen kannalta nimettiin muun muassa näytönjako sekä mahdollisuus jakaa oppilaat pienryhmiin esimerkiksi kieltenopetuksessa tehtäviä suullisia tehtäviä varten.

Etäopetuksen koettiin lisäävän opettajan työmäärää merkittävästi. Opettajista 87% kertoi työmääränsä lisääntyneen. Erityisesti opetuksen suunnittelu koettiin aikaa vieväksi. Myös tarkistus- ja korjaustyötä oli enemmän, koska opettaja ei saanut oppitunnin aikana samanlaista kokonaiskuvaa yksittäisten oppijoiden edistyksestä, kuin lähiopetuksessa luokkatilassa liikkussa ja tarkkailemalla saa.

Oppijoiden työmäärän arvioiminen oli haastavaa, ja useampi kuin joka viides opettaja ei osannut arvioida oppijoidensa työmäärää etäopetuksen aikana. Kuitenkin 45% arveli oppijoiden työmäärän pysyneen lähiopetuksen tasolla. Sama haaste tuli esiin myös arvioidessa oppijoiden asennetta etäopetukseen: kolmannes opettajista ei osannut antaa vastausta kysymykseen. Toinen kolmannes arvioi asenteen olleen melko neutraali. Opettajien oma asenne etäopetukseen jakautui melko tasaisesti negatiivisen, neutraalin ja positiivisen suhtautumisen välillä.

Etäopetuksella on vaikutuksena myös tulevaisuuden opetukseen, vaikka opetus tapahtuisikin jatkossa taas lähiopetuksena. Vastaajista 40% kertoi käyttävänsä nykyään enemmän sähköisiä materiaaleja ja oppimisalustoja myös lähiopetuksensa tukena. Moni opettaja kertoi kokeilevansa rohkeammin sähköisen opetuksen eri ulottuvuuksia. Toisaalta opettajat kertoivat arvostavansa onnistunutta vuorovaikutusta entistä enemmän ja antavansa opetuksesta aikaa vapaammalle vuorovaikutukselle oppijoiden kanssa.

Vastauksista kävi ilmi, että muun muassa jokaisen opettajan yksilöllinen lähtötilanne, ryhmäkoko, vuorovaikutus ja oppijoiden motivaatio ovat avainasemassa, kun arvioidaan kokemuksia etäopetuksesta.

## **Yhteenveto**

Tutkimuksessa tarkasteltiin saksanopettajien kokemuksia koronapandemian aikaisesta etäopetuksesta kyselytutkimuksen avulla. Etäopetuksen tietotekniseen puoleen ja videokokoustyökaluihin oltiin pääosin tyytyväisiä. Etäopetuksen haasteisiin lukeutui muun muassa vuorovaikutus oppijoiden ja kollegoiden kanssa, oppijoiden passiivisuus sekä luotettava arviointi. Opettajat kokivat myös työmääränsä nousseen merkittävästi, mikä selittyy osittain sillä, että etäopetukseen siirryttiin käytännössä päivän varoitusajalla, eikä valmisteluille jäänyt aikaa. Etäopetus monipuolisti monen opettajan sähköisten materiaalien käyttöä myös lähiopetuksessa sekä rohkaisi yleisesti opettajia kokeilemaan erilaisia sähköisiä materiaaleja ja apuvälineitä.

Etäopetus on ajankohtainen aihe, jota tutkitaan parhaillaan paljon. Tämän tutkimusten tulosten valossa olisi mielenkiintoista saada tutkimustietoa tehtävätyypeistä, jotka tukevat luotettavaa arviointia. Toinen mielenkiintoinen aihe kielitieteen näkökulmasta on suullisen kielitaidon kehittyminen etäopetuksessa verrattuna lähiopetukseen.