

DISSERTATION

eingereicht im Rahmen des Doktoratsstudiums *PhD-Education*
an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck

Die Nutzung digital-elektronischer Medien im schulischen Russischunterricht

Eine Basiserhebung im deutschsprachigen
Raum

Erstbetreuer und Erstgutachter:

Univ.-Prof. Dr. Mag. Wolfgang Stadler MA

Zweitbetreuerin:

Univ.-Prof. Dr. Mag. Barbara Hinger MA

Zweitgutachterin:

Univ.-Prof. Dr. Grit Mehlhorn

Sonja Bacher
09802828

DANKSAGUNG

Auf diesem Wege möchte ich mich recht herzlich bei meinem Erstbetreuer Univ.-Prof. Dr. Mag. Wolfgang Stadler MA für die engmaschige Betreuung und sein stets offenes Ohr für meine Anliegen bedanken. Mein besonderer Dank gilt auch meiner Zweitbetreuerin Univ.-Prof. Dr. Mag. Barbara Hinger MA, die in ihren Berufungsverhandlungen eine temporäre Reduktion meines Lehre deputats erzielt und dadurch die Entstehung dieser Arbeit ermöglicht hat. Ein großes Dankeschön geht auch an die Zweitgutachterin Univ.-Prof. Dr. Grit Mehlhorn sowie an all jene, die mich bei diesem Unterfangen – egal in welcher Form auch immer – unterstützt haben. Ich widme diese Arbeit meiner Familie.

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG	4
1. BEGRIFFSDEFINITIONEN UND BILDUNGSPOLITISCHE RAHMENBEDINGUNGEN.....	7
1.1 Digitales Lernen und damit verknüpfte Konzepte.....	8
1.1.1 Medienbegriff und Definition von digital-elektronischen Medien	8
1.1.2 Medienpädagogik, Mediendidaktik und Medienerziehung	11
1.1.3 Digitale Medienkompetenz	12
1.2 Richtlinien für den digitalen Fremdsprachen- bzw. Russischunterricht.....	18
1.2.1 Digitalisierungsoffensiven und LehrerInnenbildung	18
1.2.2 Digitales Lernen in Russischlehrplänen und dem neuen Begleitband des GERS	24
1.2.3 Möglichkeiten des digitalen Lernens in Russischlehrwerken.....	29
2. FORSCHUNGSÜBERBLICK	36
2.1 Technische Ausstattung, <i>IT-Support</i> und digitale Mediennutzung an Schulen.....	37
2.2 Digitale Medienkompetenz in der Sekundarstufe und SchülerInnenüberzeugungen.....	46
2.3 LehrerInnenbildung, persönliche Einstellungen und Rollenverständnis von Lehrpersonen	50
2.4 Digitalisierungsbezogene Potentiale und Herausforderungen	55
3. FORSCHUNGSDESIGN UND DATENERHEBUNG	61
3.1 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen	62
3.2 Methodentriangulation und Erhebungsinstrumente.....	64
3.3 Auswertungsverfahren.....	65
3.3.1 Deskriptiv- und Inferenzstatistik	66
3.3.2 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015).....	67
3.4 ProbandInnen.....	69
3.4.1 <i>Sampling</i> bei den quantitativen Online-Befragungen.....	69
3.4.2 Auswahl der Fälle bei den qualitativen Befragungen.....	71
3.5 Konzeption der Messinstrumente.....	72

3.5.1	Der LehrerInnenfragebogen	72
3.5.2	Der SchülerInnenfragebogen	78
3.5.3	Interviewleitfäden	81
3.6	Fragebogenpilotierung	83
3.6.1	Pilotierung des LehrerInnenfragebogens	84
3.6.2	Pilotierung des SchülerInnenfragebogens	88
3.7	Durchführung der Befragungen	91
3.7.1	Ablauf der Online-Studien	91
3.7.2	Durchführung der Interviews	93
4.	ERGEBNISSE DER ONLINE-BEFRAGUNGEN	97
4.1	Vorgehensweise bei der Auswertung	97
4.2	Rücklauf, Abbrüche und Antwortverhalten	103
4.3	Demographische Daten	107
4.3.1	RussischlehrerInnen	107
4.3.2	RussischschülerInnen	111
4.4	Technische Ausstattung, digitale Mediennutzung und <i>Beliefs</i>	116
4.4.1	Die technische Ausstattung an Schulen	116
4.4.2	Digitale Medien im schulischen Russischunterricht	119
4.4.3	Überzeugungen von Russischlehrkräften und -schülerInnen	127
4.5	Digitale Medienkompetenz Russischlehrender und -lernender	132
4.6	LehrerInnenbildung und Wünsche für die Zukunft	140
5.	ERGEBNISSE DER SEMISTRUKTURIERTEN INTERVIEWS	150
5.1	Transkription der Interviews	150
5.2	Schritte der zusammenfassenden Inhaltsanalyse	153
5.3	Das Kategoriensystem der LehrerInneninterviews	156
5.3.1	Die Rahmenbedingungen betreffende Kategorien	158
5.3.2	Digitale Endgeräte sowie Medien und deren Verwendungszweck	163
5.3.3	Positive Aspekte und Herausforderungen beim digitalen Medieneinsatz	166
5.4	Einzelfalldarstellungen der befragten Russischlehrpersonen	169
5.4.1	Fall 1	170
5.4.2	Fall 2	176
5.4.3	Fall 3	181
5.4.4	Fall 4	188
5.4.5	Fall 5	194
5.4.6	Fall 6	199
5.4.7	Fall 7	205
5.5	Das Kategoriensystem der SchülerInneninterviews	210

5.5.1	Die Rahmenbedingungen betreffende Kategorien	211
5.5.2	Digitale Endgeräte sowie Medien und deren Verwendungszweck.....	213
5.5.3	Positive Aspekte und Herausforderungen hinsichtlich digitalen Lernens.....	215
5.6	Einzelfalldarstellungen der befragten RussischschülerInnen.....	217
5.6.1	Fall 1	218
5.6.2	Fall 2	221
5.6.3	Fall 3	224
5.6.4	Fall 4	227
5.6.5	Fall 5	231
5.6.6	Fall 6	234
5.6.7	Fall 7	236
5.6.8	Fall 8	239
6.	ERGEBNISDISKUSSION UND AUSBLICK.....	241
6.1	Rahmenbedingungen für das digitale Lehren und Lernen	241
6.2	LehrerInnenaus- und -weiterbildung.....	250
6.3	Schlussbemerkungen und Ausblick	254
	LITERATURVERZEICHNIS	261
	ANHÄNGE	278
	Anhang 1: LehrerInnenfragebogen	278
	Anhang 2: SchülerInnenfragebogen.....	284
	Anhang 3: Lang-und Kurzversion des Leitfadens für die LehrerInneninterviews.....	288
	Anhang 4: Lang- und Kurzversion des Leitfadens für die SchülerInneninterviews	291
	Anhang 5: Flyer für LehrerInnenfortbildungen	293
	Anhang 6: Kopiervorlage der Handzettel für die SchülerInneninterviews.....	294
	Anhang 7: Vorlagen für die Zustimmungserklärungen	295
	Anhang 8: Inter-Item-Korrelationsmatrix der Fragebatterie zur digitalen Medienkompetenz ..	297
	Anhang 9: Darstellung ausgewählter demographischer Daten der Lehrpersonen.....	298
	Anhang 10: Bivariater Zusammenhang – technische Ausstattung versus Schultyp.....	299
	Anhang 11: Private Mediennutzung der SchülerInnen	300
	Anhang 12: Häufigkeiten der Antwortverteilung zur digitalen Mediennutzung	301
	Anhang 13: Signifikanztests zur holistischen Einschätzung der digitalen Medienkompetenz....	302
	Anhang 14: Durchschnittlicher Internetkonsum Russischlernender in der Freizeit	304
	Anhang 15: Deutsche Übersetzung der russischen Zitate.....	305
	Anhang 16: Eidesstattliche Erklärung.....	306
	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	307
	TABELLENVERZEICHNIS	308

EINLEITUNG

*Denn es ist zuletzt doch nur der Geist,
der jede Technik lebendig macht.*

Johann Wolfgang von Goethe

In jüngster Vergangenheit, aber insbesondere zu Zeiten der weltweiten COVID-19-Pandemie¹ ist die Diskussion um die digitale Schulbildung verstärkt ins Zentrum der öffentlich-medialen Berichterstattung gerückt. Medienwirksam wurden Ausstattungsoffensiven mit dem Ziel Lehrende und Lernende rasch mit digitalen Endgeräten versorgen zu wollen, angekündigt. Die technische Ausstattung ist jedoch für sich allein gesehen kein Garant für gelingendes digitales Lernen. Laut Johann Wolfgang von Goethe ist es letztendlich nur der Geist, der es vermag, der Technik Leben einzuhauchen. Die Expertise von Lehrkräften und von der Bildungspolitik bzw. den Schulleitungen bereitgestellte mediendidaktische Unterstützungsangebote für Lehrpersonen spielen hierbei eine ebenso wichtige wie bedeutsame Rolle. Im Zuge der Coronakrise wurde klar, dass der digitale Fernunterricht das Präsenzlernen im Klassenverbund nicht zur Gänze ersetzen kann und auf Dauer auch nicht soll. Schließlich geht es auch um für Menschen als soziale Wesen notwendige persönliche Kontakte, körperliche Nähe und leibliche (Lern-) Erfahrungen. Die aufgrund des *Distance Learning* oftmals fehlenden direkten Austauschmöglichkeiten schienen insbesondere den kommunikativ ausgerichteten Fremdsprachenunterricht vor große Herausforderungen zu stellen. Der mediale Diskurs um potentielle Nachteile des *Distance* bzw. *Home Learning* zog eine verstärkte empirische Beforschung dieses Feldes nach sich. In Forschungsprojekten wurden unter anderem die psychosozialen Auswirkungen des Abgeschottetseins oder die durch das Fernlernen verstärkte soziale Ungleichheit ins Zentrum gerückt (vgl. z.B. Jesacher-Rößler/Klein 2020, Steiner et al. 2020). Neben diesem derzeit aktuellen Diskurs ist auch die Frage der bisherigen Nutzung digitaler Medien im Präsenzunterricht für die fremdsprachendidaktische Forschung von besonderem Interesse. Das primäre Ziel der hier vorliegenden Basisuntersuchung ist, die Verwendung digitaler Medien im Russischunterricht der Sekundarstufe im Detail nachzuzeichnen. Der Grundstein für diese Arbeit wurde bereits im Herbst 2017 gelegt. Bedingt durch die COVID-19-Pandemie erlangten digitale Medien im Bildungsbereich eine gänzlich unvorhersehbare bzw. ungeahnte Relevanz, was wiederum die Bedeutung und Aktualität dieser Dissertation unterstreicht. In der vorliegenden Studie soll eruiert werden, welche Faktoren die Nutzungshäufigkeit von digitalen Medien im Russischunterricht beeinflussen. Auf Basis der Ergebnisse werden Schlussfolgerungen für erforderliche digitalisierungsbezogene Rahmenbedingungen an Schulen und für die Russisch-LehrerInnenbildung gezogen.

¹ Zu Beginn bezeichnete man das sich weltweit verbreitende Virus als Coronavirus. Diese Bezeichnung wurde in weiterer Folge jedoch von den Begriffen COVID-19 bzw. SARS-COV-2 abgelöst.

Das erste Kapitel dieser Arbeit setzt sich mit Konzepten, die der Digitalisierung des Unterrichts zugrunde liegen, und mit bestehenden Rahmenrichtlinien bzw. Bildungsstandards zum digital-gestützten Fremdsprachen- bzw. Russischunterricht auseinander. In einem ersten Schritt erfolgt eine gleichsam detaillierte wie kritische Annäherung an den Medien- und den Medienkompetenzbegriff. Auf dieser Grundlage leiten sich die den Anforderungen dieser Studie entsprechenden Arbeitsdefinitionen ab. Überdies werden die Begriffe der Medienpädagogik, der Mediendidaktik und der Medienerziehung sowie damit verknüpfte Konzepte näher erläutert. Der nachfolgende Abschnitt befasst sich mit bildungspolitisch motivierten Digitalisierungsoffensiven im deutschsprachigen Raum. Dazu gehören digitalisierungsbezogene Bestandteile der LehrerInnenbildung und von schulischen Lehrplänen für das Unterrichtsfach Russisch wie auch von derzeit verfügbaren Russischlehrwerken. Auch wird dargestellt, wie das digitale Fremdsprachenlernen im neuen Begleitband (2018, 2020)² des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (2001) verankert ist.

Das zweite Kapitel zeichnet den Forschungsstand mit Blick auf die digitale Bildung im Schulkontext nach. Einerseits geht es hier um konzeptionell-theoretische, andererseits um empiriebasierte Befunde zu infrastrukturellen Gegebenheiten an Schulen im deutschsprachigen Raum, zum digitalen Medieneinsatz und zu subjektiven Überzeugungen von (Russisch-) Lehrkräften und SchülerInnen hinsichtlich der Digitalisierung. Im dargebotenen Forschungsüberblick wird überdies Bezug auf evidenzbasierte Ergebnisse zur digitalen Medienkompetenz von (Russisch-) Lehrenden und Lernenden genommen. Ebenso erfolgt der Einbezug von Befunden zum Stand der Digitalisierung in der LehrerInnenbildung. Thematisiert werden in diesem Kapitel auch Potentiale und Herausforderungen beim digitalen Medieneinsatz im Präsenzunterricht.

Das dritte Kapitel legt zunächst das Erkenntnisinteresse der gegenständlichen Studie auf Basis des Forschungsstandes und unter Einbezug der empirisch ausgerichteten Forschungsfragen dar. Im Anschluss daran folgt die Begründung der methodischen Vorgehensweise (*Mixed Methods*), wobei Vorteile und Grenzen der verwendeten quantitativen (Online-Fragebögen) und qualitativen Methoden (Leitfadeninterviews) umrissen werden. Das dritte Kapitel stellt darüber hinaus die verwendeten *Sampling*-Strategien und Auswertungsverfahren vor, die mit Blick auf potentielle Begrenzungen eindringlich diskutiert werden. In einem weiteren Schritt zeichnet dieses Kapitel die Konzeptions- und Pilotierungsprozesse der Messinstrumente sowie die effektive Durchführung der quantitativen und qualitativen Befragungen präzise nach.

Das vierte Kapitel ist der deskriptiv- und inferenzstatistischen Auswertung der quantitativen Online-Befragungen von Russischlehrkräften und RussischschülerInnen gewidmet. Zu Beginn des Kapitels wird auf die Vorgehensweise bei der Auswertung, auf die Rücklaufquoten, das Abbruch- und

² Das Jahr 2018 bezieht sich auf den zunächst nur in englischer Sprache erschienenen Begleitband. Die deutsche Fassung wurde zwei Jahre später, d.h. im Mai 2020 veröffentlicht.

Antwortverhalten der StudienteilnehmerInnen Bezug genommen. Danach folgt die Darstellung der demographischen Daten. Im Anschluss daran werden Ergebnisse zur Beschaffenheit der technischen Ausstattung an Schulen im deutschsprachigen Raum, zu subjektiven Überzeugungen hinsichtlich der Digitalisierung des Russischunterrichts sowie zum Mediennutzungsverhalten von Russischlehrkräften und RussischschülerInnen präsentiert und miteinander in Beziehung gesetzt. Überdies wird aufgezeigt, wie die StudienteilnehmerInnen ihre digitale Medienkompetenz – holistisch und analytisch gesehen – einschätzen. Einen weiteren wichtigen Aspekt dieses Kapitels bilden die Ergebnisse zum Stand der Digitalisierung in der LehrerInnenbildung für das Unterrichtsfach Russisch und die damit einhergehenden Wünsche der Russischlehrkräfte.

Das fünfte Kapitel legt das Hauptaugenmerk auf die Ergebnisse der semistrukturierten LehrerInnen- und SchülerInneninterviews. Die genaue Vorgehensweise bei der Interviewtranskription wird hier zu Beginn ebenso erläutert wie die vorgenommenen Schritte der zusammenfassenden Inhaltsanalyse. Danach folgt – nach Lehrpersonen und SchülerInnen getrennt – die Präsentation bzw. ausführliche Beschreibung des jeweils gewonnenen Kategoriensystems. Dabei liegt der Fokus zunächst auf der interviewübergreifenden Darstellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden. Im Anschluss an die quantitativ orientierte Ergebnispräsentation sind die detaillierten Einzelfalldarstellungen zu finden. In diesen werden individuelle Aspekte bzw. Bedeutungszuschreibungen aufgegriffen und anhand von Direktzitate aus den Interviews veranschaulicht. Thematische Eckpfeiler bilden hier die infrastrukturell-personellen Rahmenbedingungen an Schulen, bildungspolitische Vorhaben und deren praktische Umsetzung, die Digitalisierung in der LehrerInnenbildung, persönliche Einstellungen zu und Erfahrungen mit dem digitalen Medieneinsatz im Russischunterricht.

Das sechste und zugleich letzte Kapitel dieser Arbeit befasst sich mit der eindringlichen Diskussion der eruierten Ergebnisse und liefert zugleich einen Ausblick auf in Zukunft notwendige Entwicklungen im Bereich der digitalen Bildung. In diesem Kapitel werden einerseits Schlussfolgerungen bezüglich der für das digitale Lehren und Lernen im Präsenzunterricht erforderlichen Rahmenbedingungen gezogen. Andererseits wird auf Wechselwirkungen zwischen einstellungsbezogenen Faktoren und der effektiven unterrichtlichen Mediennutzung Bezug genommen. Auf Basis der vorliegenden Ergebnisse und der Fachliteratur zeigt dieses Kapitel potentielle Lösungswege für die verstärkte sinnvolle Integration digitaler Medien in den Russischunterricht und Möglichkeiten der Vernetzung digitalisierungsbezogener Anteile innerhalb der LehrerInnenbildung auf. Abschließend erfolgt rückblickend wie vorausschauend eine Auseinandersetzung mit gelungenen Aspekten und Grenzen der gegenständlichen Studie, im Zuge dessen auf bestehende Forschungsdesiderate verwiesen wird.

Im Anhang dieser Arbeit sind die Erhebungsinstrumente, die an die StudienteilnehmerInnen übermittelten Informationsschreiben, die Vorlagen für die Einverständniserklärung zum Interview,

zusätzliche Diagramme, Tabellen und die Übersetzungen der im Fließtext eingebundenen russischsprachigen Zitate sowie die eidesstattliche Erklärung zu finden.

1. BEGRIFFSDEFINITIONEN UND BILDUNGSPOLITISCHE RAHMENBEDINGUNGEN

Im Zuge der weltweiten Coronakrise bzw. COVID-19-Pandemie im Jahr 2020 prägten die Begriffe „*E-Learning*“, „*Distance Learning*“, „*Home Learning*“ und „Digitales Lernen“ den bildungspolitischen und öffentlichen Diskurs. All diesen Begriffen liegt die Integration von Informations- und Kommunikationstechnologien in den – auch dislozierten – Unterricht zugrunde (vgl. Rösler 2007: 8). Azimov und Ščukin (2009: 90) definieren Informations- und Kommunikationstechnologien wie folgt:

Совокупность методов, процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации.³

Der Begriff „*E-Learning*“ ist sehr weitgefasst und mitunter schwer einzugrenzen (vgl. Rösler 2010: 285). In einem weiten Sinne versteht man laut Rösler (ebd.) darunter die Integration von irgendeiner Art digitalen Lernmaterials oder von digitalen Kommunikationskanälen. Aber auch bei einer enger gefassten Begriffsdefinition werden unterschiedliche Aspekte wie „die Verteilung oder Nutzung von Lernmaterial oder ganzen Selbstlernkursen, tutoriertes Online-Lernen oder die synchrone und asynchrone Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden mit- und untereinander“ hierunter subsumiert (ebd.). Bei *Distance* bzw. *Home Learning* handelt es sich nicht um Präsenz-, sondern digital gestütztes Fernlernen (vgl. Rösler 2007: 17, 21). Das Präsenzlernen setzt die Anwesenheit der SchülerInnen im Klassenzimmer voraus (vgl. ebd.: 17). Wie eingangs bereits erwähnt, liegt der Fokus dieser Arbeit auf dem digital-medialen Russischlernen im Präsenzunterricht, wobei hier dem neueren Begriff „Digitales Lernen“, anstelle von *E-Learning*, der Vorzug gegeben wird. Digitales Lernen wird in dieser Arbeit als das Lernen *mit* und *über* digitale Medien im institutionalisierten Russischunterricht verstanden. Dabei werden einerseits mediengestützt linguistische, soziolinguistische, pragmatische und auch (inter-) kulturelle Kompetenzen erworben. Andererseits ist damit auch die Erweiterung der digitalen Kompetenzen von SchülerInnen gemeint (vgl. BMBFW 2020, KMK 2012a: 4, 6; North et al. 2020: 100, 104–108).

Die nachfolgenden Unterkapitel befassen sich mit der Definition des Medienkompetenzbegriffes und mit Konzepten, die eng mit dem digitalen Lernen verknüpft sind. Unter Bezugnahme auf das Unterrichtsfach Russisch werden zudem vorherrschende bildungspolitische Rahmenbedingungen diskutiert.

³ Die deutschen Übersetzungen der in dieser Arbeit einbezogenen russischsprachigen Zitate sind in Anhang 15 zu finden.

1.1 Digitales Lernen und damit verknüpfte Konzepte

In diesem Unterkapitel erfolgt eine Annäherung an den Medien- sowie den Medienkompetenzbegriff. Hinsichtlich definitorischer Dilemmata wird in der Fachliteratur vielfach auf die terminologische Unschärfe der oben genannten Begriffe hingewiesen, was eine eindeutige Begriffsklärung erschwert (vgl. Grünewald 2017c: 245, Hug 2018: 7, Tulodziecki et al. 2019: 34, Volkmann 2012: 25). Mit dem Medienkompetenzbegriff in Beziehung stehende Disziplinen bzw. pädagogisch-didaktische Konzepte werden nachfolgend aufgegriffen und näher erläutert.

1.1.1 Medienbegriff und Definition von digital-elektronischen Medien

Die Nutzung von Medien im Fremdsprachenunterricht hat eine lange Tradition. Spätestens mit dem Erscheinen von Comenius *Orbis sensualium pictus*⁴ im Jahr 1658, in dem Begriffe visualisiert werden, beschäftigen sich FremdsprachenlehrerInnen gezielt mit der gewinnbringenden Nutzung von Medien (vgl. Grünewald 2017a: 239, Roche 2008: 9, 10). Decke-Cornill und Küster (2014: 93) definieren den Begriff „Medium“ wie folgt: „Medien sind Mittel, Mittler, Vermittler, Brücken. Sie sind nicht primär gegenständlich definiert, sondern funktional“ (vgl. auch Tulodziecki et al: 2019: 29). In diesem Zusammenhang unterstreichen Decke-Cornill und Küster (2014: 98) die dienende Funktion und den Werkzeugcharakter von Medien (vgl. auch Tulodziecki 2019: 32–33). Medien werden in der fremdsprachendidaktischen Fachliteratur unterschiedlich kategorisiert. Beispielsweise erfolgt eine Klassifizierung nach dem Wahrnehmungskanal (visuell, auditiv, audiovisuell, multimodal), dem Grad der Modernität (herkömmliche, moderne, neue Medien)⁵, der Didaktisierung (nicht didaktisierte, authentische versus didaktisierte Medien) und nach dem Grad des Technikeinsatzes (der Mensch als Primärmedium, Druckerzeugnisse als Sekundärmedien, das Fernsehen als Tertiärmedium etc.) (vgl. Decke-Cornill/Küster 2015: 129–130, Funk 2016: 436, 437; Volkmann 2012: 28, Wapenhans 2014: 254).

Das Hauptaugenmerk der gegenständlichen Arbeit liegt, wie bereits erwähnt, auf digital-elektronischen Medien.⁶ Diese werden – wenn man die obigen Einteilungskriterien heranzieht – auch als multimodale Medien bzw. neue Informations- und Kommunikationstechnologien oder Quartärmedien bezeichnet (Faulstich 2002: 25, Volkmann 2012: 28, Wapenhans 2014: 254). Digital-elektronische Medien sind „Medien, die durch Elemente der digitalen Vernetzung, der Interaktivität und Multimedialität gekennzeichnet sind“ (Volkmann 2012: 28). Charakteristika der Multimedialität sind laut Rösler (2007: 12) und Schmidt (2010: 280–281) die Multimodalität, die Multikodierung, die

⁴ Der lateinische Buchtitel wurde mit *Die sichtbare Welt* ins Deutsche übersetzt.

⁵ Es gilt anzumerken, dass das Kriterium der Modernität stark dem Wandel der Zeit unterliegt. Als moderne Medien gelten bisher beispielsweise CDs oder der Tageslichtprojektor, wenngleich neue Medien als derzeit gängige Informations- und Kommunikationsmittel, wie zum Beispiel Chat-, E-Mailprogramme, Foren etc. verstanden werden (vgl. Wapenhans 2014: 254).

⁶ Es sei darauf hingewiesen, dass die Begriffe „digitale Medien“ und „digital-elektronische“ Medien in dieser Arbeit synonym verwendet werden.

Adaptivität und die Interaktivität. „Multimodal“ meint das gleichzeitige Ansprechen mehrerer Wahrnehmungskanäle (Sehen, Hören, Fühlen, Riechen, Tasten), wohingegen der Begriff „multikodal“ auf unterschiedliche Symbolsysteme bzw. Kodierungen referiert (vgl. ebd.). Verschieden kodierte Inhalte, wie Filme oder geschriebene Sprache, können auf einem einzigen digitalen Endgerät (z.B. Computer, Tablet) zusammengeführt werden (vgl. Schmidt 2010: 281). Interaktivität bezeichnet die Interaktion zwischen Mensch und Maschine, d.h. dem Computer (vgl. Funk 2019: 75, Schmidt 2010: 281). Rösler (2007: 15) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Begriffe „Interaktivität“ und „Interaktion“ in ihrer Bedeutung hinsichtlich des mediengestützten Fremdsprachenunterrichts „verwässert“ sind. Interaktion wird oft als zwischenmenschliche Begegnung, d.h. als Interaktion von Mensch zu Mensch verstanden (vgl. ebd.), wobei in Bezug auf digitale Medien und deren Möglichkeiten eine klare Begriffstrennung schwierig scheint bzw. nicht restlos gelingen kann. Schließlich können zwischenmenschliche Begegnungen bzw. schriftliche wie mündliche Kommunikation auch medienvermittelt, d.h. digital im Sinne von Mensch – Computer – Mensch ablaufen.⁷ Für Funk (2019: 75) scheint der Begriff der „Interaktivität“ jedoch insofern klar abgrenzbar, als er laut ihm lediglich das Potential eines Einzelmediums bezeichnet.⁸ Was die Interaktivität betrifft, so muss es laut Rösler (2007: 16, 110–111) primär um deren Qualität gehen, da die Interaktivität unterschiedlich stark ausgeprägte Intensitätsgrade aufweisen kann (vgl. auch Funk 2019: 76 und Schmidt 2010: 281). Die Frage, ob das bloße Anklicken einer Antwort am Computer bereits als interaktiv zu bezeichnen ist, scheint in diesem Zusammenhang besonders relevant (vgl. Rösler 2007: 158). Rösler (ebd.: 16–17) betont mit Blick auf die Interaktivität Folgendes:

Je mehr Interaktivität sich lediglich darauf bezieht, dass auf eine Eingabe eines Lernenden irgendeine Reaktion des Programms erfolgt, desto unerheblicher ist sie; je mehr sie ausgereifte Formen von Tutorierung und Feedback bezeichnet [...], desto spannender ist sie für die Weiterentwicklung des Fremdsprachenlernens. (vgl. auch Hillmayr et al. 2017: 24)

Azimov (2012: 168–169) verweist unter Bezugnahme auf Grigor'ev und Grinškun darauf, dass mit Blick auf die digitale Medienverwendung bisweilen drei Arten von Interaktivität unterschieden werden, nämlich die reaktive (*reaktivnoe*) und aktive (*aktivnoe*) Interaktivität sowie der reziproke Austausch (*dvuchstoronnee vzaimodejstvie*).⁹ Bei der Ersteren haben Lernende die Möglichkeit, auf das am

⁷ Azimov (2012: 321) definiert den Begriff „Interaktion“ als mündliche und / oder schriftliche Kommunikation zwischen zwei oder mehreren Personen, im Zuge dessen sich die Rollen des Zuhörenden / Lesenden oder Sprechenden / Schreibenden abwechseln bzw. teilweise überlappen.

⁸ Nach Funks (2019: 75) Definition bezieht sich die Interaktivität auf ein digitales Medium (Software) und der damit verknüpften Adaptivität, nicht aber auf den Computer als solchen. Bei der Definition von „Interaktion“ und „Interaktivität“ ist für eine klare Abgrenzung die Trennung der Begriffe „digitales Endgerät“ (Hardware) versus „digitales Medium“ (Software) erforderlich. Schließlich können SchülerInnen am PC mit einem Programm, aber auch computervermittelt mit einer anderen reell existenten Person interagieren.

⁹ Funk (2019: 76) spricht zum Vergleich dazu von fünf Stufen der Interaktivität aus der NutzerInnenperspektive, wobei hier der Weg vom Konsumenten hin zum Produzenten führt: (1) konsumativ (z.B. *YouTube*-Videos), (2) reaktiv (z.B. richtig-falsch Übungen), (3) reproduktiv/rekonstruktiv (z.B. Lückentext), (4) reproduktiv-produktiv (z.B. Lernkartensarbeit), (5) kollaborativ (z.B. Erstellen eines *Powtoon* Videos).

Bildschirm Dargestellte zu reagieren, wobei die eigenen Steuerungsmöglichkeiten hier sehr eingeschränkt sind (vgl. ebd.: 169). Die aktive Interaktivität sieht die Steuerung der verwendeten digitalen Ressource durch die Lernenden vor, wobei sie das Tempo, den Umfang und den Lernweg des zu bearbeitenden Materials selbst bestimmen können (vgl. ebd.). Beim reziproken Austausch steuern die Lernenden das Programm eigenständig, welches sich im Gegenzug an die Eingaben der NutzerInnen anpasst. In direktem Zusammenhang damit steht auch die bereits erwähnte Adaptivität von digitalen Lernprogrammen. Hierunter wird in der Fachliteratur die Eigenschaft von Programmen verstanden, sich auf Grundlage getätigter Eingaben durch SchülerInnen an deren individuelle Lernbedürfnisse anzupassen und gezielt Hilfestellung zu bieten (vgl. Azimov 2012: 307, Blume/ Würffel 2018: 12, Schmidt 2010: 281, Tulodziecki et al. 2019: 37). Rösler (2007: 187) gibt diesbezüglich jedoch zu bedenken, dass das programmierte Feedback noch länger seine Schwierigkeiten haben wird, da insbesondere bei halboffenen und offenen Aufgabenstellungen die möglichen Eingaben Lernender von Programmierenden nur schwer antizipiert werden können (vgl. auch Blume/Würffel 2018: 13, Reinke 2016: 454 und Würffel 2019: 296). Mittlerweile gibt es in diesem Bereich jedoch vielversprechende Entwicklungen, die es weiter zu verfolgen bzw. auszubauen gilt (vgl. Blume/Würffel 2018: 13).

Basierend auf den bisherigen Ausführungen werden in dieser Arbeit interaktiv bzw. partizipatorisch angelegte multimodale sowie multikodale Informations- und Kommunikationstechnologien als digital-elektronische Medien verstanden.¹⁰ Es sei darauf hingewiesen, dass das Element der Interaktivität dabei als Kontinuum mit verschiedenen möglichen Abstufungen verstanden wird. Der Grad der Interaktivität wird jedoch nicht ausschließlich vom jeweiligen Medium, sondern auch von dessen konkreten Einbettung in den Unterricht und damit zusammenhängenden Lernszenarien bestimmt. Zu digital-elektronischen Medien werden in dieser Arbeit das Internet mit all seinen Möglichkeiten, E-Mail-, Chat- und Telekonferenzprogramme, soziale Netzwerke, Blogs, Lernapps, digitale Organisations- und Lernplattformen, kollaborative Schreibwerkzeuge, digitale Lehrwerke, Präsentations- und Autorensoftware gezählt. Im Rahmen dieser Dissertation wird zudem zwischen digitalen Endgeräten und digitalen Medien differenziert, wenngleich laut Tulodziecki et al. (2019: 33) in der Alltagssprache häufig eine Gleichsetzung des technischen Gerätes mit dem Medienbegriff anzutreffen ist (vgl. auch Redecker/Punie 2018: 88). Digitale Endgeräte wie der Computer, das Smartphone, das Tablet oder die interaktive Tafel ermöglichen die Verwendung digitaler Medien, indem sie als Eingabe- und Abspielgeräte fungieren (vgl. Azimov 2012: 168, Redecker/Punie 2018: 88).

¹⁰ Mit Blick auf digitale Kommunikationstechnologien wird in der Fachliteratur häufig zwischen synchroner und asynchroner Kommunikation unterschieden (vgl. Grünewald 2016: 463, Heim/Ritter 2013: 64, Rösler 2007: 50). Als asynchron wird gemeinhin die Kommunikation via E-Mail oder das Kommentieren von bestehenden Blogeinträgen verstanden (vgl. ebd.). Synchroner Online-Kommunikation bezeichnet den zeitlich parallelen Ablauf von Kommunikation, wie es zum Beispiel in Chaträumen der Fall ist (vgl. ebd.). Bei komplexeren Lernumgebungen kommt es zu einer Überlappung beider Kommunikationsarten (vgl. Rösler 2007: 50).

1.1.2 Medienpädagogik, Mediendidaktik und Medienerziehung

Der Medienbegriff steht mit jenem der Medienpädagogik insofern in einem engen Zusammenhang, als beide im Zuge der sich entwickelnden technischen Möglichkeiten zur Vermittlung von Inhalten (z.B. Film, Fernsehen) parallel entstanden sind (vgl. Tulodziecki et al. 2019: 33). Im Sinne der bildungsbezogenen Auseinandersetzung sind auch die Begriffe „Mediendidaktik“ und „Medienerziehung“ von unmittelbarer Relevanz (vgl. ebd.: 39). Auf diese Begrifflichkeiten soll nun kurz eingegangen werden.

Medienpädagogik wird in der Fachliteratur meist als Überbegriff verstanden, welcher die Teildisziplinen der Mediendidaktik und der Medienerziehung umfasst (vgl. Grünewald 2017b: 242, Pfeiffer 2005: 45, Tulodziecki 2019: 48). Diese Dichotomisierung des Medienpädagogikbegriffs ist in Fachkreisen jedoch nicht unumstritten (vgl. Pfeiffer 2005: 45).¹¹ Die Medienpädagogik als übergeordnete Disziplin beschäftigt sich mit Fragen der pädagogischen Bedeutung, mit den Funktionen und den Nutzungsformen von Medien in Bildung, Freizeit und Beruf sowie deren gesellschaftlich-individuellen Wirkungszusammenhängen (vgl. BMBF 2014: 2, De Florio-Hansen 2012: 47, Hug 2018: 13).

Im Zentrum der Mediendidaktik als Teildisziplin der Medienpädagogik steht die Lernperspektive (vgl. Tulodziecki et al. 2019: 48). Sie geht der Frage nach, wie durch den Medieneinsatz das Lernen gezielt gefördert bzw. unterstützt werden kann (vgl. De Florio-Hansen 2012: 49, Grünewald 2017b: 243, Pfeiffer 2005: 53, Tulodziecki et al. 2019: 48). In direktem Zusammenhang damit ist auch das Primat des Didaktischen¹² zu sehen (vgl. Roche 2008: 12, 14; Rösler 2007: 51, Wapenhans 2014: 258). Titova und Filatova (2014: 41) weisen unter Bezugnahme auf den digitalen Medieneinsatz auf dessen immense Bedeutung hin, indem sie Folgendes feststellen:

[И]спользование [новых медиа] в учебном процессе должно иметь методическое обоснование и чёткий методический алгоритм интеграции, в противном случае оно может носить хаотичный или развлекательный характер, а студенты могут воспринимать работу [с ними] как дополнительную и бесполезную нагрузку.

Maßgeblich ist nach dieser Auffassung also eine methodisch-didaktisch fundierte bzw. gezielte Integration von Medien in den Lernprozess, sodass das digital-mediale Lernen von SchülerInnen nicht als eine wenig ertragreiche „Spielerei“ empfunden wird (vgl. ebd.). Der Mediendidaktik liegen unterschiedliche Konzepte zugrunde. Dazu gehören das Lehr- und Arbeitsmittel-, das Baustein-, System- und Lernumgebungskonzept (vgl. De Florio-Hansen 2012: 49–50, Pfeiffer 2005: 54–56). Beim Lehrmittelkonzept geht es um die Verwendung visueller Medien (z.B. von Landkarten und Fotos) als Unterrichtsmittel im hauptsächlich lehrerzentrierten bzw. instruktivistischen Unterricht (vgl. Pfeiffer 2005: 54). Das Arbeitsmittelkonzept sieht Medien (z.B. digitale *Tools*) als Werkzeuge primär in den Händen der

¹¹ Es sei darauf verwiesen, dass in dieser Arbeit „Medienpädagogik“ als übergeordneter Begriff verstanden wird. Die Verwendung des Begriffs „Medienpädagogik“ schließt also mediendidaktische Zielsetzungen mit ein.

¹² Das Primat des Didaktischen sieht vor, dass digitale Medien „inhaltlichen und didaktischen Erfordernissen [des Fremdsprachenunterrichts] gerecht werden und tatsächlich zu einer funktionalen Verbesserung, das heißt einem Mehrwert beitragen [müssen]“ (Roche 2008: 14).

SchülerInnen an, d.h. die LernerInnenzentrierung bzw. der aktive Umgang damit ist hier vordergründig (vgl. ebd.). Beim Bausteinkonzept werden mediale Angebote (z.B. Tonträger, Filme) von der Lehrkraft bausteinartig in den Unterricht integriert, wobei diese zumindest teilweise der Entlastung der Lehrperson dienen (vgl. ebd.). Von den Lernenden wird dabei entweder ein rezeptives oder reaktives Verhalten erwartet (vgl. ebd.: 55). Parallel zum Bausteinkonzept entstand auch das Systemkonzept, welchem vorwiegend ein behavioristisches Verständnis von Sprachenlernen zugrunde liegt (vgl. ebd.). Im Zuge dieses Konzeptes entwickelte Unterrichtsangebote streben die Antizipation sämtlicher im Lernprozess auftretender Aspekte an, weshalb sich das Systemkonzept in der Schule nicht durchsetzen konnte (vgl. ebd.). Seine Rigidität lässt eine den Bedürfnissen heterogener LernerInnengruppen entsprechende Unterrichtsplanung nicht zu (vgl. ebd.). Die Basis des oben letztgenannten Lernumgebungskonzepts bildet der handlungs- bzw. prozessorientierte Unterricht, wobei die aktive Auseinandersetzung der SchülerInnen mit deren Lernumgebung (z.B. anhand technischer Hilfsmittel) von zentraler Bedeutung ist (vgl. ebd.). Diesem Konzept liegt ein konstruktivistisches Grundverständnis von Unterricht zugrunde (vgl. ebd.: 56).

Der Begriff „Medienerziehung“ wird bisweilen nicht einheitlich verstanden, wobei es hier zu inhaltlichen Überschneidungen mit dem Begriff der „Medienbildung“ kommt (vgl. Hug 2018: 8, Pfeiffer 2005: 46, Tulodziecki et al. 2019: 48). In Zusammenhang mit der Medienerziehung stehen Erziehungs- und Bildungsaufgaben mit Blick auf die Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen (vgl. Tulodziecki et al. 2019: 48). Laut Pfeiffer (2005: 46) lassen sich hier zwei Hauptstränge unterscheiden. Einerseits geht es um die Erziehung von Lernenden zur reflektierten Mediennutzung, andererseits um deren Erziehung durch die Medien selbst (vgl. ebd.). Auch der Medienerziehung liegen unterschiedliche Ansätze wie der ideologiekritische oder der handlungsorientierte Ansatz zugrunde, um nur zwei zu nennen. Bei Ersterem geht es darum, ein kritisches Bewusstsein gegenüber medialen Inhalten zu entwickeln (vgl. ebd.: 51). Der handlungsorientierte Ansatz der Medienerziehung ist als Weiterentwicklung des ideologiekritischen zu sehen. Auf dessen Grundlage sollen die Lernenden zu einem kritischen und professionellen Umgang mit medialen Inhalten angeleitet und zur eigenständigen Medienproduktion befähigt werden (vgl. ebd.: 52). Bezüglich des Ziels handlungsorientierter Medienerziehung stellt Pfeiffer (ebd.: 53) fest, dass dieses in der Vermittlung von Wissen und Können bzw., genauer ausgedrückt, von Medienkompetenz besteht (vgl. auch Würffel 2010: 147). Unter Punkt 1.1.3 folgt darauf aufbauend eine Annäherung an den Medienkompetenzbegriff.

1.1.3 Digitale Medienkompetenz

Wirft man einen Blick auf den russischsprachigen Diskurs rund um den Medienkompetenzbegriff, so wird deutlich, dass hierfür unterschiedliche Termini, wie zum Beispiel *komp'juternaja kompetentnost'* oder *komp'juternaja gramotnost'* (Computerkompetenz bzw. *Computer Literacy*), *mediagramotnost'*

(*Media Literacy*) oder *mediakompetentnost'* (Medienkompetenz) verwendet werden. Laut Azimov (2012: 382) umfasst der Begriff „*komp'juternaja gramotnost'*“ (*Computer Literacy*) den kompetenten Umgang mit digitalen Endgeräten und ein informatisches Grundverständnis. Mit Blick auf die erforderlichen digital-medialen Kompetenzen von Russischlehrpersonen schlüsselt Nizovaja (2012: 140) den Terminus „*komp'juternaja kompetentnost'*“ (Computerkompetenz) folgendermaßen auf. Dieser inkludiert ihrer Ansicht nach die aktive und professionelle Verwendung von verschiedenen Informations- und Kommunikationstechnologien (z.B. von E-Mails, Blogs, sozialen Netzwerken, Foren) durch die jeweilige Lehrkraft, die Fähigkeit des Auffindens benötigter Informationen im Internet, der Gestaltung von digitalen Präsentationen und das Wissen um die Besonderheiten digitaler Wörterbücher und Enzyklopädien. Fedorov (2010: 24–26) differenziert seinerseits zwischen den Begriffen „*mediagramotnost'*“ (*Media Literacy*) und „*mediakompetentnost'*“ (Medienkompetenz). *Mediagramotnost'* ist dabei, global betrachtet, das Ergebnis von Medienbildung und bezeichnet die Fähigkeiten des Experimentierens, Interpretierens, Analysierens und Erstellens von medialen Inhalten (vgl. ebd.: 24). Ferner ist damit auch das Verstehen von Wirkungsabsichten von Medien im soziokulturellen und politischen Kontext gemeint (vgl. ebd.: 25). *Mediakompetentnost'* definiert Fedorov (ebd.: 25–26) folgendermaßen, wobei es hier zu inhaltlichen Überlappungen mit dem Begriff „*mediagramotnost'*“ kommt:

Медиакомпетентность личности (*media competence of personality [sic!]*) – совокупность её мотивов, знаний, умений, способностей [...], способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме.

Der Medienkompetenzbegriff ist aber auch im deutsch- und englischsprachigen Raum kein einheitlicher. Im Wissenschaftsbereich existiert hierzu, wie Grünewald festhält (2017c: 245), keine legitimierte Begriffsdefinition. Mit der Medienkompetenz sind unterschiedlichste Konzepte verbunden, wie *Computer Literacy*, *Visual Literacy* oder *Media Content Literacy*, um nur einige zu nennen (vgl. Grünewald 2017c: 245, Hug 2011: 162, 164, 167). *Computer Literacy* bezeichnet, ähnlich wie auch sein russischsprachiges Äquivalent, technisches Wissen, wohingegen *Visual Literacy* die Fähigkeit meint, mit bildlichen Symbolsystemen umgehen bzw. diese dekodieren zu können (vgl. Grünewald 2017c: 245). *Media Content Literacy* bezieht sich auf die kritisch-reflektierte Auseinandersetzung mit medialen Inhalten (vgl. ebd.). Im Zuge der Vermittlung von Medienkompetenz im institutionalisierten Fremdsprachenunterricht sollen, wie Grünewald (ebd.: 245–246) anmerkt, Lernende dazu befähigt werden, Medien zur Erweiterung der eigenen fremdsprachlichen und interkulturellen kommunikativen Kompetenzen zu nutzen. Dies kann unter anderem durch die Vermittlung von Strategien zur Informationsrecherche im Internet, die Sensibilisierung für den kritisch-reflektierten Umgang mit fremdsprachigen Informationen aus unterschiedlichen Quellen und durch die eigenständige Medienproduktion geschehen (vgl. ebd.: 246).

Im Zuge der Auseinandersetzung mit dem Medienkompetenzbegriff stößt man unweigerlich auf Baackes (1996: 8) vierteiliges Kompetenzmodell, welches die Medienkritik, die Medienkunde, die Mediennutzung und die Mediengestaltung umfasst (vgl. auch Pfeiffer 2005: 57, Tulodziecki et al. 2019: 183, Wapenhans 2014: 256). Baackes Verständnis von Medienkompetenz hat – insbesondere im deutschsprachigen Raum – spätere Publikationen in eben diesem Bereich stark beeinflusst (vgl. Hug 2011: 160, Tulodziecki et al. 2019: 183). Die Medienkritik bezieht sich auf den kritisch-reflektierten sowie analytischen Umgang mit Medien und medialen Inhalten. Die Medienkunde, als qualifikations- und informationsorientierte Dimension, umfasst das Wissen über Medien und Mediensysteme sowie diesbezügliche Bedienfertigkeiten. Die Mediennutzung referiert auf die rezeptive und interaktive Verwendung von Medien, wie zum Beispiel die Teilnahme an medial vermittelter Kommunikation (vgl. ebd.). Die Mediengestaltung, also die innovative und kreative Dimension, bezieht sich auf die aktive eigenständige Erstellung von Medienprodukten, wie zum Beispiel eines Blogs oder einer Internetseite (vgl. auch Pfeiffer 2005: 57, Tulodziecki et al. 2019: 183, Wapenhans 2014: 256).

Neuere, darunter auch länderübergreifende, d.h. europäische Kompetenzmodelle greifen in Hinblick auf das digitale Lernen die Vierteilung des Medienkompetenzbegriffes nach Baacke (1996) zumindest in seinen Grundzügen auf, wobei hier meist eine detailliertere Ausdifferenzierung der jeweiligen Kompetenzbereiche in Form von Kann-Deskriptoren erfolgt. In *Global Media and Information Literacy: Assessment Framework* von UNESCO (2013: 29) wird der Begriff „*Media Information Literacy*“ (MIL) folgendermaßen definiert:

MIL is defined as a set of competencies that empowers citizens to access, retrieve, understand, evaluate and use, to create as well as share information and media content in all formats, using various tools, in a critical, ethical and effective way, in order to participate and engage in personal, professional and societal activities.

Die dem Begriff „*Media Information Literacy*“ zugrundeliegenden drei Kompetenzbereiche sind *Access*, *Evaluation* und *Creation*. *Access* umfasst die Fähigkeit, sich Zugang zu Informationen bzw. medialen Inhalten zu verschaffen, wohingegen *Evaluation* die kritisch-reflektierte Bewertung von Informationen aus dem Internet meint (ebd.: 58). *Creation* zielt auf die aktive Mitgestaltung von digital-medialen Inhalten ab (ebd.).¹³

¹³ Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die genannten Kompetenzbereiche hier in Form von Kann-Beschreibungen genau aufgeschlüsselt werden. Ferner werden drei Niveaustufen hinsichtlich der *Digital Literacy* (*Basic*, *Intermediate* und *Advanced Level*) unterschieden. Exemplarisch seien hier folgende Kann-Beschreibungen angeführt: „A media and information literate person is able to search and locate information and media content (access), is able to evaluate and authenticate information and media content gathered and its sources and media and information providers in society (evaluation), is able to create and produce new information, media content or knowledge for a specific purpose in an innovative, ethical and creative manner (creation)“ (UNESCO 2013 : 59).

Auch Celot (2015: 14) geht in *Assessing Media Literacy Levels and the European Commission Pilot Initiative* von einem mehrteiligen Kompetenzmodell aus, dessen Basis allgemeine Rahmenbedingungen wie die Verfügbarkeit von Medien (*Media Availability*) und der mediale Kontext (*Media Literacy Context*) bilden. Letztgenanntes rekurriert auf die Rollen der Zivilbevölkerung, der Medienindustrie und der Medienerziehung sowie auf damit in Zusammenhang stehende Vorgaben und Wirkungsmechanismen (vgl. ebd.). Der hier ebenso ausgewiesene Kompetenzbereich *Use Skills* zielt auf eine ausgewogene aktive Medienverwendung und die professionelle Internet- bzw. Computernutzung ab (vgl. ebd.). *Critical Understanding Competences* als weiterer Kompetenzbereich meint das Verstehen von medialen Inhalten, das angemessene NutzerInnenverhalten im Netz, das Wissen um Medien und damit zusammenhängenden meinungsbildenden Einflussmechanismen (vgl. ebd.).

Eine ausdifferenzierte Beschreibung von digitaler Medienkompetenz liefern auch *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens* (2016) und dessen im Jahr 2017 erschienene Neuauflage *The Digital Competence Framework for Citizens With Eight Proficiency Levels and Examples of Use*. Auf diesen Dokumenten beruht auch das *Digitale Kompetenzmodell für Österreich: DigComp 2.2 AT (2018)*, auf welches unter Punkt 1.2.1 eingegangen wird. In *Digital Competence Framework* (2016: 12 und 2017: 21) werden fünf Kompetenzbereiche angeführt. Auf mögliche inhaltliche Überlappungen zwischen ihnen wird hingewiesen. Es handelt sich um *Information and Data Literacy, Communication and Collaboration, Digital Content Creation, Safety* und *Problem Solving* (vgl. ebd.). Alle fünf Kompetenzbereiche umfassen dabei mehrere Teilaspekte. Beim ersten Kompetenzbereich geht es um das Suchen, Finden, Filtern, Organisieren sowie das kritische Bewerten von Daten, Informationen und digital-medialen Inhalten (vgl. Carretero et. al. 2017: 21). Der zweite Kompetenzbereich beinhaltet das Teilen von Informationen, die mediengestützte Kollaboration und Interaktion, den Umgang mit der eigenen digitalen Identität und das Beachten entsprechender Höflichkeitskonventionen im Netz (*Netiquette*) (vgl. ebd.). Kompetenzen wie die Medienproduktion, das Programmieren, die Wahrung des Urheberrechts und von Lizenzen werden dem dritten Kompetenzbereich zugerechnet (vgl. ebd.). Der vierte beschäftigt sich mit dem Schutz von Geräten, persönlichen Daten bzw. der Privatsphäre, der eigenen Gesundheit und der Umwelt (vgl. ebd.). Der letzte Kompetenzbereich umfasst das Lösen von technischen Problemen und das Erkennen von Wissenslücken mit Blick auf die eigene digitale Medienkompetenz (vgl. ebd.). Bei den acht im Buchtitel der Neuauflage angegebenen *Proficiency Levels* handelt es sich um insgesamt vier Niveaustufen, die jeweils in zwei Subniveaus unterteilt werden, nämlich *Foundation (Level 1 & 2)*, *Intermediate (Level 3 & 4)*, *Advanced (Level 5 & 6)* und *Highly Specialised (Level 7 & 8)* (vgl. ebd.: 13). Diesbezüglich werden die Komplexität von Aufgaben, das Ausmaß der LernerInnenautonomie und die kognitive Dimension berücksichtigt. Der Weg führt also über einfache Aufgaben hin zu komplexen, über gezielte Hilfsangebote zu eigenständigem Handeln und dem selbsttätigen Weitergeben von erworbenem bzw. dem Generieren von

neuem Wissen. Bei der kognitiven Dimension geht es zunächst um das Erinnern, dann um das Verstehen, Anwenden und Evaluieren von Medien bzw. digital-medialen Inhalten bis hin zum Produzieren von Medien (vgl. ebd.). Bei der Beschreibung der Niveaustufen werden jedoch keine konkreten Aussagen zur Qualität der zu beherrschenden Kompetenzen im Sinne von „sehr gut“ oder „zufriedenstellend“ getroffen (vgl. BMDW 2018: 27).

Der 2017 von Redecker und Punie veröffentlichte Referenzrahmen mit dem Titel *European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu)* zielt auf die Beschreibung der digitalen Medienkompetenz von Lehrenden auf allen Bildungsebenen ab. Das darin vorgestellte Kompetenzmodell besteht aus den sechs Kompetenzbereichen *Professional Engagement*, *Digital Resources*, *Teaching and Learning*, *Assessment*, *Empowering Learners* und *Facilitating Learners' Digital Competence* (vgl. Redecker/Punie: 2017: 8, 9, 16ff). Der erstgenannte Kompetenzbereich bezieht sich auf berufliche Aspekte, die Bereiche zwei bis fünf auf die pädagogisch-didaktischen Kompetenzen der Lehrenden und der letzte Bereich zielt auf die – durch die Lehrkräfte zu fördernden – digitalen Kompetenzen der Lernenden ab (vgl. ebd.: 15). *DigCompEdu* (vgl. ebd.: 32ff) liefert für jeden Kompetenzbereich zusätzlich allgemeine Aufgabenvorschläge für deren konkrete Umsetzung im Unterricht. *Professional Engagement* umfasst Deskriptoren und praktische Anregungen zur beruflichen Zusammenarbeit und Kommunikation mit anderen Lehrpersonen, Eltern etc., für die reflektierte Praxis und die fortwährende digitale Weiterbildung beispielsweise in Form von Webinaren (vgl. ebd.: 19, 33–41). Der zweite Kompetenzbereich *Digital Resources* schließt das Auswählen, Erstellen und Anpassen, das Organisieren, Schützen und Teilen digitaler Ressourcen mit ein (vgl. ebd.: 20). Der Bereich *Teaching and Learning* beschäftigt sich mit dem mediengestützten Lehren, dem selbstgesteuerten und kollaborativen Lernen sowie mit der digital-medialen Lernbegleitung bzw. Unterstützung der Lernenden (vgl. ebd.: 20–21). Der in *DigCompEdu* (vgl. ebd.: 21) explizit thematisierte Kompetenzbereich des digitalen *Assessment* umfasst die Anwendung von mediengestützten Beurteilungsformen, die Analyse von Lernevidenzen, das Erteilen von Feedback anhand digitaler Hilfsmittel und die damit einhergehende weiterführende Planung bzw. Gestaltung des Unterrichts. Die kritisch-reflektierte Verwendung digitaler Technologien für kontinuierliche (z.B. E-Portfolios)¹⁴ und punktuelle Leistungsüberprüfungen (z.B. computerbasierte Tests mit integrierten Audio- oder Videodateien) ist laut Redecker und Punie (ebd. 21, 60–67) im Sinne der Erhöhung der Vielfalt und Angemessenheit von Beurteilungsformaten bzw. -ansätzen von Lehrpersonen anzustreben. Vor- und Nachteile des digitalen Testens und Bewertens müssen dabei jedoch gegeneinander abgewogen und dahingehende Strategien angepasst werden (vgl. ebd.).¹⁵ Bär (2019: 22) und Schmelter (2019: 222) regen dementsprechend

¹⁴ E-Portfolios konnten sich bisher im schulischen Unterricht nicht durchsetzen (vgl. Eickelmann et al. 2019: 156, 217, 218). Als Hauptgrund dafür gilt deren Nicht-Vorhandensein an Schulen (vgl. ebd.: 157).

¹⁵ Vor allem im Bereich des *Distance Learning* haben sich im Zuge der Coronakrise, wie bisher aus zahlreichen Pressemeldungen hervorging, Probleme beim digitalen schriftlichen Testen offenbart. So war es für Lehrende

den Einbezug von Prüfungsformaten an, die sowohl Möglichkeiten der Kollaboration bzw. Kooperation als auch den Einsatz digitaler Hilfsmittel erlauben, wodurch eine realitätsnahe Handlungs- und Kompetenzorientierung erzielt wird. Beim Kompetenzbereich *Empowering Learners* steht die LernerInnenzentrierung bzw. LernerInnenaktivierung im Mittelpunkt (vgl. ebd.: 22). Es geht hier außerdem um die Bereitstellung eines Zugangs zu digitalen Ressourcen, um Fragen der Inklusion sowie um Möglichkeiten der mediengestützten Individualisierung und Differenzierung (vgl. ebd.). Der letzte Bereich *Facilitating Learners' Digital Competence* beruht auf *The Digital Competence Framework for Citizens* (2016, 2017) und umfasst die Informations-, Medien- und Problemlösekompetenz, die digitale Kommunikation und Zusammenarbeit, die digitale Medienproduktion sowie den verantwortungsvollen Umgang mit digital-medialen Inhalten (vgl. Redecker/Punie 2017: 23). Um Lehrenden die Möglichkeit zu geben, ihre digitalen Kompetenzen entsprechend zu verorten, werden alle, den obigen Bereichen zugewiesenen Subkompetenzen auf sechs als progressiv zu verstehende Kompetenzstufen bezogen (vgl. ebd.: 27, 28). Die Niveaustufen orientieren sich am *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GERS, 2001) und reichen daher von A1 (*Newcomer*) bis C2 (*Pioneer*) (vgl. ebd.: 28).¹⁶ Die Niveaus A1 bis A2 umfassen das Schaffen eines Bewusstseins (*Awareness*) für und das Erkunden digitaler Technologien (*Explore*) (vgl. ebd.: 29). Das Niveau B1 beschreibt den versierten Einsatz von einer überschaubaren Anzahl an digitalen Medien im Unterricht (*Integration*), wobei das Niveau B2 eine ausgereifere bzw. vielseitigere digitale Medienverwendung vorsieht (*Expertise*) (vgl. ebd.). Die Niveaustufen C1 bis C2 beziehen sich auf das Weitergeben des eigenen ExpertInnenwissens (*Leadership*) und das Entwickeln neuer medienpädagogischer Ansätze (*Innovation*) (vgl. ebd.).

Basierend auf der Auseinandersetzung mit den oben angeführten Modellen bildet in dieser Arbeit die folgende Definition bzw. getroffene Einteilung des Medienkompetenzbegriffes die Grundlage für die quantitativen Online-Fragebögen (siehe Anhang 1 und 2).¹⁷ Die digitale Medienkompetenz wird als überaus komplexes und vielschichtiges Konstrukt begriffen, welches sich im konkreten Fall aus den drei Kompetenzbereichen *Technische und Anwendungskompetenzen*, *Kritischer Umgang* sowie *Produktion und Partizipation* zusammensetzt. Die den jeweiligen Kompetenzbereichen zugeordneten Kann-Beschreibungen sollen dabei – möglichst zielgruppengerecht – die digitalen Fähigkeiten von Lehrpersonen und SchülerInnen abbilden (siehe Anhang 1 und 2). Der erstgenannte Bereich umfasst

schwer nachvollzieh- bzw. kontrollierbar, wer im Endeffekt den Test am PC bearbeitet hat oder zu welchen „unlauteren“ Hilfsmitteln von Lernenden dabei gegriffen wurde.

¹⁶ Die dazwischenliegenden Niveaus werden, wie folgt, betitelt: A2 (*Explorer*), B1 (*Integrator*), C1 (*Leader*) (vgl. Redecker/Punie 2017: 30).

¹⁷ Es sei angemerkt, dass im Zuge des Findens einer Arbeitsdefinition von digitaler Medienkompetenz für die vorliegende Arbeit zudem auch der neue Begleitband (2018, 2020) des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (2001) und das *Europäische Sprachenportfolio für Sprachlehrende in Ausbildung* (EPOSA, 2008), welches einige Kann-Deskriptoren zum digital-medialen Lehren und Lernen beinhaltet, zu Rate gezogen wurden. Auf den neuen Begleitband des GERS wird unter Punkt 1.2.2 genauer eingegangen.

den kompetenten technisch-didaktischen Umgang mit digitalen Endgeräten und Medien im Russischunterricht. Der zweite Kompetenzbereich zielt wie Baackes (1996) Medienkritik oder Celots (2015) *Critical Understanding Competences* auf die kritisch-reflektierte Auseinandersetzung mit digital-medialen Inhalten bzw. digitalen Medien ab, wobei hier im Sinne des oben genannten Bereichs *Safety* des *DigComp-2.1*-Modells (2017: 21) auch gesundheitliche und datenschutzrechtliche Aspekte berücksichtigt werden. Beim dritten Kompetenzbereich geht es um die vielzitierte Medienproduktion und die aktive Teilnahme an der digitalen Welt. Damit in Zusammenhang stehen auch die Wahrung rechtlicher Interessen (z.B. *Copyright*) und die Einhaltung bestimmter Verhaltensregeln im Netz. Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass die Grenzen zwischen den drei Kompetenzbereichen nicht immer als trennscharf zu verstehen und daher gewisse inhaltliche Überlappungen möglich sind bzw. auch eine bisweilen anderweitige Zuordnung denkbar wäre. Unter Punkt 3.5 wird auf die Operationalisierung der Variable *Digitale Medienkompetenz* im Zuge der Fragebogenentwicklung eingegangen. In Anhang 1 und in Anhang 2 sind die Fragebatterien inklusive aller Kann-Beschreibungen zu finden.

1.2 Richtlinien für den digitalen Fremdsprachen- bzw. Russischunterricht

Dieses Unterkapitel setzt sich gezielt mit in jüngster Vergangenheit beschlossenen bzw. derzeit laufenden Digitalisierungsoffensiven im österreichischen, deutschen und Südtiroler Bildungskontext auseinander. In diesem Zusammenhang wird auch auf die bedeutende Rolle der LehrerInnenbildung verwiesen. Dieses Kapitel zeigt außerdem auf, inwieweit das digitale Lernen in Russischlehrplänen bzw. in den Bildungsstandards des deutschsprachigen Raumes Verankerung findet. Dabei werden auch Bezüge zum neuen Begleitband (2018, 2020) des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GERS) (2001) hergestellt. Der Begleitband beschäftigt sich explizit mit der Kommunikation, Interaktion und Kollaboration in der digitalen Welt. Welche Möglichkeiten des digitalen Lehrens und Lernens derzeit verfügbare Russischlehrwerke bieten, wird unter Punkt 1.2.3 aufgezeigt.

1.2.1 Digitalisierungsoffensiven und LehrerInnenbildung

In jüngster Vergangenheit wurden zahlreiche bildungspolitisch motivierte Digitalisierungsoffensiven initiiert. Ihr hoher Stellenwert bzw. ihre unmittelbare Relevanz für die heutige Zeit hat sich im Zuge der Coronakrise auf eindrucksvolle Weise offenbart. Bei der im Jahr 2012 durchgeführten Überprüfung der digitalen Fähigkeiten von EU-BürgerInnen belegte Deutschland beispielsweise den neunten, Österreich den elften und Italien den viertletzten Platz im *EU-Ranking* (vgl. Celot 2015: 17). Das Jahr 2019 wurde von der österreichischen Bundesregierung zum „Jahr der Digitalisierung“ erklärt (vgl. BMDW 2018: 5). Derzeit laufende Digitalisierungsbestrebungen an österreichischen, deutschen und Südtiroler Schulen, deren Ziel sich unter anderem in der Entwicklung bzw. Steigerung digitaler

Kompetenzen versteht, sind die „Digitale Grundbildung“ in Österreich, der in Deutschland verabschiedete „DigitalPakt Schule“ und der Strategieplan „Südtirol digital 2020“. Auf eben diese Digitalisierungs-offensiven und damit in Zusammenhang stehende Vorhaben bzw. Bestrebungen wird im Folgenden eingegangen.

Seit 2006 wird im schulischen Bereich in Österreich die digi.komp-Initiative vorangetrieben, deren Ziel sich in der schrittweisen Verankerung des digitalen Lernens in Lehrplänen bzw. verbindlichen Bildungsstandards versteht (vgl. BMDW 2018: 21). Das Modell digi.komp8 für die Sekundarstufe I wurde beginnend mit dem Schuljahr 2017/18 durch die verbindliche Übung „Digitale Grundbildung“ abgelöst (vgl. ebd.). Die „Digitale Grundbildung“ startete in Österreich als Pilotprojekt an den Neuen Mittelschulen und der Unterstufe allgemeinbildender höherer Schulen (AHS). Ihre flächendeckende Umsetzung ist im Schuljahr 2018/19 erfolgt (vgl. ebd.). Digi.komp12 zielt auf die Sekundarstufe II ab. Hierfür werden auf digikomp.at konkrete Unterrichtsbeispiele zur Verfügung gestellt. Im Rahmen der „Digitalen Grundbildung“, die zwischen zwei bis vier Jahreswochenstunden umfasst und innerhalb der fünften bis achten Schulstufe abgewickelt werden muss, sollen die SchülerInnen Kompetenzen aus den folgenden Bereichen erwerben: gesellschaftliche Aspekte von Medienwandel und Digitalisierung, Informations-, Daten- und Medienkompetenz, Betriebssysteme und Standardanwendungen, Mediengestaltung, digitale Kommunikation und *Social Media*, Sicherheit, technische Problemlösung und *Computational Thinking* (vgl. BMDW 2018: 23, bmbwf.gv.at). Das Ausmaß, d.h. die Wochenstundenanzahl und die Form der „Digitalen Grundbildung“ können schulautonom festgelegt werden (vgl. bmbwf.gv.at). Mit Blick auf Letzteres kann die „Digitale Grundbildung“ entweder als eigenes Fach unterrichtet oder als integraler Bestandteil des Sachfachunterrichts abgewickelt werden. Auch eine Mischform ist hier denkbar (vgl. ebd.). Das bereits erwähnte digitale Kompetenzmodell für Österreich lehnt sich an jenes des *DigComp-2.1*-Referenzrahmens (2017) an (vgl. BMDW 2018: 8, siehe 1.1.3). Ergänzt wurde beim österreichischen Modell der Kompetenzbereich *Grundlagen und Zugang*, welcher das Verstehen von Digitalisierungskonzepten, die digitale Gerätebedienung, die Bereitstellung und die Nutzung inklusiver Zugangsformen zu digitalen Inhalten vorsieht (vgl. BMDW 2018: 9).

Mit Blick auf die voranschreitende Digitalisierung bzw. die digitale Zukunft wurde von der österreichischen Bundesregierung im Jahre 2016 die *Digital Roadmap* als Wegweiser entwickelt. Dieser Wegweiser umfasst insgesamt zwölf Handlungsfelder, darunter auch jenes der Bildung.¹⁸ Die Digitalisierung des Bildungssystems erfordert eine rasche Weiterentwicklung. Laut der *Digital Roadmap* soll der mediendidaktisch fundierte Einsatz digitaler Technologien im Bildungsbereich zu einer

¹⁸ Die zwölf Handlungsfelder der *Digital Roadmap* sind folgende: (1) Bildung, (2) Infrastruktur, (3) Forschung und Innovation, (4) Wirtschaft, (5) Arbeit und Arbeitsplätze (6) Gesundheit, Pflege und Soziales, (7) Umwelt, Energie, Landwirtschaft und Klimaschutz, (8) Mobilität und Verkehr, (9) Medien, Zivilcourage und Kultur, (10) Integration und Inklusion, (11) Sicherheit, Schutz und Vertrauen, (12) Politik und Verwaltung (vgl. BMBWF 2016: 2).

Selbstverständlichkeit werden (vgl. BMBWF 2016: 7, 18). Hierfür ist eine leistungsfähige und flächen-deckende Infrastruktur notwendig, weshalb der Ausbau von Breitband-Internetverbindungen sowie der Ankauf von Hard- und Software weiter vorangetrieben werden (vgl. ebd.). Auch die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen muss an die neuen Anforderungen angepasst werden (vgl. ebd.). An österreichischen Universitäten wurden in jüngster Vergangenheit bzw. werden derzeit Digitalisierungsstrategien entwickelt, curricular verankert und umgesetzt.¹⁹ Lehramtsstudierende der Universität Innsbruck haben seit dem Studienjahr 2017/18 die Möglichkeit, sich durch die „Spezialisierung Medienpädagogik“ zu qualifizierten MedienpädagogInnen ausbilden zu lassen, wobei sie nach Studienabschluss an Schulen auch als MultiplikatorInnen fungieren (vgl. Entwicklungsverbund West²⁰ 2019a: 112ff). In österreichischen Fachcurricula für das Russisch-Lehramtsstudium ist der digitale Kompetenzerwerb meist integrativ, d.h. nicht über speziell dafür vorgesehene Module im Pflicht- und Wahlfachbereich der bildungswissenschaftlichen bzw. fachdidaktischen Ausbildung verortet (vgl. z.B. Entwicklungsverbund Süd-Ost²¹ 2019: 13ff, 517ff, Entwicklungsverbund West 2019a: 243ff und 2019b: 92ff; siehe auch Swertz 2015: 6, 7, 39–41).

Auch wird durch den derzeitigen Ausbau des Weiterbildungsangebots der virtuellen pädagogischen Hochschule versucht, dem Fortbildungsbedarf von bereits im Beruf stehenden Lehrkräften zu begegnen (vgl. BMBWF 2016: 19). Digi.kompP, ein Kompetenzmodell zur Einschätzung eigener digitaler Fertigkeiten durch PädagogInnen, wurde von der virtuellen pädagogischen Hochschule im Auftrag des österreichischen Bildungsministeriums bereits im Jahre 2016 entwickelt und 2019 mit Blick auf die „Digitale Grundbildung“ überarbeitet (vgl. digikomp.at). Das Kompetenzmodell veranschaulicht, welche digitalen Kompetenzen Lehrende im Laufe ihrer Ausbildung und Berufstätigkeit erwerben sollten (vgl. ebd.). Es gilt anzumerken, dass sich DigKompP teilweise auf die unter Punkt 1.1.3 vorgestellten Medienkompetenzmodelle stützt. DigKompP umfasst insgesamt acht Kategorien, nämlich (A) *Digitale Kompetenzen und informatische Bildung*, (B) *Digital leben*, (C) *Digital Materialien gestalten*, (D) *Digital Lehren und Lernen ermöglichen*, (E) *Digital Lehren und Lernen im Fach*, (F) *Digital bilden*, (G) *Digital verwalten und Schulgemeinschaft gestalten* und (H) *Digital weiterlernen* (vgl. Virtuelle PH 2019: 1). Die Kann-Deskriptoren zur Beschreibung obiger Kompetenzbereiche werden dabei den vier als progressiv zu verstehenden Operatoren *Einsteigen*, *Entdecken*, *Einsetzen* und *Entwickeln* zugeordnet (vgl. ebd.). So geht es bei der Kategorie (C) um das Gestalten, Verändern und

¹⁹ Zur Zeit der Coronakrise und der von der Regierung verordneten *Lockdowns* wurde die Lehre an österreichischen Universitäten bis auf wenige Ausnahmen (z.B. Laborübungen, Exkursionen) digital abgewickelt.

²⁰ Dem Entwicklungsverbund West gehören die nachfolgend angeführten Universitäten bzw. Hochschulen an: Kirchlich-pädagogische Hochschule Edith Stein, die Pädagogischen Hochschulen von Tirol und Vorarlberg, die Universität Innsbruck und der Innsbrucker Standort der Universität Mozarteum Salzburg.

²¹ Zum österreichischen Entwicklungsverbund Süd-Ost gehören folgende Universitäten bzw. pädagogische Hochschulen: Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Karl-Franzens-Universität Graz, Technische Universität Graz, Grazer Universität für Musik und Darstellende Kunst, Grazer Kirchlich-Pädagogische Hochschule, die Pädagogischen Hochschulen von Burgenland, Kärnten und der Steiermark.

Veröffentlichen von Unterrichtsmaterialien sowie um das Werknutzungs- und Urheberrecht (vgl. ebd.: 10). Die Kategorie (E) zielt auf die fachspezifische Nutzung von digitalen Medien, von Software und digital-medialen Inhalten ab (vgl. ebd.: 16). Ein unter dem Aspekt *Entwicklung* zu findender Deskriptor lautet wie folgt: „Ich kann Applikationen zielorientiert für mein Unterrichtsfach anpassen, bewerten und Empfehlungen abgeben“ (vgl. ebd.). Im Zentrum des Operators *Einsteigen* steht im direkten Vergleich hierzu das bloße Auswählen einer für das Unterrichtsfach passenden Applikation (vgl. ebd.). Möchten Lehrpersonen ihre eigene digitale Medienkompetenz überprüfen und Empfehlungen hinsichtlich bedarfsgerechter Bildungsangebote erhalten, so steht ihnen – wie auch SchülerInnen – das Selbstevaluationsinstrument *digi.check* zur Verfügung (vgl. BMDW 2018: 1, digicheck.at). Neben der Lehrkräfteschulung in oben genannten Kompetenzbereichen sieht das Bildungsministerium im Zuge der Digitalisierung auch die schrittweise Einführung von digitalen bzw. interaktiven Lehrwerken, die Bereitstellung von online frei zugänglichen und offen lizenzierten Materialien (*Open Educational Resources*, OER) und die Förderung von innovativen Bildungsinitiativen, wie zum Beispiel *Flipped Classroom*, vor (vgl. BMBWF 2016: 19).

Auch in Deutschland soll die Digitalisierung von Schulen im Sinne des 5,5 Milliarden Euro schweren und auf fünf Jahre ausgelegten „DigitalPakts“ zügig vorangetrieben werden (vgl. BMBF 2019). Der „DigitalPakt Schule“ fördert einerseits den Ausbau der technisch-digitalen Infrastruktur, andererseits Qualifizierungsmaßnahmen für Lehrkräfte im Bereich des digitalen Lehrens und Lernens (vgl. ebd.: 7–9, 17, 25). Unbedingte Voraussetzung für den Erhalt von Geldern aus dem „DigitalPakt-Topf“ ist dabei das Vorliegen eines integrativ-pädagogischen Mediennutzungskonzepts (vgl. ebd.: 7, 16, 23–24). Der Grundstein für im Bildungsbereich notwendige Digitalisierungsmaßnahmen, die durch den „DigitalPakt“ eine Beschleunigung erfahren könnten, wurde durch die Strategie *Bildung in der digitalen Welt* (2016) gelegt. Dieses Dokument ist in zwei Hauptkapitel, nämlich Schule und berufliche Bildung sowie Hochschule, gegliedert. Die Strategie benennt Handlungsfelder, für die es aktuell bzw. in nächster Zukunft Entscheidungen zu treffen und Lösungsvorschläge zu erarbeiten gilt (vgl. KMK 2016: 8). Es geht hier um die entsprechende Verankerung digitalen Lehrens und Lernens in deutschen Bildungsplänen, um diesbezügliche curriculare Entwicklungen, die LehrerInnenbildung, die technisch-digitale Infrastruktur, Schulverwaltungsprogramme, Campusmanagementsysteme und nicht zuletzt um rechtliche sowie funktionale Rahmenbedingungen (vgl. ebd.: 9). Die Medienerziehung bzw. Medienbildung soll dabei integrativer Teil aller Fachcurricula sein, wobei das Primat des Didaktischen immer vordergründig sein muss (vgl. ebd.: 9, 10–11). In *Medienbildung in der Schule* (2012) liefert die Kultusministerkonferenz Empfehlungen zur Umsetzung fächerübergreifender medienerzieherischer Anforderungen bzw. Aufgaben. Hier wird auch darauf hingewiesen, dass die Medienerziehung zwar bereits durchgängig Eingang in die Bildungs- bzw. Lehrpläne der Länder gefunden hat, sich diese in deren inhaltlich-fundierte Ausgestaltung jedoch deutlich voneinander unterscheiden (vgl. KMK

2012a: 6; siehe auch 1.2.2). Lehr- und Bildungspläne müssen dementsprechend überarbeitet und Anforderungen präziser ausgestaltet werden (vgl. KMK 2016: 10–11). Ähnlich wie bei der „Digitalen Grundbildung“ in Österreich sollen SchülerInnen in Deutschland am Ende der Pflichtschulzeit über grundlegende digitale Kompetenzen verfügen, welchen wiederum das europäische *DigComp*-Modell zugrunde liegt (vgl. ebd.: 11, siehe 1.1.3). Zusammengefasst gesagt, handelt es sich hierbei um das Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren von digital-medialen Informationen, das mediengestützte Kommunizieren und Kollaborieren, das Produzieren und Präsentieren von digital-medialen Inhalten, das Sich-Schützen und sicher Agieren in der digitalen Welt, das Problemlösen, Reflektieren und Analysieren von digitalen Medienprodukten (vgl. KMK 2016: 15–18). In *Bildung in der digitalen Welt* (ebd.: 34) wird außerdem darauf hingewiesen, dass die technisch-digitale Infrastruktur (z.B. Breitbandausbau, WLAN, Arbeitsplattformen) als notwendige Rahmenbedingung verbessert werden muss. Zumal die Finanzsituation der jeweiligen Schulträger vielfach die Qualität der schulischen Ausstattung bestimmt, ist diese in den Ländern und Kommunen sehr unterschiedlich (vgl. ebd.). Ein erklärtes Ziel der Kultusministerkonferenz besteht darin, dass möglichst bis 2021 alle SchülerInnen – sofern im Unterrichtsverlauf aus pädagogisch-didaktischer Sicht sinnvoll – jederzeit Zugang zu einer digitalen Lernumgebung und zum Internet haben (vgl. ebd.: 11). Für den Ausbau der Infrastruktur ist eine entsprechende Beratung und konzeptionelle Unterstützung vonnöten (vgl. ebd.: 35). Auch der Technische *Support* muss geregelt und dahingehende Zuständigkeiten geklärt werden (vgl. ebd.: 36). Sowohl in *Bildung in der digitalen Welt* (2016: 40) als auch in *Medienbildung in der Schule* (2012: 8) wird auf das stetig wachsende Arbeitspensum von Lehrpersonen und deren notwendige Entlastung bei der Vorbereitung digital-gestützter Unterrichtsarrangements hingewiesen. Die technisch-didaktische Betreuung an Schulen, die bisher vielfach von den Lehrpersonen selbst verantwortet wird, muss anders geregelt werden (vgl. KMK 2012: 8). Allerdings werden in beiden oben genannten Dokumenten keine konkreten Maßnahmen benannt, wodurch eine effektive Entlastung der Lehrkräfte auch zu erzielen wäre. Ähnlich wie in Österreich sollen in Zukunft Lehrenden frei zugängliche und offen lizenzierte Bildungsmaterialien (z.B. Videos, interaktive Übungen, Simulationen) zur Verfügung gestellt werden; dabei wird die bedeutende Rolle der Qualitätssicherung unterstrichen (vgl. KMK 2016: 29–30, 47–48). Mit dem digitalen Lehren und Lernen verbundene rechtliche Fragen (z.B. Datenschutz, Urheberrecht) sind vielfach aber noch zu klären (vgl. ebd.: 11).

Auch die LehrerInnenbildung als wichtiger Grundpfeiler für die Digitalisierung muss den neuen Anforderungen gerecht und entsprechende notwendige digitale Kompetenzen in Lehramtscurricula verankert bzw. präzisiert und auch umgesetzt werden (vgl. ebd.: 24; siehe auch SMWK 2018). Die Beschreibung digitaler Kompetenzen in *Bildung in der digitalen Welt* (2016: 25–26), die Lehramtsstudierenden im Rahmen ihres Studiums zu vermitteln sind, ähnelt in ihren Grundzügen jenen des in Kapitel 1.1.3 vorgestellten *DigCompEdu* (2017). Darüber hinaus wird die gezielte Auseinandersetzung

mit aktuellen Forschungsergebnissen rund um das digitale Lehren und Lernen gefordert (vgl. KMK 2016: 26). Unter Bezugnahme auf Digitalisierungsbestrebungen in der LehrerInnenausbildung in Deutschland stellen Goertz und Baeßler (2018: 10) fest, dass viele Institute bzw. Lehrerbildungszentren gerade erst am Beginn des Prozesses der systematischen Integration digitaler Kompetenzen ins Lehramtsstudium stehen. Medienpädagogische Zielsetzungen finden in deutschen Lehramtscurricula zwar bereits vielfach Verankerung, wenngleich aber in einem unterschiedlichen Ausmaß (vgl. ebd.: 58; siehe auch Büsching/Breiter 2011: 23). Auf der einen Seite erfolgt der digitale bzw. medienpädagogische Kompetenzerwerb im Rahmen separater Ergänzungsstudiengänge bzw. Ergänzungsfächer (z.B. an den Universitäten von München, Augsburg oder Erlangen-Nürnberg) (vgl. Goertz/Baeßler 2018: 19, 58). Medienbezogene Themen werden aber auch im Wahlfachbereich des regulären Lehramtsstudiums behandelt (vgl. ebd.). Auf der anderen Seite ist die Vermittlung digitaler bzw. medienpädagogischer Kompetenzen in Lehramtsstudien (z.B. in den Bildungswissenschaften oder den jeweiligen Fachdidaktiken) im Rahmen von Pflicht-, Wahlpflichtfächern oder reinen Wahlangeboten verankert, wobei dafür mitunter auch eigene Module vorgesehen sind (vgl. ebd.: 58). Bei den Wahlpflicht- bzw. reinen Wahlangeboten hängt das Lehrveranstaltungsangebot bzw. die -auswahl stark vom Interesse und Engagement der jeweiligen Lehrenden und Studierenden ab (vgl. ebd.: 59). Deshalb laufen derzeit Bestrebungen, den Verpflichtungsgrad von medienkompetenzbezogenen Lehrveranstaltungen und darüber hinaus auch die Expertise der Lehrenden im Bereich der Digitalisierung (z.B. durch Fortbildungen oder speziell darauf ausgerichtete Professuren) zu erhöhen (vgl. ebd.: 53, 54, 58, 59, 62). In den deutschen Studien- und Prüfungsordnungen für das Unterrichtsfach Russisch ist die Entwicklung medienpädagogischer bzw. digitaler Kompetenzen nebst anderem meist integrativer Bestandteil von Fachdidaktik-, aber auch Fachmodulen (vgl. z.B. Universität Potsdam 2014). Auch die konzeptionelle Weiterentwicklung von Fortbildungsangeboten ist, wie in *Bildung in der digitalen Welt* (2016: 29) festgehalten wird, wesentlich für die Steigerung von deren Wirksamkeit. Der Ausbau zeit- und ortsunabhängiger Weiterbildungsmaßnahmen soll zukünftig verstärkt gefördert werden.

In Südtirol findet die digitale Bildung als wesentliches Handlungsfeld im Strategieplan *Südtirol Digital 2020* Verankerung. Weitere damit in Beziehung stehende Handlungsfelder sind jene des Ausbaus der technischen Infrastruktur und der digitalen Schulverwaltung (vgl. Autonome Provinz BZ Südtirol 2020a: 7–8). Derzeit liegt die Nutzung des Internets in Südtirol unter dem EU-Durchschnitt (vgl. ebd.: 26). Um alle BürgerInnen zur Teilhabe an der digitalen Welt zu befähigen, sind entsprechende Schritte zu setzen, wie zum Beispiel die Aufklärung über damit verbundene Chancen und Risiken (vgl. ebd.). Was die Infrastruktur an Bildungsinstitutionen betrifft, so sollen in nächster Zukunft allen Beteiligten ein Breitbandnetz und *E-Learning*-Plattformen zur Verfügung stehen (vgl. ebd.: 14, 27). Die digitalen Kompetenzen der SchülerInnen und der Lehrkräfte sollen durch unterschiedliche Maßnahmen gestärkt werden (vgl. ebd.: 27). Konkret werden hier die Erhöhung der Anzahl an ECDL-

Zertifizierungen²² von SchülerInnen im Rahmen der schulischen Ausbildung und des digitalen Weiterbildungsangebots für Lehrpersonen genannt (vgl. ebd.). Im jährlich erscheinenden Landesfortbildungsplan werden alle Fortbildungsmaßnahmen der Bildungsdirektion für die deutsche Sprachgruppe angeführt, wobei auf das Fach Russisch bisher einmal jährlich eine maximal zweitägige Fortbildung entfallen ist (vgl. z.B. Autonome Provinz BZ Südtirol 2018: 111 und 2020b: 209). Zusätzlich hierzu werden von den jeweiligen Schulen pädagogische Tage bzw. schulinterne Fortbildungen für Lehrkräfte organisiert. Laut dem Strategieplan *Südtirol digital* (2020a: 13) werden zukünftig auch wesentlich mehr Gelder in die Forschung und Entwicklung von neuen Informations- und Kommunikationstechnologien fließen. In Planung bzw. teilweise schon umgesetzt ist die Digitalisierung der Schulverwaltung (vgl. ebd.: 21). Der Informationsaustausch mit Eltern und SchülerInnen hinsichtlich organisatorischer Belange, die Schuleinschreibungen und die Anmeldung für Lehrerfortbildungen erfolgen dabei online (vgl. ebd.). Darüber hinaus werden demnächst das elektronische Klassenbuch und die sogenannte digitale Schülerakte flächendeckend eingeführt (vgl. ebd.). Auf medienpädagogische Unterrichtsziele wird in den *Rahmenrichtlinien für die Gymnasien in Südtirol* (2010) und in den jeweiligen Fachlehrplänen näher eingegangen. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit den aktuell gültigen Russischlehrplänen und Bildungsstandards ist nachfolgend zu finden.

1.2.2 Digitales Lernen in Russischlehrplänen und dem neuen Begleitband des GERS

Die zielführende, zweckgebundene und kritisch-reflektierte Mediennutzung im Fremdsprachen- bzw. Russischunterricht ist in österreichischen, deutschen und Südtiroler Lehrplänen bzw. in den aktuell geltenden Bildungsstandards als wesentliches didaktisches Leitprinzip festgeschrieben (z.B. BMBWF 2020, HKM 2019, KMK 2012b).

Exemplarisch sei hier zunächst der österreichische Unter- und Oberstufenlehrplan für allgemeinbildende höhere Schulen (AHS) (2020) herangezogen. In einer der am Beginn des Lehrplans angeführten allgemeinen Leitvorstellung wird darauf hingewiesen, dass neue Informations- und Kommunikationstechnologien immer stärker in alle Lebensbereiche vordringen (vgl. BMBWF 2020: 9). Diesen Entwicklungen ist im Unterricht insofern Rechnung zu tragen, als das didaktische Potential digitaler Medien im Sinne einer kritisch-rationalen Auseinandersetzung mit ihren Wirkungsmechanismen in Gesellschaft und Wirtschaft ausgeschöpft und die digitale Kompetenz der SchülerInnen erweitert werden sollen (vgl. ebd.). Außerdem ist die digitale Medienproduktion in einem altersentsprechenden Ausmaß anzuregen (vgl. ebd.). Dies dient der Vorbereitung der SchülerInnen auf die Arbeits- und Berufswelt (vgl. ebd.: 11). Zusammengefasst gesagt, sollen die SchülerInnen zur adäquaten Anwendung von digitalen Hilfsmitteln (z.B. von Online-Wörterbüchern, E-Mailprogrammen, digitalen Nachschlagewerken), von Recherchestrategien, Präsentations-, Textverarbeitungs- und

²² ECDL steht für *European Computer Driving Licence*.

Tabellenkalkulationsprogrammen sowie zur mediengestützten Verarbeitung von Informationen, zur virtuellen Kommunikation und Kollaboration in der Zielsprache befähigt werden (vgl. ebd.: 15, 16, 58, 128). Durch den digitalen Medieneinsatz ist auch die Individualisierung und Differenzierung, die Authentizität, die Aktualität und der Lebensweltbezug von Lehr- und Lernmaterialien sowie das multisensorische, ganzheitlich-kreative und eigenständige Lernen zu fördern (vgl. ebd.: 15, 58, 128). Unter Bezugnahme auf die Leistungsfeststellung und standardisierte Reifeprüfung wird im AHS-Lehrplan (ebd.: 15) darauf verwiesen, dass die Präsentationstechniken der SchülerInnen durch den Einbezug moderner Technologien zu optimieren sind. Bei der standardisierten schriftlichen Reifeprüfung ist die Verwendung elektronischer Informationsmedien jedoch nicht gestattet (vgl. ebd.: 130). Im österreichischen Grundsatzerrlass zur Medienerziehung wird festgehalten, dass jede Lehrperson verpflichtet ist auf dieses Unterrichtsprinzip, so wie es in den jeweiligen Lehrplänen verankert ist, fachspezifisch Bedacht zu nehmen (vgl. BMBF 2014: 5; siehe auch 1.1.2).

Deutsche Lehrpläne für das Unterrichtsfach Russisch zeichnen hinsichtlich des digitalen Lernens ein ähnliches Bild. Das den deutschen Russischlehrplänen zugrundeliegende Kompetenzmodell weist die Text- und Medienkompetenz als eine Kernkompetenz aus (vgl. z.B. HKM 2019, KMK 2012b, SenBJF 2017). Hier geht es darum, grundlegende Gestaltungsmittel audiovisueller Materialien in ihrer Wirkung zu erkennen, Medien für die Recherche, Rezeption, Produktion und Präsentation gezielt zu nutzen, wobei authentischen bzw. lebensweltorientierten Textsorten der Vorzug gegeben werden soll (vgl. SenBJF 2017: 5, 7). In den deutschen Russischlehrplänen steht die als komplex und integrativ begriffene Text- und Medienkompetenz vielfach in einem engen Zusammenhang mit dem (inter-) kulturellen Lernen (vgl. z.B. HKM 2019: 16, KMK 2012b: 4). Medien sind schließlich Teil einer Kultur bzw. von Kulturen und zugleich deren Mittler, weshalb sich Medienbildung daher auch als Querschnittsaufgabe kultureller Bildung versteht (vgl. KMK 2012a: 5). Im Berliner Rahmenlehrplan für Russisch in der gymnasialen Oberstufe (2017: 16) wird diesbezüglich Folgendes festgehalten:

Text- und Medienkompetenz zielt auf die Teilhabe der SchülerInnen und Schüler an der Gesellschaft und den Kulturen der Zielsprachenländer. Sie ermöglicht das Verstehen und Deuten von Texten aller Art, von kontinuierlichen und diskontinuierlichen, von schriftlichen, audio- und audiovisuellen Texten in ihren Kontexten. Dies umfasst das Erkennen konventionalisierter, kulturspezifisch geprägter Charakteristika von Texten und Medien, die Verwendung dieser Charakteristika bei der Produktion eigener Texte sowie die Reflexion des individuellen Rezeptions- und Produktionsprozesses. (vgl. auch HKM 2019: 15–16)

Die Medienkompetenz bildet, wie im Fachlehrplan für die Sekundarschule von Sachsen-Anhalt (2012: 7) festgehalten wird, als methodische Kompetenz außerdem die Grundlage für eigenverantwortliches, reflektiertes und lebenslanges Fremdsprachenlernen. Medienkompetente Russischlernende können demnach unterschiedliche Medien zum Zwecke des Auffindens authentischer Materialien nutzen, Informationen recherchieren, verarbeiten, analysieren und präsentieren, eine kritische Grundhaltung gegenüber Informationen aus und über Russland einnehmen sowie den Computer russifizieren (vgl. KMK 2012b: 8). Im hessischen Kerncurriculum für den Russischunterricht in der gymnasialen Oberstufe

(2019: 9) wird das „selbstbestimmte Leben in der mediatisierten Welt“ thematisiert und als überfachliche Kompetenz ausgewiesen. Hier geht es um das Wahrnehmen und Reflektieren des Einflusses digitaler Kommunikation auf das eigene Erleben sowie auf persönliche Erfahrungen, um das Analysieren und Beurteilen der Risiken und Chancen von Medien, das ethisch angemessene, verantwortungsvolle Verhalten und Handeln in der digitalen Welt, den selbstbestimmten Umgang mit sozialen Netzwerken, um die Wahrung der Privatsphäre sowie eigener Interessen und Bedürfnisse (vgl. ebd.). Was die Leistungsfeststellung betrifft, so ist lebens- und arbeitsweltbezogenen Texten bzw. Aufgabenstellungen wie dem mediengestützten Präsentieren oder der selbständigen und gemeinschaftlichen Erstellung von Lernprodukten (z.B. von einem Video) der Vorzug zu geben (vgl. SenBJF 2017: 12, 39).²³

In den italienischen Russischlehrplänen (2019) und in den *Rahmenrichtlinien für die Gymnasien in Südtirol* (2010) ist die Entwicklung digitaler Kompetenzen von SchülerInnen ebenso festgeschrieben.²⁴ Die Darstellung digital-medialer Fertigkeiten basiert in den Ende 2019 erschienenen italienischen Russischlehrplänen auf dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (2001) und seinem Begleitband (2018). Es wird hier unter Bezugnahme auf die jeweilige Niveaustufe stets angeführt, welche Kompetenzen in den Bereichen der digital gestützten Interaktion und Kollaboration zu erwerben sind (vgl. *Ministero dell' Istruzione, dell' Università e della Ricerca* 2019a und 2019b: 18, 20ff). Auf die digitalisierungsbezogenen Deskriptoren des GERS-Begleitbandes wird weiter unten näher eingegangen. Ähnlich wie in den deutschen und österreichischen Lehrplänen steht auch in den italienischen Russischlehrplänen die Entwicklung digitaler Kompetenzen in enger Wechselwirkung mit dem (inter-) kulturellen Lernen (vgl. ebd.: 70). Für die Bearbeitung der dort vorgeschlagenen globalen Themenstellungen eignen sich vor allem authentische visuelle und audiovisuelle Materialien wie Online-Zeitschriften, Internetseiten, Filme, Blogs und soziale Netzwerke etc. (vgl. ebd.). Eines der in den italienischen Russischlehrplänen angeführten Kernthemen widmet sich explizit der Auseinandersetzung mit Massen- und sozialen Medien (vgl. ebd.: 57, 73). In den *Rahmenrichtlinien für Gymnasien in Südtirol* (2010: 33–35) werden die Kooperations- und Kommunikationskompetenz, das vernetzte Denken und die Problemlösekompetenz, die Informations- und Medienkompetenz, die in enger Wechselwirkung zueinanderstehen, als fächerübergreifende Kompetenzen definiert. Die Informations- und Medienkompetenz sieht das Erkennen des Informationsbedarfs, die Beschaffung, Bewertung und

²³ Mit Blick auf die Ergebnisse der repräsentativen LehrerInnen- und SchülerInnenbefragung im Rahmen der BITKOM-Studie (2015: 22, 47) sei kurz angemerkt, dass sich über 80% der in Deutschland Befragten für eine gezieltere, umfassendere und einheitlichere Verankerung von Medienkompetenz in deutschen Lehrplänen aussprechen, da die Medienkompetenz hier in einem quantitativ und qualitativ stark unterschiedlichem Maße beschrieben wird (siehe 1.2.2).

²⁴ Es sei darauf hingewiesen, dass die Einhaltung der in den italienischen Lehrplänen festgelegten Anforderungen für Südtiroler Russischlehrende aufgrund der Südtiroler Schulautonomie nicht verbindlich ist. In Südtirol gelten die in den *Rahmenrichtlinien für die Gymnasien* (2010) festgehaltenen Bestimmungen. In Hinblick auf die standardisierte Reifeprüfung ist eine Berücksichtigung der italienischen Russischlehrpläne jedoch insofern ratsam, als die Prüfungsaufgaben für Russisch zentral, d.h. in Rom erstellt und italienweit an alle Schulen ausgesandt werden.

effektive Nutzung von Informationen aus verschiedenen Medien vor (vgl. ebd. 35). Außerdem sollen Lernende in der Lage sein, digitale Medien in unterschiedlichen Situationen eigenständig, kreativ-konstruktiv, reflektiert und verantwortungsvoll zur Unterstützung des eigenen Lernens zu nutzen (vgl. ebd.). Die Informations- und Medienkompetenz beinhaltet überdies die Analyse der Auswirkungen medientechnologischer Neuerungen auf das eigene Umfeld sowie die Gesellschaft (vgl. ebd.).

Hinsichtlich der digitalen Medienkompetenz wird in österreichischen, deutschen und italienischen Russischlehrplänen auf deren altersgemäße und dem sprachlichen Niveau der Lernenden entsprechende Entwicklung hingewiesen (vgl. z.B. BMBWF 2020: 15, HKM 2019: 28–29, KMK 2012a: 5, SenBJF 2017: 19–20, 28). In Lehrplänen bzw. Bildungsstandards für das Unterrichtsfach Russisch wird für Österreich bei Schulabschluss (mittlere Reife bzw. Abitur), sofern Russisch als 2. lebende Fremdsprache (sechs- oder vierjährig) unterrichtet wird, als Zielniveau B1 nach dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (2001) und für Deutschland im Wesentlichen B2 angegeben (vgl. AHS 2020: 137–138, 140–141; Bergmann 2017: 353, Bergmann/ Stadler 2014: 73). In den italienischen Lehrplänen wird für das Unterrichtsfach Russisch als zweite oder dritte lebende Fremdsprache bei Abschluss des fünften Lernjahres B1 als Zielniveau angeführt (vgl. *Ministero dell' Istruzione, dell' Università e della Ricerca* 2019a und 2019 b: 16, 18).

Im 2001 publizierten *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GERS) findet das digitale Lernen im Fremdsprachenunterricht noch keine Berücksichtigung. Im neuen Begleitband des GERS (2018, 2020) wird im Abschnitt *Online Interaktion* auf das digitale Fremdsprachenlernen Bezug genommen. Mit Blick auf die verschiedenen Niveaustufen geht es hier im Allgemeinen um die Progression der Fremdsprachenlernenden von einer reaktiven zu einer proaktiven Teilnahme an der digitalen Welt (vgl. North et al. 2020: 104–105). Eine umfassende Beschreibung sprachlich-digitaler Kompetenzen wird einerseits durch die neu hinzugefügten Skalen zu *Telekommunikationsmittel benutzen, Online-Konversation und Online-Diskussion, Zielorientierte Online-Transaktionen und Online-Kollaboration*, andererseits durch die dementsprechende Ergänzung bereits bestehender Einschätzungsskalen (z.B. *Korrespondenz lesen und verstehen, zur Orientierung lesen, Mündliche Produktion allgemein, Fernsehsendungen, Filme und Videos verstehen*) erzielt.²⁵ In der Skala *Telekommunikationsmittel benutzen* wird das Kompetenzniveau B1 wie folgt beschrieben:

Kann Mittel der Telekommunikation nutzen, um relativ einfache, aber ausführliche Gespräche mit persönlich bekannten Personen zu führen.

Kann Mittel der Telekommunikation für Routinenachrichten nutzen (z.B. um ein Hotelzimmer zu buchen oder einen Arzttermin zu vereinbaren. (ebd.: 100).

²⁵ Bei der Skala *zur Orientierung lesen* wurde folgender A2-Deskriptor neu hinzugefügt: „Kann in kurzen und einfachen Beschreibungen von Waren (z.B. tragbaren digitalen Geräten, Kameras usw.) in Broschüren und auf Webseiten die Hauptinformation verstehen“ (North et al. 2020: 67).

Das A2-Niveau umfasst in Hinblick auf die Skala *Online-Konversation und Online-Diskussion* nachfolgend angeführte Fertigkeiten, wobei mit zunehmender Sprachkompetenz das Erkennen und Antizipieren von – auch kulturell bedingten – Missverständnissen sowie das gezielte Anpassen des sprachlichen Registers einhergeht (vgl. ebd.: 105–106). Der Weg führt hier von asynchroner zu synchroner Kommunikation, d.h. zu Online-Kommunikation in Echtzeit.

Kann sich an einfacher, sozialer Kommunikation online beteiligen (z.B. virtuelle Karten für spezielle Anlässe verschicken, Neuigkeiten mit anderen teilen oder Treffen vereinbaren oder bestätigen).
Kann online kurze positive oder negative Kommentare über eingebettete *Links* und Medien abgeben und dabei ein Repertoire an elementaren sprachlichen Mitteln verwenden, auch wenn er / sie in der Regel ein Online-Übersetzungstool benötigt. (ebd.: 106)

In Bezug auf zielorientierte Online-Transaktionen und die Online-Kollaboration merken North et al. (ebd.: 107) an, dass der Multimodalität hier eine besondere Rolle zukommt und eine strikte Trennung zwischen mündlicher und schriftlicher Interaktion bzw. Kommunikation unangebracht ist. Die verfügbaren Kann-Deskriptoren zielen dabei auf die kontextbezogene Nutzbarmachung verschiedener digitaler Medien ab (vgl. ebd.: 107–108). Auf A1-Niveau geht es beispielsweise um das Ausfüllen von einfachen Online-Formularen, auf B2-Niveau um den kompetenten Umgang mit unvorhergesehenen Problemen oder Missverständnissen bei Online-Transaktionen bzw. der mediengestützten Kollaboration (vgl. ebd.). Fremdsprachenlernende auf B1-Niveau verfügen dementsprechend über folgende Fertigkeiten:

Kann sich an einer Online-Zusammenarbeit oder an Online-Transaktionen beteiligen, die einfache Erklärungen oder Erläuterung relevanter Details erfordern, wie z.B. die Anmeldung zu einem Kurs, einer Tour, einer Veranstaltung oder die Beantragung einer Mitgliedschaft.
Kann mit einer Partnerin / einem Partner oder einer kleinen Gruppe, die / der an einem Projekt arbeitet, online interagieren, sofern es visuelle Hilfsmittel gibt wie z.B. Bilder, Statistiken oder Grafiken, die komplexe Konzepte veranschaulichen.
Kann auf Anweisungen reagieren und Fragen stellen bzw. um Erläuterungen bitten, um eine gemeinsame Aufgabe online zu erledigen. (ebd.: 108)

Es ist hinlänglich bekannt, dass sich Lehrpläne für das Unterrichtsfach Russisch und approbierte Russischlehrwerke bei der Beschreibung der zu erreichenden Kompetenzen am *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (2001) orientieren (z.B. BMBWF 2020, vgl. auch Bergmann 2017: 352–353, 357). Es ist anzunehmen, dass auch der mittlerweile auf Deutsch verfügbare Begleitband (2020) des GERS, der diesen inhaltlich-konzeptionell ergänzt, die Entwicklung aktueller wie zukünftiger Schulcurricula für den Russischunterricht im deutschsprachigen Raum und damit einhergehend ebenso die konzeptionelle Ausrichtung von Russischlehrwerken beeinflussen wird.

Abschließend sei angemerkt, dass der GERS (2001) und sein Begleitband (2020) in der Fachliteratur nicht unumstritten sind. So weist Roche (2016: 467) darauf hin, dass durch die Normierung des GERS (2001) und daraus abgeleiteter Standards für die Konzeption von Lehr- und Lernmaterialien adressatenspezifische Interessen bzw. eine dementsprechende Variation (z.B. bei Lehrwerken) vielfach außen vor bleiben (vgl. auch Wolff 2013: 102). Unter Punkt 1.2.3 wird auf die

kontrovers geführte Lehrwerksdebatte näher eingegangen. Am neuen Begleitband (2018, 2020) des GERS (2001) kritisiert Würffel (2019: 300–301) die ihrer Meinung nach wenig systematische Ausarbeitung der digitalisierungsbezogenen Skalen, vor allem jener zur Online-Interaktion. Diese Skalen würden laut Würffel (ebd.: 301) einen Rückgriff auf die Beschreibungsstandards des *DigComp 2.1* (2017; siehe 1.1.3) vermissen lassen und stattdessen eher auf subjektiven Erfahrungen mit bestimmten Anwendungen beruhen.²⁶

1.2.3 Möglichkeiten des digitalen Lernens in Russischlehrwerken

Seit Beginn der Erforschung von Lehrwerken wird deren Rolle und Funktion im Fremdsprachenunterricht intensiv und vielfach auch kontrovers diskutiert (vgl. Koenig 2010: 178, Wolff 2013: 96). Nichtsdestotrotz fungieren Lehrwerke nach wie vor, insbesondere auf den Niveaustufen A1–B1, als Ankermedium im Fremdsprachen- bzw. Russischunterricht (vgl. Elsner 2016: 442, Funk 2016: 440, Kurtz 2019: 122, Mehlhorn/Wapenhans 2011: 49, Wapenhans 2014: 260). Dies liegt darin begründet, dass über Lehrwerke das soziale Miteinander der SchülerInnen strukturiert, die Lernprogression organisiert und überprüft werden kann (vgl. Azimov 2012: 166, 167; Funk 2000: 25, Wapenhans 2014: 260). Zudem erhalten Lehrende durch das Lehrwerk das Angebot einer praktikablen Unterrichtsstrukturierung, was laut Funk (2000: 25) angesichts ihres ohnehin hohen Lehreputats ein unverzichtbarer Service ist (vgl. auch Wapenhans 2014: 260). Auch Koenig (2010: 178) stellt fest, dass der Lehrwerksmarkt nach wie vor Konjunktur hat, was dem geschuldet ist, dass der Wettbewerb unter großen Lehrwerksverlagen zu immer elaborierteren Produkten führt (vgl. auch Elsner 2016: 444). Dem hält Wolff (2013: 95) jedoch entgegen, dass sich fremdsprachliche Lehrwerke in den letzten 50 Jahren kaum verändert hätten. Lehrwerkshersteller würden ihre Materialien nach wie vor in einer ähnlichen Art und Weise auswählen und aufbereiten (vgl. ebd.; siehe auch Würffel 2019: 299). Dies sei vor allem finanziellen Gründen und der Befürchtung, dass ein vom gängigen Format abweichendes Lehrwerk von Schulen möglicherweise nicht angenommen wird, geschuldet (vgl. Wolff 2013: 96; siehe auch Funk 2016: 439, 440). Bezugnehmend auf die kontroverse Lehrwerksdebatte betonen FremdsprachendidaktikerInnen, dass Lehrwerke als eine vorgefertigte Auswahl von Lernangeboten zu begreifen und durch aktuelle, authentische Materialien zu ergänzen sind, wobei dahingehend neuen Informations- und Kommunikationstechnologien eine immer bedeutendere Rolle zukommt (vgl. Akišina/Kagan 2016: 236–237, Elsner 2016: 443, Koenig 2010: 180–181, Wapenhans 2014: 260, Wolff 2013: 101). Der

²⁶ An dieser Stelle sei hinsichtlich der Skalenentwicklung des GERS (2001) und seines Begleitbandes (2018, 2020) angemerkt, dass diese in mehreren Verfahrensschritten erfolgt ist. Zunächst wurden die Deskriptorenentwürfe mit dem Erfahrungswissen von Lehrpersonen abgeglichen und auf ihre Praxistauglichkeit überprüft (vgl. Hinger 2018: 25). Im Anschluss daran wurden die überarbeiteten Deskriptoren im Rahmen einer Fragebogenstudie weiteren 300 Lehrpersonen vorgelegt (vgl. ebd.: 26). Ihre Aufgabe war es, die sprachlichen Leistungen ihrer insgesamt 2000 SchülerInnen anhand dieser Deskriptoren einzuschätzen (vgl. ebd.). In einem weiteren Schritt wurden die erhaltenen Einschätzungen der Lehrkräfte statistisch analysiert und skaliert (vgl. ebd.).

Einsatz von multimodalen und anderen Zusatzmaterialien ist insofern von enormer Bedeutung, als sich die Lehrwerksentwicklung in einem Spannungsverhältnis zwischen kommerzieller Machbarkeit und dem Zielgruppenbezug befindet, schließlich minimiert laut Rösler (2007: 101 und 2016: 472) die zunehmende Zielgruppenfokussierung die Anzahl an potentiellen KäuferInnen. Akišina und Kagan (2016: 236–237) äußern sich mit Blick auf die Grenzen von Lehrwerken bzw. die Integration von Zusatzmaterialien folgendermaßen:

Любой учебник, даже самый хороший, не исключает, а предполагает дополнительные материалы: иллюстрации, статьи из газет, новые книги, песни, музыку и т. п., что расширяет культурные сведения студента и выводит его из мира учебника в мир реального языка. [...] Чтобы освоить язык, на нём необходимо действовать, выходить за чисто учебные рамки, которые ограничивают любой учебник. И при этом учебник является той путевой звездой, которая ориентирует и преподавателя, и студента в океане нового языка. [...] в качестве дополнительного материала к учебнику преподаватель использует множество разнообразных текстов: словари и справочники, учебные пособия, аудио- и видеоматериалы (помимо тех, которые входят в учебник), картинки, слайды, аутентичные тексты, компьютерные программы, Интернет.

Wolff (2013: 101) hält diesbezüglich fest, dass durch neue Technologien Lehr- und Lernmaterialien offener sowie flexibler gestaltet werden können. In einigen Printausgaben von Russischlehrwerken wird im Sinne des (inter-) kulturellen Lernens, wie auch in Russischlehrplänen festgeschrieben (siehe 1.2.2), der Einbezug von neuen Medien als sinnvolle Ergänzung zu den im Lehrwerk dargebotenen Perspektiven angeregt (vgl. Mehlhorn/Wapenhans 2011: 59). Auch Liddicoat und Scarino (2013: 91, 107) verweisen auf die immense Bedeutung neuer Technologien, indem sie Folgendes anmerken:

In order to develop a more sophisticated engagement with the diversity of values, beliefs, practices and contexts that exist in any cultural context, it is necessary to provide material that will supplement the perspectives in textbook resources.

[...] New technologies have significantly contributed to the way in which language can be taught as culturally contexted practice.

Schulbuchverlage für Russisch versuchen seit einiger Zeit auf die neuen Anforderungen des digitalen Lehrens und Lernens zu reagieren. Dabei werden digitale Lehrwerkskomponenten (z.B. Vokabellernapps), das Lehrwerk ergänzende Online-Materialien (z.B. Tafelbilder für das *Smartboard*, digitale Einstufungstests) oder die Lehrwerke selbst als *E-Books* – häufig im PDF-Format – bereitgestellt.²⁷ Das Angebot an im deutschsprachigen Raum verlegten, approbierten Russischlehrwerken beschränkt sich – im Unterschied zu anderen Fremdsprachen (z.B. Englisch) – auf zwei Schulbuchverlage (vgl. Bergmann 2017: 357, Mehlhorn/Wapenhans 2011: 51).²⁸ Vom Ernst Klett Verlag werden die Russischlehrwerke *Konečno!* (A1–B1+), *Most* (A1–B1) und *Jasno!* (A1–B1) herausgegeben. Als Zielgruppen für

²⁷ Es sei darauf hingewiesen, dass der Begriff „E-Book“ oder „elektronnyj učebnik“ nicht immer einheitlich verstanden bzw. verwendet wird. Einerseits kann hier schlichtweg die Ausgabe des Printlehrwerks im PDF-Format, andererseits ein multimediales Lehrwerk mit integrierten Videobeiträgen, Wörterbüchern, Nachschlagewerken, Linksammlungen, der Möglichkeit zur Aufzeichnung eigener mündlicher Performanzen gemeint sein (vgl. Azimov 2012: 170–171, 176; Konstantinova/Zubareva 2014: 28). Für Letztgenanntes beginnt sich der Begriff *M-Book* (Multimedia) durchzusetzen.

²⁸ In Österreich erfolgt der Vertrieb von in Deutschland verlegten Russischlehrwerken durch den Veritas Bildungsverlag (siehe veritas.at).

Most und *Jasno!* werden alle Personen angeführt, die aus beruflichen, touristischen oder privaten Gründen die russische Sprache erlernen möchten, d.h. diese beiden Lehrwerksreihen zielen nicht direkt auf den schulischen Kontext ab (vgl. z.B. Heyer/Breitsprecher 2014: 4, Mehlhorn 2016: 537). Vom Cornelsen Verlag stammen die Lehrwerke *Privet!* (A1–B1+), *Dialog* (A1–B1) und *Vmeste* (B2 produktiv, C1 rezeptiv). Ergänzt sei an dieser Stelle außerdem, dass vom Schulbuchverlag Oldenbourg, der zu Cornelsen gehörte, auch die Zeitschrift *Praxis Fremdsprachenunterricht Russisch* (PFU) in Print- und digitaler Form sechsmal jährlich herausgegeben wurde. Sie enthielt nützliche Literaturtipps, Informationen und Arbeitsblätter zu aktuellen didaktischen Fragestellungen und Themen (z.B. digitales Lernen).²⁹ Bedauerlicherweise wurde die Zeitschrift *Praxis Fremdsprachenunterricht* mit der Ausgabe 05/2020 eingestellt.³⁰

Im Folgenden wird am Beispiel einiger aktueller Russischlehrwerke aufgezeigt, ob bzw. inwiefern diese das Lernen mit und über digitale Medien befördern. Die vorliegende Dissertation bezieht sich zwar ausschließlich auf den schulischen Russischunterricht, nichtsdestotrotz soll zunächst zur Veranschaulichung des in Russischlehrwerken vorhandenen digitalen Lernpotentials auch kurz auf die Lehrwerksreihen *Most neu* sowie *Jasno!* eingegangen werden. Diese Lehrwerke sind, wie erwähnt, für die Erwachsenenbildung bestimmt. Danach folgt eine dementsprechende Auseinandersetzung mit den Lehrwerkskomplexen *Dialog* (Neue Generation) und *Davajte! Comunicare in russo*, die für den schulischen Russischunterricht in Österreich und Deutschland bzw. in Italien zugelassen sind. Abschließend wird noch ein Blick auf aktuelle Entwicklungen am russischen Lehrwerksmarkt geworfen.

Der Ernst Klett Verlag bietet zu den vom ihm verlegten Russischlehrwerken die App *Klett Augmented* an. Dabei handelt es sich um eine Applikation für Smartphones oder Tablets, die das Abspielen aller im Printlehrwerk vorzufindenden Mediendateien ermöglicht. Dabei wird per Klick auf das Kamerasymbol die jeweilige Lehrwerkseite gescannt, woraufhin alle dazugehörigen Mediendateien geladen werden. Diese können abgespeichert und somit auch im Offline-Modus verwendet werden. Das sogenannte VIP-Login steht ausschließlich Lehrenden zur Verfügung, die darüber zusätzliche Mediendateien beziehen können. *Klett Augmented* ist für die Russischlehrwerke *Most* und *Jasno!*, nicht aber für *Konečno* verfügbar. Zusätzlich hierzu gibt es für die Lehrwerke *Most* und *Jasno!*

²⁹ Folgende PFU Zeitschriftenhefte, die das digitale Lehren und Lernen im Russischunterricht thematisieren, seien hier erwähnt: „Unterrichtsdiskurs“ (04/2020), „OER – Open Educational Resources“ (01/2020), „Digitales Lernen“ (04/2018), „Fernsehserien“ (04/2017), „Kurzfilme“ (06/2016), „(Authentische) Kurztex-te“ (01/2015), „Mobiles Lernen“ (01/2013), „Moderne Medien“ (04/2010). Bei der Ausgabe (06/2016) zu den Kurzfilmen geht es sowohl um die rezeptive Arbeit mit Videosequenzen, als auch um deren selbständige Produktion mittels geeigneter Software. Die Ausgabe zu authentischen Kurztex-ten präsentiert unter anderem Möglichkeiten des sprachlich-didaktischen Umgangs mit Werbeslogans aus den Medien. Diese Zeitschrift wurde zuletzt von Behr und Wapen-hans herausgegeben.

³⁰ Seit dem Herbst 2020 arbeitet ein Team bestehend aus österreichischen UniversitätsprofessorInnen und Hoch-schuldozentInnen an der Konzeption bzw. Herausgabe einer praxisorientierten Zeitschrift für das Lehren und Lernen von slawischen Sprachen. Das erste Heft soll im Frühjahr 2021 erscheinen.

wie auch für *Konečno* Online-Extras (z.B. digitale Einstufungstests, Kopiervorlagen für Arbeitsblätter, Vokabeltrainer-App).

Im 2019 erschienenen Kursbuch *Most neu* (A1–A2) steht das Thema „Massenmedien“ im Zentrum einer Lektion von insgesamt zwanzig (vgl. Adler/Bolgova 2019: 180–187). Ansonsten überrascht es doch, dass außerhalb dieser Lektion Textgenres wie E-Mails, Chatverläufe, SMS, Internetseiten oder Blogeinträge, die für die heutige Zeit im beruflichen wie privaten Leben besonders relevant sind, im besagten Kursbuch kaum Berücksichtigung erfahren. Die Arbeit mit Videoclips oder Filmausschnitten findet im Lehrbuch ebenso keinen Niederschlag. Verweise auf digitale Ressourcen zum Zwecke der Vertiefung bestimmter Themenbereiche fehlen, was auch dem sprachlichen Niveau geschuldet sein könnte. Ähnlich verhält es sich in *Most neu* (B1, 2019), wengleich in diesem Kurs- und Übungsbuch ein verstärkter Einbezug authentischer Texte erfolgt. Mehlhorn und Wapenhans (2011: 52) weisen darauf hin, dass in Russischlehrwerken mit steigender Sprachbeherrschung der Anteil authentischer Textgrundlagen (z.B. aus den Medien, dem Internet) zunimmt. In oben genanntem Lehrwerksband ist eine von acht Lektionen dem Thema „Computer und Internet“ gewidmet, in dem kontinuierliche (z.B. ein Internetbeitrag) und diskontinuierliche Texte (z.B. Diagramme, Tabellen) dargeboten werden (vgl. Adler et al. 2019: 28–37, 106–113). Im Rahmen einer kommunikativ angelegten Aufgabe erklären Lernende einem Computer-Anfänger (z.B. ihrem Opa), wie man im Internet surft, E-Mails abrufen und verschickt (vgl. ebd.: 30). Am Ende dieser Lektion wird in Form eines Lesetextes die Geschichte des Runets erläutert (vgl. ebd. 37). Abgesehen davon findet sich im gesamten Kurs- und Übungsbuch (B1) ein Blogeintrag, den Russischlernende lesen und mündlich dazu Stellung beziehen sollen (vgl. ebd.: 74). Abbildungen von Chatverläufen, SMS- oder E-Mail-Nachrichten sucht man auch in diesem Band vergeblich, deren Integration im Sinne eines verstärkten Lebensweltbezugs bzw. der Realitätsnähe sicherlich günstig wäre. Stattdessen werden im Kurs- und Übungsbuch mehrfach handgeschriebene Briefe abgebildet, die es zu lesen, kommentieren, vervollständigen oder zu übersetzen gilt (vgl. ebd.: 64, 95, 137).

In der zwischen 2013 und 2015 erschienenen Lehrwerksreihe *Jasno!* (A1–B1), deren Neuauflage in den Jahren 2020 bis 2021 auf den Markt kommen soll, zeigt sich eine wesentlich stärkere Auseinandersetzung mit digital-medial vermittelten Inhalten. Der erste Band (A1–A2) steht mittlerweile auch als *E-Book* zur Verfügung. In den gedruckten Kurs- und Übungsbüchern der Lehrwerksreihe *Jasno!* (A1–B1) sind in beinahe jeder Lektion medienbezogene Textgenres zu finden. Konkret sind dies dort abgebildete E-Mails, elektronische Postkarten, Foren- und Blogeinträge, Internetseiten (z.B. Nachrichtenportal, Immobilienwebseite), SMS und *Posts* in sozialen Netzwerken, die es zu lesen, zu kommentieren, zu beantworten, zu verfassen oder zu ergänzen gilt (vgl. Brosch et al. 2013: z.B. 96, 104, 105, 115, 117, 129, 161, 215; Brosch et al. 2014: z.B. 37, 53, 57, 75, 99, 114–115 und 2015: z.B.

18, 32, 35, 84, 89, 96–97). Im ersten Band von *Jasno!* (A1–A2) ist zusätzlich hierzu dem Thema „V mire informacii“ eine ganze Lektion gewidmet (vgl. Brosch et al.: 190–199).

Klarerweise kann es sich in Lehrwerken nur um Abbildungen der Realität bzw. digitaler Medien handeln. Diese können aber durch den Einbezug digitaler Endgeräte und der situationsadäquaten Nutzung verschiedener Online-Tools (z.B. Forum, Blog, Umfrage, E-Mail) zum Leben erweckt und einen Beitrag zur Entwicklung der digitalen Medienkompetenz von SchülerInnen leisten.

Die neue Generation der vierbändigen Lehrwerksreihe *Dialog* (A1–B1) ist im Cornelsen Verlag unter dem Motto „frisch, authentisch und digital“ zwischen 2016 und 2019 erschienen. Das Schülerbuch ist für Lehrpersonen wie SchülerInnen in Printform und auch als *E-Book* über scook.de erhältlich. Lehrkräften stehen zusätzlich das Lehrerhandbuch und die Lehrerfassung des Arbeitsheftes inklusive weiterer Übungen digital zur Verfügung. SchülerInnen können die Audiodateien und entsprechende Zusatzübungen zum jeweiligen Arbeitsheft online beziehen. Zur Lehrwerksreihe gehören außerdem grammatische Beihefte, Handreichungen für den Unterricht, Online-Kopiervorlagen, CD-ROMs unter anderem mit Vorschlägen zur Leistungsmessung, MP3-CDs, eine Video-DVD und eine Vokabeltrainer-App. Der für Lehrkräfte in digitaler Form erhältliche Unterrichtsmanager bündelt alle zum Lehrwerk gehörigen multimedialen Bestandteile, wodurch das digitale Lehren und Lernen unterstützt werden soll. Am Beispiel des dritten (2018) sowie vierten Bandes (2019) des Schülerbuchs und Arbeitsheftes für Russischlernende wird nun exemplarisch aufgezeigt, wie das digitale Lernen darin verankert ist.

Im Allgemeinen erfolgt in den eben genannten Lehrwerksbänden ein starker Einbezug von für jugendliche Russischlernende relevanten Textsorten, wie zum Beispiel von Chatverläufen, SMS, E-Mails, Blogs, Foreneinträgen, Online-Stellenangeboten und von Interviews aus digitalen Zeitschriften. Im dritten und vierten Band von *Dialog* erschöpft sich die digitale Medienproduktion im Unterschied zu manch anderer Lehrwerksreihe nicht allein im Verfassen von E-Mails, Kommentaren oder Blogbeiträgen; hier spielt auch die Förderung des kritisch-reflektierten Medienumgangs eine besondere Rolle (vgl. Adler et al. 2018: z.B. 25, 30, 54, 67, 81, 119, 143; Bomberg/Kushnir 2018: z.B. 12, 28, 50, 54; Adler et al. 2019: z.B. 13, 18, 21, 24, 54–56, 64, 98, 109). Aufgaben zur Medienproduktion regen SchülerInnen dazu an, einen Werbespot über ihren Heimatort aufzunehmen, ein Drehbuch zu schreiben und dieses zu verfilmen, im Internet zu recherchieren und darauf aufbauend einen Blogbeitrag zu verfassen (vgl. Adler et al. Schülerbuch 2018: z.B. 25, 81; Adler et al. Schülerbuch 2019: z.B. 62). Die fünfte und zugleich letzte Lektion im dritten Band ist dem Thema „Massenmedien als Fenster zur Welt“ gewidmet (vgl. Adler et al. 2018: 88–144; Bomberg/Kushnir 2018: 46–56). Insbesondere hier, aber auch in den anderen Lektionen wird der kritisch-reflektierte Medienumgang gefördert. SchülerInnen lernen in dieser Lektion über die Nutzung von Medien, dahingehende Vor- und Nachteile sowie über ihren Einfluss auf das Alltagsleben zu sprechen bzw. darüber zu reflektieren (vgl. ebd.). Außerdem werden

mögliche Gefahren (z.B. Cyber-Mobbing,³¹ Smartphone-Abhängigkeit) und auftretende Probleme bei der Medien- bzw. Internetverwendung (z.B. Verletzung des *Copyright*) thematisiert (vgl. ebd.) In dieser Lehrwerksreihe spielt im Unterschied zu anderen Lehrwerken auch die mündliche Online-Kommunikation eine Rolle. Konkret geht es dabei um Videokonferenzen, Diskussionen und Vorstellungsgespräche im Online-Format (vgl. Adler et al. 2019: z.B. 21; Bomberg/Kushnir 2019: z.B. 33). Auch Aufgabenstellungen zu Videosequenzen (z.B. *Eralaš* „Selfie“), die auf der zum Lehrwerkskomplex gehörigen DVD zu finden sind, bilden einen integralen Bestandteil von *Dialog 3* und *4* (vgl. Adler et al. 2018: z.B. 13, 76, 100; Adler et al. Schülerbuch 2019: z.B. 56).

Die im Jahr 2017 erschienene Lehrwerksreihe *Davajte! Comunicare in russo* (Band 1 und 2, Schüler- und Arbeitsbuch, A1–A2)³², die für den italienischsprachigen Markt bzw. den Russischunterricht an Schulen mit Italienisch als Unterrichtssprache gedacht ist, sei der Vollständigkeit halber ebenso kurz erwähnt. Beide Bände sind im Hoepli Verlag erschienen. Neben der Printversion sind beide Lehrwerke auch als *E-Book* mit der Möglichkeit, Notizen einzufügen oder Textpassagen zu unterstreichen, erhältlich. Zusätzlich zum *E-Book* haben Lernende Zugang zu interaktiven Online-Übungen mit Autokorrekturfunktion, zu allen Hördateien und herunterladbaren Zusatzmaterialien. In *Davajte!* wird großer Wert auf das kulturelle Lernen unter anderem in Verbindung mit der russischen Medienlandschaft (z.B. russische Fernsehsendungen, Filme, TV-Kanäle und deren Online-Auftritt) gelegt (vgl. Leggittimo/Magnati 2017b: z.B. 135–150, 208). Auch hier finden Textsorten wie E-Mails, Forenbeiträge, Blogs, Chatverläufe, Internetseiten (z.B. Tagungsprogramm, Online-Portal für Stellenanzeigen, Auszug aus einer russischen Online-Frauenzeitschrift, Online-Kinoprogramm) eine verhältnismäßig breite Verwendung (vgl. Leggittimo/Magnati 2017a: z.B. 74, 93, 94, 140, 188, 224, 244–245, 326 und 2017b: z.B. 22, 25, 28, 64, 103, 115, 126, 130, 146, 148). Eine Aufgabe, die hier exemplarisch herausgegriffen sei, befasst sich mit dem Vorbereiten und Führen eines Interviews zum Thema „Soziale Netzwerke und virtuelle Freunde“ (vgl. Leggittimo/Magnati 2017b: 25). Durch gezielte Fragestellungen soll hier die kritische Auseinandersetzung mit der täglichen Dauer der sozialen Netzwerknutzung und mit dem realen Wert virtueller Freunde angeregt werden (vgl. ebd.).

In Russland selbst befassen sich zwei große Verlagshäuser mit der Herausgabe von Lehrwerken für Russisch als Fremdsprache (RAF) (vgl. Bergmann 2017: 357, Pareckaja 2016: 204). Gemeint sind hier die Verlage *Zlatoust* in Sankt Petersburg und *Russkij jazyk: Kursy* in Moskau (vgl. ebd.). Die dort verlegten Lehrwerke zielen genauso wie die hiesige Lehrwerksreihe *Otlično* (A1–B1) vom Hueber

³¹ Dem im deutschsprachigen Raum verwendeten Begriff „Cyber-Mobbing“ entspricht im Englischen der Ausdruck „*Cyberbullying*“.

³² Die Lehrwerksautoren geben an, dass sich *Davajte!* am *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (2001) orientiert, wobei Band 1 zum Niveau A1 und Band 2 zum Niveau A2 führen soll (vgl. Leggittimo/Magnati 2017a: V). Dies ist hinsichtlich des inhaltlich-textuellen Umfangs beider Lehrwerke und unter Bezugnahme auf die entsprechenden GERS-Deskriptoren nicht nachvollziehbar. Bereits im ersten Band finden sich sprachlich-textuelle Elemente, die dem B1-Niveau zuzuordnen wären.

Verlag meist auf Studierende bzw. die Erwachsenenbildung ab. Erwähnt seien an dieser Stelle die kürzlich erschienene Neuauflage des Lehrwerkskomplexes *Poechali!* (A1–B1) und die inhaltlich sehr umfangreiche Lehrwerksreihe *Russkij jazyk: Pjat' elementov* (A1–B1, 2012 bis 2014) von Zlatoust. In der Letztgenannten spielen das digitale Lernen und damit verbundene Textgenres eine marginale Rolle. Auch das Layout von *Russkij jazyk: Pjat' elementov* in maximal zwei- bis dreifarbigem Optik entspricht den heutigen Sehgewohnheiten nicht. Nach naturgetreuen Abbildungen von Realien (z.B. in Form von Fotos) sucht man in diesem Lehrwerkskomplex vergeblich. Alles wird hier anhand karikaturähnlicher, einfarbiger Zeichnungen dargestellt.

Mittlerweile sind als Beigabe zu in Russland verlegten Printlehrwerken auch vermehrt Video-DVDs erhältlich. Auch *E-Books* im PDF-Format inklusive MP3-CDs und DVDs werden nun verstärkt angeboten. Erwähnt seien in diesem Zusammenhang der vierbändige Lehrwerkskomplex *Russkij jazyk dlja prodvynutyx* (C1, 2014 bis 2016), das 2017 herausgegebene Lehrwerk *Russkaja mozaika* (B1–B2), die auf die Fertigkeit Hören bzw. das Hörsehverstehen ausgerichtete dreiteilige Lehrwerksreihe *Poslušajte* (A1–B1, 2013) und *Takaja raznaja Rossija* (B2–C1, 2011) mit landeskundlich-kulturellem Schwerpunkt.

Hinsichtlich computerbasierter Lehr- und Lernmaterialien stellt Azimov (2012: 172) fest, dass das diesbezügliche Angebot für Russisch als Fremdsprache (RAF) verhältnismäßig gering ist. Im russischsprachigen Raum beschäftigen sich, wie Trjapel'nikov (2011: 470) anmerkt, insbesondere die ForscherInnen Azimov, Atabekova, Bovtenko, Bogomolov, Dunaeva, Krjukova, Polat und Rudenko-Morgun (z.B. „*Padežnyj detektiv*“ gemeinsam mit Vasil'eva, 1991 oder „*Russkij jazyk s komp'juterom: Šag 1*“ gemeinsam mit Archangel'skaja und Dunaeva, 2006) mit der Entwicklung computerbasierter Lernunterlagen für Russisch als Fremdsprache. Ein (weiteres) Beispiel für eine RAF-Online-Ressource ist das von Akišina und Trjapel'nikov konzipierte *E-Book Rus', Rossija, russkij jazyk*. Es handelt sich hierbei um ein modulares digitales Lehrangebot mit dem Ziel der Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten bei gleichzeitiger Auseinandersetzung mit kulturellen Gegebenheiten (vgl. Trjapel'nikov 2011: 473–477). Es beinhaltet 400 Powerpoint-Folien mit interaktiven Übungen und authentischen Texten, mehr als 200 Illustrationen, über 100 Audio- und Videosequenzen sowie *Links* zu weiteren Internetressourcen (vgl. ebd.: 497). Trjapel'nikov (2011: 477–478) verwendet *Rus', Rossija, russkij jazyk* im Rahmen eines universitären Kurses am Staatlichen Puškin-Institut der Russischen Sprache in Moskau, um zukünftigen RAF-LehrerInnen Möglichkeiten aufzuzeigen, wie digitale Lehr- und Lernmaterialien gestaltet werden können. Für den schulischen Russischunterricht im deutschsprachigen Raum wäre *Rus', Rossija, russkij jazyk* mit Blick auf die jeweiligen Zielgruppen und das maximal erreichbare sprachliche Niveau nur sehr bedingt geeignet. Zudem erscheint die *Powerpoint*-Optik von *Rus', Rossija, russkij jazyk* im direkten Vergleich mit modernen *E-* bzw. *M-Books* (Multimedia) wenig ansprechend.

Im Internet werden mittlerweile zahlreiche digitale Übungsmaterialien und Lernvideos (z.B. auf *YouTube*) für den RAF-Unterricht von Privatpersonen, aber auch von Bildungsinstitutionen häufig unentgeltlich zur Verfügung gestellt.³³ Jedoch muss man sich dabei immer die Frage nach ihrer sprachlichen und inhaltlich-didaktischen Qualität, d.h. nach bestehenden Qualitätssicherungsmechanismen und ihrer Angemessenheit für die eigene Zielgruppe (z.B. Sprachniveau, kognitive Fähigkeiten der SchülerInnen) stellen. Auch gilt es, diese Materialien unter Beachtung rechtlicher Vorgaben weiterzuverarbeiten und gezielt ins Unterrichtsgeschehen einzubetten.

Im nachfolgenden Kapitel werden Forschungsergebnisse zu an Schulen vorherrschenden digitalisierungsbezogenen Rahmenbedingungen, zur digitalen Mediennutzung im Schulkontext sowie zu Potentialen und Herausforderungen beim digitalen Medieneinsatz im Fremdsprachen- bzw. Russischunterricht präsentiert. Auch zeichnet das zweite Kapitel den Forschungsstand hinsichtlich vorherrschender Einstellungen zum digitalen Lehren und Lernen nach. Außerdem erfolgt ein Einbezug von bestehenden Forschungsergebnissen zur Beschaffenheit der digitalen Medienkompetenz von Lehrenden wie Lernenden und zum Stand der Digitalisierung in der LehrerInnenbildung.

2. FORSCHUNGSÜBERBLICK

Trotz der Tatsache, dass der Medienkompetenzbegriff und die Mediendidaktik bereits seit etlichen Jahren Konjunktur haben, scheint die allgemeine Forschungslage zum computergestützten Fremdsprachenlernen (CALL)³⁴ im deutschsprachigen Raum, aber auch darüber hinaus bisher wenig zufriedenstellend (vgl. Gillespie 2020: 127, 129, 130–131, 134; Hug 2011: 160, Volkmann 2012: 25, White 2014: 539, 547, 549; Würffel 2019: 300). Laut Würffel (2019: 300) gäbe es keine ausreichende Grundlagenforschung und dementsprechend auch keine systematische Theoriebildung, was die Weiterentwicklung der Forschung anhand aufeinander aufbauender Ergebnisse hemmt (vgl. auch White 2014: 538). Die vorhandenen Studien seien Würffels (ebd.) Ansicht nach vielfach zu anwendungsorientiert oder häufig nur auf ein einzelnes digitales Werkzeug beschränkt (vgl. auch Gillespie 2020: 138). Auch Grünewald (2016: 464) stellt seinerseits fest, dass in der fremdsprachendidaktischen Forschung vorwiegend explorative Studien zum digitalen Medieneinsatz vorliegen. Die Übertragung der in einem experimentellen Kontext durchgeführten Designs auf schulische Lehr- und Lernsituationen ist daher nur bedingt möglich (vgl. ebd.). Explorative Studien sind im Normalfall nicht repräsentativ und lassen keine

³³ Erwähnt seien hier folgende Internetressourcen: https://www.pushkin.institute/projects/ruskiy_dlya_vsekh/, <http://rus4chld.pushkininstitute.ru/#/>, <https://ru.islcollective.com/>, <http://www.russianforeveryone.com/>, <https://learnrussian.rt.com/>, <https://www.mezhdunami.org/>, <http://www.oshibok-net.ru>, <http://www.russian-online.net/>, (08.06.2020), sowie der *YouTube*-Kanal „Easy Russian – Learn Russian from the streets!“ https://www.youtube.com/playlist?list=PLA5UloabheFNOmTYF_LDqbO42p8Ng0LLa (09.06.2020), die *YouTube*-Lernvideos von Tat'jana Klimova oder Stanislav Černyšev und die auf den TRKI Zertifizierungsprüfungen basierenden Online-Tests: <http://russian4foreigners.spbu.ru/test/testpage.htm> (08.06.2020).

³⁴ CALL steht für *Computer-Assisted Language Learning*.

verallgemeinerbaren Aussagen zu (vgl. ebd.). Beispiele hierfür sind die Untersuchungen *Smartphones im Unterricht – Wollen das SchülerInnen überhaupt?!* von Friedrichs-Liesenkötter und Karsch (2018) oder *Commenting to Learn: Evidence of Language and Intercultural Learning in Comments on YouTube Videos* von Benson (2015). Die Liste ließe sich weiter fortsetzen (vgl. z.B. Gillespie 2020 und Kasemsap 2019).

Im Folgenden soll aufgezeigt werden, welche konzeptionell-theoretischen und evidenzbasierten Befunde zum digitalen Lernen im schulischen Fremdsprachen- bzw. Russischunterricht vorliegen. Dabei werden zunächst Ergebnisse zu schulischen Rahmenbedingungen und dem damit in Zusammenhang stehenden Mediennutzungsverhalten präsentiert. Im Anschluss daran folgen Befunde zur Vermittlung digitaler Medienkompetenz an Schulen und Universitäten sowie zu subjektiven Überzeugungen bzw. Einstellungen von Lehrpersonen und SchülerInnen.

2.1 Technische Ausstattung, IT-Support und digitale Mediennutzung an Schulen

Eine in der Medienforschung nicht mehr wegzudenkende empirische Basisuntersuchung ist die seit 1998 jährlich in Deutschland unter 12- bis 19-jährigen Jugendlichen durchgeführte *JIM-Studie (Jugend, Information, Medien)*, in dessen Rahmen eine repräsentative Stichprobe von circa 1.200 ProbandInnen zu ihrem Gerätebesitz und freizeitleichem Mediennutzungsverhalten befragt wird (vgl. Feierabend et al. 2018: 65 und 2020: 2). Hier geht es neben digitalen auch um herkömmliche Medien wie gedruckte Bücher, das Fernsehen oder das analoge Radio. Auch wird in den JIM-Studien jedes Jahr – ähnlich wie bei den deutschen Länderindikatoren zur digitalen Schule (beginnend mit 2015, 2016, 2017)³⁵ – ein jeweils neuer thematischer Aspekt in der Erhebung berücksichtigt. In der *JIM-Studie 2017* ist dies die schulische Mediennutzung und in jener von 2018 die Vertrauenswürdigkeit von Nachrichtenangeboten. In der 2020 erschienenen *JIM-Studie 2019* wird der Umgang mit Hass im Netz beforscht. Im Coronavirus-geplagten Jahr 2020 wurde eine Zusatz-JIM-Studie zu *Homeschooling* in Deutschland durchgeführt.³⁶ In der Letzteren wird kritisiert, dass nur etwa einem Fünftel der befragten SchülerInnen zur Zeit der Schulschließungen eine digitale Lernplattform bzw. *Schul-Cloud* zur Verfügung stand

³⁵Im Länderindikator des Jahres 2015 wird auf die Einstellungen von Lehrpersonen zu digitalen Medien näher eingegangen (vgl. Bos et al. 2015: 9–10). *Schule digital – der Länderindikator 2016* nimmt indes die digitalen Kompetenzen von Lehrkräften im Bundesländervergleich und damit auch die LehrerInnenbildung, jener von 2017 die digitale Mediennutzung in den MINT-Fächern in den Blick (vgl. Bos et al. 2016: 11, 12; Lorenz et al. 2017: 12).

³⁶ Im Rahmen der *JIM-Plus Corona Zusatzuntersuchung 2020* wurden 1.002 deutsche Jugendliche gebeten, das *Homeschooling* in Form von Ziffernoten zu bewerten, was einen Durchschnittswert von 2,5 zu Tage gefördert hat (vgl. mpfs.de). Insgesamt 30% der Befragten geben hier an, nach der anfänglichen Aufgabenvergabe keinen Kontakt mehr zu den Lehrpersonen gehabt zu haben, wobei sich 16% der SchülerInnen in Videokonferenzen mit ihren LehrerInnen trafen (vgl. ebd.). Im Rahmen dieser Zusatzstudie zeigt sich überdies, dass für die Erledigung von Aufgaben am häufigsten das eigene Smartphone, gefolgt von einem PC bzw. Laptop genutzt wurde. Jede/r vierte Studienteilnehmer/in musste den hauseigenen Computer mit anderen Familienmitgliedern teilen (vgl. ebd.). Insgesamt gesehen, kamen die Befragten laut eigenen Aussagen gut mit dem *Homeschooling* zurecht (vgl. ebd.).

(vgl. mpfs.de). Auch die Ergebnisse der von Büsching und Breiter (2011: 14) durchgeführten LehrerInnenbefragung zur digitalen Mediennutzung an Bremer Schulen zeigen, dass dort über alle Schulformen hinweg nur ein Drittel der Lehrpersonen mit Lernplattformen im Unterricht arbeitet (vgl. auch Eickelmann et al. 2019: 217–218, 227). Lorenz et al. (2017) nehmen in *Schule digital – der Länderindikator* das digitale Lehren und Lernen in der Sekundarstufe I in den Blick. Es sei an dieser Stelle kurz darauf hingewiesen, dass die deutschen Länderindikatoren zur digitalen Schule (2015, 2016, 2017) auf die Befragung von Lehrkräften der Sekundarstufe I aus allen Bundesländern unter Bezugnahme auf eine bestimmte Referenzklasse abzielen (vgl. z.B. Lorenz et al. 2017: 38ff). Die Frage nach der unterrichtlichen Nutzung einer Lernplattform bejahen hier 40,1% der befragten Lehrkräfte, wobei sich schultypenspezifische Unterschiede zeigen (vgl. ebd.: 56, 57). An Gymnasien beträgt die Zustimmung der Lehrpersonen 50,1%, an anderen Schulformen der Sekundarstufe I hingegen nur 35,5% (vgl. ebd.: 57). In diesem Zusammenhang scheint erwähnenswert, dass Lehrkräfte Lernplattformen auch für organisatorische Belange nutzen und der Anteil an SchülerInnen, die im Unterricht aktiv mit einer digitalen Lernumgebung in Berührung kommen, meist geringer ausfällt (vgl. ebd. 53). Diese Ergebnisse überraschen vor allem in Anbetracht des hehren Ziels der Kultusministerkonferenz, bis 2021 allen SchülerInnen Zugang zu einer digitalen Lernumgebung verschaffen zu wollen (vgl. KMK 2016: 11; siehe auch 1.2.1). Hier besteht Nachholbedarf (vgl. mpfs.de).

Wirft man nun einen Blick auf die Historie der JIM-Studien, so offenbart sich die Schnelligkeit von verschiedenartigen Medienangeboten auf eindrucksvolle Weise (vgl. Feierabend 2018: 65, 66). Bereits in den 90er Jahren stand die Diskussion von Chancen und Risiken sogenannter „neuer Medien“ auf der politischen Agenda in Deutschland, woraus die Notwendigkeit resultierte, dieses Themenfeld zu beforschen (vgl. ebd.: 65). Die erste JIM-Studie zeigt, dass im Jahre 1998 eine HiFi-Anlage und ein analoger Fernseher zu den sich am häufigsten im Eigenbesitz der deutschen Jugendlichen befindlichen Mediengeräten gehörten (vgl. ebd.). Lediglich 8% der Befragten besaßen zum damaligen Zeitpunkt ein Handy und nur 5% nutzten das Internet regelmäßig in ihrer Freizeit (vgl. ebd.: 65–66). Im Jahr 2009 gingen bereits über 90% der deutschen Jugendlichen regelmäßig online (vgl. ebd.: 66). An die Stelle von Audio- und Videokassetten oder des *Walkman* traten im Laufe der Zeit CDs, DVDs, CD-ROMs und MP-3-Player, welche zumindest teilweise von wiederum neuen Medien bzw. Geräten (z.B. von Smartphones) abgelöst wurden (vgl. ebd.: 67). Auch erlebte manch tot geglaubtes Medium, wie die Vinyl-Platte, ein *Revival* (vgl. ebd.). Die im Jahre 2004 online geschaltete Videoplattform *YouTube* avancierte im Laufe der Zeit zum beliebtesten Internet-Angebot deutscher Jugendlicher (vgl. Feierabend et al. 2020: 27). Im Russischunterricht konnte sich *YouTube* mittlerweile als bedeutsame Bezugsquelle von authentischen und didaktisierten Videomaterialien etablieren (siehe Kapitel 4 und 5). Das soziale Netzwerk *Facebook* erlebte hierzulande 2012 seinen absoluten Popularitätshöhepunkt, wurde aber in den vergangenen Jahren mit dem fast flächendeckenden Einzug von

internetbasierten Smartphones und dem darauf nutzbaren Messenger *Whatsapp* stark zurückgedrängt (vgl. Feierabend 2018: 69–70).³⁷ *Facebook* wird heute nur mehr von älteren Jugendlichen genutzt (vgl. ebd.: 70). Die letzten 20 JIM-Studien haben ergeben, dass für deutsche Jugendliche nicht die jeweilige Plattform, sondern die Möglichkeit, sich schnell, einfach und günstig mit anderen auszutauschen, vordergründig ist (vgl. ebd.). Ein interessantes Faktum ist überdies, dass sich die Anzahl der regelmäßigen LeserInnen eines gedruckten Buches über die 20 Jahre der JIM-Studie hinweg kaum verändert hat (vgl. Feierabend et al. 2018: 69 und 2020: 15). *E-Books* konnten sich unter Jugendlichen in Deutschland also bisher nicht durchsetzen (vgl. Feierabend 2018: 69). Es bleibt abzuwarten bzw. wäre zu beforschen, wie digitale Lehrwerke von SchülerInnen angenommen werden. Individuelle Lernpräferenzen spielen dabei sicherlich eine nicht außer Acht zu lassende Rolle (siehe 5.5).

Bezüglich der schulischen Nutzung von digitalen Endgeräten verweisen Feierabend et al. (2017: 53) darauf, dass mit einer regelmäßigen Verwendung, d.h. mehrmals pro Woche, bisher nur das interaktive *Whiteboard* mit 31% und der Computer mit 22% nennenswert im deutschen Schulalltag angekommen sind. Die deutsche BITKOM-Studie (2015: 3, 20, 23–24), in deren Rahmen bundesweit 502 Lehrpersonen der Sekundarstufe I und 512 SchülerInnen zwischen 14 und 19 Jahren befragt wurden, weist hinsichtlich der regelmäßigen Nutzung von interaktiven Tafeln sowie Computern im Unterricht ähnliche Ergebnisse aus. Laut BITKOM (ebd.: 20, 23–24) gibt es in Bezug auf interaktive Tafeln zwar insofern eine erfreuliche Ausstattungstendenz, als im Jahr 2010 nur ein Drittel, im Jahr 2014 jedoch bereits mehr als doppelt so viele deutsche SchülerInnen mit *Interactive Whiteboards* in Berührung kamen. Ihre Nutzungshäufigkeit – sofern überhaupt vorhanden – mit einer täglichen Anwendung von 35% bietet allerdings keinen Anlass zur Freude (vgl. ebd.). Computer werden von 28% der deutschen SchülerInnen täglich genutzt (vgl. ebd.) Die geringen Abweichungen zwischen den jeweiligen Prozentsätzen aus der JIM- (2017) und BITKOM-Studie (2015) lassen sich wahrscheinlich insofern durch die effektive Zusammensetzung der Stichprobe erklären, als die JIM-Studien auch 12- und 13-jährige SchülerInnen mit einbeziehen. Obige Ergebnisse mögen in Anbetracht der Tatsache, dass hierbei alle Schulfächer³⁸ berücksichtigt und Digitalisierungsbestrebungen in Deutschland vielfach schon vor Jahren initiiert wurden, überraschen (vgl. Lorenz 2017: 51). In der von Büsching und Breiter (2011: 12, 13, 22, 23) durchgeführten Studie an Bremer Schulen sprechen sich 64% der befragten Lehrkräfte (N 833) für die Verfügbarkeit von interaktiven Tafeln in allen Unterrichtsräumen und von

³⁷ Hier gilt anzumerken, dass auch der *Whatsapp-Messenger* von der *Facebook*-Gruppe rund um Mark Zuckerberg stammt.

³⁸ In den MINT-Fächern würde man aufgrund ihrer allgemeinen technisch-naturwissenschaftlichen Ausrichtung einen stärkeren Einbezug digitaler Technologien vermuten. Lorenz et al. (2017: 26, 256, 257) kommen jedoch zum Schluss, dass MINT-Lehrkräfte und Lehrpersonen anderer Fächer digitale Medien in etwa gleich häufig bzw. selten zu unterrichtlichen Zwecken verwenden. Lediglich bei der Nutzung von Tabellenkalkulations- und von Simulations- bzw. Modellierungsprogrammen zeigen sich im Vergleich zu Nicht-MINT-Fächern statistisch signifikante Unterschiede (vgl. Lorenz et al. 2017: 26, 257).

vorgefertigten digitalen Unterrichtsmaterialien aus (vgl. auch BITKOM 2015: 12, 48; Duden 2019, Eickelmann 2019: 15; siehe auch Kapitel 4 und 5). Unter Bezugnahme auf die oben angesprochenen Digitalisierungsbestrebungen sei hier kurz angemerkt, dass im Bundesland Bremen das SuBITI-Projekt (*Service- und Betriebskonzept für die IT-Infrastruktur*) bereits im Jahr 2005 ins Leben gerufen und beginnend mit dem Jahr 2007 an den dortigen Schulen ausgerollt wurde bzw. wird (vgl. Büsching/Breiter 2001: 1, 6, 20–21). Aufgrund dessen hat sich die technische Ausstattung an teilnehmenden Schulstandorten bereits verbessert; auch die Häufigkeit des digitalen Medieneinsatzes hat sich seither erhöht (vgl. ebd.). Aus den deutschen Länderindikatoren zur digitalen Schule und den ICILS-Studien (*International Computer and Information Literacy Studies*) ergeben sich hinsichtlich der Zufriedenheit deutscher Lehrpersonen mit der vorhandenen technischen Ausstattung im Zeitraum zwischen 2013 und 2017 keine markanten Unterschiede, wohingegen die Frequenz der digitalen Mediennutzung im Unterricht in den vergangenen Jahren in Deutschland signifikant angestiegen ist (vgl. Eickelmann et al. 2019: 14, 15, 214–215; Lorenz et al. 2017: 17, 61). Eine Frage, die sich bezüglich der Zufriedenheit mit der technischen Ausstattung stellen mag, ist jene, ob sich die schulische Ausstattung in den letzten Jahren tatsächlich kaum verbessert hat oder sich die Ansprüche von Lehrenden unter dem Blickwinkel der verpflichtenden Erfüllung bildungspolitischer Forderungen zur Digitalisierung des Lernens erhöht haben. Es sei noch angemerkt, dass im Rahmen der internationalen ICILS-Studien 2013 und 2018 im Unterschied zu den deutschen Länderindikatoren neben Lehrkräften, auch SchülerInnen, IT-Fachkräfte und Schulleitungen befragt wurden (vgl. Eickelmann et al. 2019: 7, 11, 56ff). Alle an den ICILS-Studien teilnehmenden SchülerInnen befanden sich zu beiden Erhebungszeitpunkten im achten Jahr der formalen Beschulung (vgl. ebd.). Österreich hat im Gegensatz zu Deutschland und Italien an keiner der beiden ICILS-Studien (2013 und 2018) teilgenommen.

Bezieht man nun die Perspektive von Lehrpersonen aus unterschiedlichen Bundesländern zur allgemeinen Beschaffenheit der technischen Ausstattung an deutschen Schulen mit ein, so weisen Bayern, Brandenburg, Hessen und Rheinland-Pfalz mit einem durchschnittlichen Zustimmungsteil von 65,5% den höchsten Grad an Zufriedenheit auf (vgl. Lorenz et al. 2017: 18, 61–62). Am Ende der Reihung befinden sich Berlin, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein mit einer Zustimmung von 42,5% (vgl. ebd.: 18, 62, 64). Was den Zugang zum WLAN an Schulen betrifft, so ist dieser laut Eickelmann et al. (2019: 152) in Deutschland tendenziell eher Lehrkräften vorbehalten (vgl. auch Duden 2019). Nur rund ein Viertel der deutschen und knapp die Hälfte der italienischen AchtklässlerInnen können das schuleigene WLAN-Netz verwenden (vgl. Eickelmann et al. 2019: 153). Die diesbezüglichen Ergebnisse des deutschen Länderindicators (2017), der unterschiedliche Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I umfasst, weisen einen höheren Prozentsatz von 40,5% aus, wobei der Zugang zum WLAN durch Lernende an Gymnasien (50,1%) eher gewährleistet ist als bei anderen Schulformen (32,4%) der Sekundarstufe I (vgl. Lorenz et al. 2017: 57). Im europäischen Mittel können

im Vergleich dazu 67,6% der Lehrkräfte und SchülerInnen das Schul-WLAN nutzen (vgl. Eickelmann et al. 2019: 153). Die unzureichende Bandbreite bzw. Internetgeschwindigkeit beeinträchtigt laut der im Zuge der ICILS-Studie 2018 befragten IT-KoordinatorInnen den digitalen Medieneinsatz im Unterricht (vgl. ebd.: 15, 160; siehe auch Duden 2019). Die an deutschen Schulen vorherrschende Internetgeschwindigkeit ist im EU-Vergleich unterdurchschnittlich (vgl. Eickelmann et al. 2019: 141).

Werfen wir nun einen Blick auf die schulische Nutzung digitaler Medien. Im Jahr 2013 waren es 9,1% der befragten deutschen Lehrkräfte, die digitale Medien täglich im Unterricht einsetzten, im Jahr 2018 zeigt sich hier mit 23,2% ein beträchtlicher Anstieg (vgl. ebd.: 214, siehe auch BITKOM 2015: 25). Im direkten Vergleich hierzu werden digitale Medien von 35,4% der italienischen Lehrkräfte täglich genutzt (vgl. Eickelmann et al. 2019: 214). Im Rahmen der ICILS-Studie 2018 konnte auch festgestellt werden, dass jüngere und männliche Lehrpersonen in Deutschland im Unterricht häufiger mit digitalen Medien arbeiten als ältere (ab 50 Jahren) und weibliche Lehrkräfte (vgl. ebd.: 216). Auch ist zwischen 2013 und 2018 der Anteil der deutschen LehrerInnen, die keine digitalen Medien im Unterricht einsetzen, von 8,3% auf 3,1% gesunken (vgl. ebd.). Der EU-Durchschnitt liegt hier bei 2,8% (vgl. ebd.). Bezieht man die Antworten der SchülerInnen zur aktiven digitalen Mediennutzung mit ein, so ergibt sich ein differenzierteres Bild. Diese Unterschiede lassen sich dadurch erklären, dass Lehrkräfte digitale Medien in Phasen des Frontalunterrichts häufig zu Präsentationszwecken ohne eine aktive Beteiligung der Lernenden einsetzen (vgl. ebd.: 18, 28, 209, 219, 220). Knapp ein Viertel der im Rahmen der ICILS-Studie 2018 befragten deutschen und italienischen AchtklässlerInnen merkt an, digitale Medien mindestens einmal pro Woche für schulische Zwecke im Unterricht zu nutzen, wobei Deutschland und Italien unter dem internationalen (44%) und dem EU-Durchschnittswert (45,1%) liegen (vgl. ebd.: 249–250). In Dänemark sind es vergleichsweise 91% der AchtklässlerInnen, die mehrmals pro Woche im Unterricht mit digitalen Medien arbeiten (vgl. ebd.). Insgesamt 17,4% der deutschen und 31,1% der italienischen SchülerInnen der Sekundarstufe I kommen in der Schule laut eigenen Aussagen nie aktiv mit digitalen Medien zu Lernzwecken in Berührung (vgl. ebd.: 251). Was den Fremdsprachenunterricht betrifft, so geben 42,6% der deutschen und 69,7% der italienischen AchtklässlerInnen an, zumindest in einigen Unterrichtsstunden digitale Medien zu nutzen (vgl. ebd.: 253, 254). Deutschland liegt hier signifikant unter dem EU-Durchschnittswert von 67,2% (vgl. ebd.). Die JIM-Studie 2017 hat bezüglich der schulbezogenen Internetnutzung ergeben, dass 12% der StudienteilnehmerInnen in der Schule nie aktiv mit dem Internet arbeiten, wohingegen 7% zu Lernzwecken in der Klasse täglich online sind (vgl. Feierabend et al. 2017: 53). Mindestens einmal pro Woche wird über alle Fächer hinweg das Internet von 42% der Befragten genutzt (vgl. ebd.).

Ausschlaggebend für die Nutzungshäufigkeit digitaler Medien im Unterricht sind sowohl die Quantität als auch die Qualität der an Schulen vorhandenen IT-Ausstattung, der technisch-didaktische *Support* und das Vorhandensein eines konkreten Medienkonzepts (vgl. Büsching/Breiter 2011: 10–11,

Duden 2019, Eickelmann et al. 2019: 14, 159; Lorenz et al. 2017: 17, 53, Würffel 2019: 297). Als hinderlich für eine flexible und schülerorientierte Nutzung digitaler Medien im Unterricht erweist sich laut Büsching und Breiter (2011: 10–11) das Fehlen von jederzeit für Lehrpersonen wie für SchülerInnen frei zugänglichen digitalen Endgeräten, d.h. Computerräume müssen vorab gebucht und Klassenzimmer gewechselt werden (vgl. auch Eickelmann et al. 2019: 140, 150, Klobertanz 2019: 145, 151–152, 158, 160 und Lorenz et al. 2017: 54). In Deutschland beträgt das effektive Ausstattungsverhältnis von verfügbaren digitalen Endgeräten je Schüler/in 9,7 und in Italien 14,3 zu 1 (vgl. Eickelmann et al. 2019: 147). Was den technischen bzw. medienpädagogischen *Support* betrifft, so wird dieser an weiterführenden Schulen vielfach schulintern von dort tätigen Lehrpersonen geleistet (vgl. Büsching/Breiter 2011: 17, 23). Die Hälfte dieser Lehrkräfte würde laut Büsching und Breiter (ebd.) hierfür keine Ermäßigungsstunden erhalten, wiederum andere würden weit über ihre zugewiesene Stundenentschädigung hinaus viel Zeit dafür aufwenden. Unter Bezugnahme auf technische Gebrechen wird die Reaktions- bzw. Wiederherstellungszeit durch IT-Fachkräfte von den befragten Bremer Lehrkräften mit einer Durchschnittsnote von 2,6 bewertet (vgl. ebd.: 19), wenngleich die Standardabweichung mit 1,4 relativ hoch ist. Dies weist auf vermeintlich standortspezifische Unterschiede hin. In etwa die Hälfte der deutschen Lehrkräfte empfindet den technischen und medienpädagogischen *Support* an der eigenen Schule als ausreichend (vgl. Eickelmann et al. 2019: 162, Lorenz et al. 2017: 54, 68). Wirft man einen Blick auf das Vorhandensein von schulischen Medienkonzepten, so zeigt sich, dass sich ihr Anteil in Deutschland in den letzten Jahren erhöht hat (vgl. Lorenz et al. 2017: 88, 97, 101). Über die Hälfte der deutschen Lehrpersonen gibt an, dass an ihrer Schule ein Medienkonzept vorliegt (vgl. ebd.: 97). Zu klären wird diesbezüglich allerdings noch sein, inwieweit die verfügbaren Medienkonzepte tatsächlich Eingang in die Unterrichtspraxis finden bzw. von Lehrpersonen mitgetragen und umgesetzt werden.

Weitere Einflussfaktoren, die sich auf die Häufigkeit der Mediennutzung auswirken, sind digitalisierungsbezogene Bestandteile der LehrerInnausbildung, die subjektiv wahrgenommene digitale Medienkompetenz von Lehrpersonen, die Art und der Umfang an Erfahrung beim digitalen Medieneinsatz im Unterricht, die Einschätzung der Potentiale digitaler Medien, zu beachtende Datenschutz- und urheberrechtliche Fragen sowie auch die Verfügbarkeit von digitalen Lehr- und Lernmaterialien (vgl. Eickelmann et al. 2019: 15, 161–162, 212, 218, 222). Auf eben genannte Aspekte wird in Kapitel 2.3 und in Kapitel 2.4 ausführlich eingegangen. Untenstehend folgt eine kurze Auseinandersetzung mit russlandbezogenen bzw. russischsprachigen konzeptionell-theoretischen und empirischen Studien, die sich mit dem digitalen Medieneinsatz im Unterrichtskontext und infrastrukturellen Rahmenbedingungen beschäftigen.

Die konzeptionell-theoretisch und empirisch ausgerichtete russische Forschungsliteratur zum digitalen Lehren und Lernen rückt nachvollziehbarerweise zumeist ausländische Studierende in

Russland mit unterschiedlichen Herkunftssprachen, die im Zielsprachenland Russisch als Fremdsprache erlernen, aber auch dortige Fremdsprachenlernende (z.B. des Englischen) als Zielgruppen in den Fokus. Die hier vorliegende Studie konzentriert sich im Gegensatz dazu auf den schulischen Russischunterricht im deutschsprachigen Raum und die diesbezüglichen hiesigen bildungspolitischen Vorgaben und infrastrukturellen Rahmenbedingungen. In der russischen Forschungsliteratur werden der Einsatz von *Interactive Whiteboards* (vgl. Atabekova 2008, Romanova 2015), von digitalen Russischlehrwerken (vgl. Konstantinova/Zubareva 2014, Trjapel'nikov 2011; siehe auch 1.2.3), von Autorensoftware (vgl. Azimov 2012) und Videosequenzen (vgl. Abramovič 2011, Ajvazova 2012), die Arbeit mit virtuellen Welten (vgl. Titova/Filatova 2014) und die Anwendung neuer digitaler Kommunikationsformen (vgl. Atabekova 2008, Chromov et al. 2015) im Russisch- bzw. Fremdsprachenunterricht thematisiert. Die eben angeführten AutorInnen zeigen dabei auf Basis einer umfassenden theoretischen Fundierung Potenziale von digitalen Hilfsmitteln auf und erläutern, wie diese im Russisch- bzw. Fremdsprachenunterricht ausgeschöpft werden können. Dabei weisen sie auf mögliche, zu berücksichtigende Begrenzungen hin (siehe auch 2.4). Kritisch angemerkt sei an dieser Stelle der zumindest teilweise stark aufzählende Charakter von manchen russischsprachigen Publikationen, der eine gewisse Beschreibungstiefe im Sinne einer praxisnahen Nachvollziehbarkeit von vorgeschlagenen methodologischen Vorgehensweisen zum digitalen Lernen, d.h. mit Blick auf das *Wie?* vermissen lässt.

Im deutschsprachigen und europäischen Kontext finden sich bisher verhältnismäßig wenig empirische Studien, die sich mit der digitalen Mediennutzung im schulischen Russischunterricht der Sekundarstufe befassen. Ihre Anzahl ist aufgrund der unmittelbaren Relevanz des digitalen Lernens in der heutigen Zeit jedoch im Wachstum begriffen (vgl. Klobertanz 2019: 133). Bei diesen Studien handelt es sich häufig um universitäre Abschluss- bzw. Qualifizierungsarbeiten. Dazu gehören zum Beispiel die empirischen Diplom- bzw. Masterarbeiten von Kogler (2019), Auinger (2018), Kaltseis (2014) und Kajtajnen (2013) sowie die konzeptionell-theoretisch ausgerichtete Arbeit von Klemmer (2009).³⁹ Letztgenannte zielt auf medienpädagogische Ansätze einer kritisch-reflektierten Mediennutzung (z.B. Zeitung, Film, Fernsehen, Werbung und Internet) im schulischen Russischunterricht in Österreich ab. Klemmer (2009) liefert dabei durchaus interessante, wenngleich bisweilen jedoch oberflächliche Anregungen für die Entwicklung eines kritisch-reflektierten Medienverhaltens im Russischunterricht. Mitunter fehlende bzw. unspezifisch ausgeführte Niveaubezüge stellen die konkrete Umsetzbarkeit der von ihr vorgestellten Unterrichtsvorschläge in der Zielsprache teilweise in Frage (siehe 1.2.2). Dies gründet auf der Tatsache, dass im formellen österreichischen Schulkontext je nach Art des Faches und Schultyps das Niveau B1 nach dem GERS (2001) als maximal erreichbares

³⁹ Kajtajnen (2013) beforscht den schulischen Russischunterricht in Finnland, die anderen genannten KandidatInnen konzentrieren sich auf selbigen im österreichischen Schulkontext.

Zielniveau für Russisch gilt.⁴⁰ Eine konkrete Ausarbeitung und anschließende Pilotierung der Unterrichtsbeispiele mit Blick auf deren Praxistauglichkeit wäre hier sicherlich sehr aufschlussreich gewesen. Kogler (2019) beschäftigt sich ihrerseits mit dem gezielten SMS-Training im herkunftssprachlichen Russischunterricht in Österreich. Dabei gleicht sie die Ergebnisse der Experimental- mit jenen der Kontrollgruppe ab. Ihrer Ansicht nach können durch zielgerichtetes SMS-Training die orthographischen und kommunikativen Kompetenzen bilingualer SchülerInnen befördert werden, wobei Lernende dadurch zusätzlich an Selbstsicherheit im Bereich des schriftlichen Ausdrucks gewinnen würden (vgl. ebd.: 90, 91). Auinger (2018) setzt sich mit dem Einfluss von digitalen Endgeräten (z.B. von Smartphones oder Tablets) und Sprachlern-Apps (z.B. *Babbel*, *Duolingo*, *Quizlet*, *Kahoot!*) auf das Lernverhalten von SchülerInnen auseinander. Auinger (2018) zeigt dabei Vor- und Nachteile (z.B. Motivationssteigerung, Aktivierung der SchülerInnen, technische Schwierigkeiten) des digital gestützten Lernens im Fremdsprachen- bzw. Russischunterricht auf (siehe auch 2.4). Kaltseis (2014) beschäftigt sich in ihrer Abschlussarbeit indes mit dem Einsatz von Filmen im Russischunterricht. Kaltseis (2016: 332, 334) kommt zum damaligen Zeitpunkt in ihrem, auf den Ergebnissen ihrer Diplomarbeit beruhenden Beitrag zum Band *Zweite Tagung der Fachdidaktik 2015* zum Schluss, dass audiovisuelle Materialien verhältnismäßig selten Eingang in den Russischunterricht finden. Als mögliche Gründe benennt Kaltseis (ebd.: 332, 333, 337) einerseits die unzureichende technische Ausstattung an österreichischen Schulen, andererseits die in Russischlehrwerken, die nach wie vor Ankermedien sind, fehlenden audiovisuellen Lernangebote. Urheberrechtliche Fragen sind ihrer Ansicht nach dafür mitverantwortlich (vgl. ebd.: 335). Dieses Bild hat sich in der Zwischenzeit zumindest teilweise gewandelt (siehe 1.2.3, Kapitel 4 und 5). Kajtajnen (2013) untersucht in ihrer Arbeit die Wirksamkeit von Blogs hinsichtlich des russischen Wortschatzerwerbs. Dabei stellt sie fest, dass der Wortschatzerwerb ein höchst komplexer multifaktorieller Prozess ist, dessen Erfolg oder Misserfolg nicht auf das Medium selbst reduziert werden kann, sondern maßgeblich von motivationalen Aspekten, individuellen Fähigkeiten und von Lernbedürfnissen bzw. Lernvorlieben abhängt (vgl. ebd.: 61, 64; siehe hierzu auch Kurtz 2016: 447 und Hirzinger-Unterrainer 2016: 304–305, 308, 319).⁴¹ Laut Kajtajnens (2013: 64) Ergebnissen bevorzugen Lehrpersonen wie SchülerInnen, wenngleich die Arbeit mit Blogs für Lernende eine willkommene Abwechslung darstellt, nach wie vor traditionelle Zugänge zum Wortschatzerwerb (vgl. auch Hirzinger-Unterrainer 2016: 308, 317, 318–319).⁴² Die Daten wurden in den oben angeführten empirischen

⁴⁰ Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass Russischlernende aufgrund ihres individuellen Engagements oder eines herkunftssprachlichen Hintergrunds in bestimmten Fertigungs- bzw. Kompetenzbereichen auch ein höheres Niveau erzielen können.

⁴¹ Mehlhorn (2020: 5–9) unterbreitet in ihrem Beitrag *Digital = nachhaltig? Wortschatzlernen mit Apps* praxisorientierte Vorschläge zum erfolgreichen digital-gestützten Wortschatzerwerb im Russischunterricht.

⁴² Hirzinger-Unterrainer (2016: 318) führt in ihrer Studie *Medienunterstützter Wortschatzerwerb am Beispiel des Italienischen* den von SchülerInnen angeführten Arbeitsaufwand im Sinne von „Ganz lustig, aber viel Arbeit für wenige Vokabeln“ ins Treffen. Das heißt, wenn Lernende die Kosten-Nutzen-Ratio bzw. den Zeitaufwand als unverhältnismäßig ansehen, erfolgt meist ein Rückgriff auf altbewährte und bereits ritualisierte Lernmethoden.

Abschlussarbeiten anhand selbst entwickelter Testaufgaben (z.B. Kolger 2019), mittels Interviews und Unterrichtsbeobachtungen (z.B. Kaltseis 2014, Kajtajnen 2013) gewonnen.

Neben universitären Abschluss- bzw. Qualifizierungsarbeiten leisten auch in Fachzeitschriften oder Tagungsbänden publizierte Artikel einen maßgeblichen Beitrag zur fremdsprachendidaktischen bzw. russischspezifischen Medienforschung. Zu nennen ist hier beispielsweise Klobertanz' (2019) empirische Untersuchung zum digitalen Medieneinsatz im Russischunterricht an einer Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, im Zuge dessen zweiwöchige Unterrichtsbeobachtungen und zwei LehrerInneninterviews durchgeführt wurden. Klobertanz (2019: 142, 153, 160) stellt dabei fest, dass digitale Medien nur dann sinnvoll in den Fremdsprachen- bzw. Russischunterricht integriert werden können, wenn diese den analogen Unterricht nicht behindern, sondern bereichern. Die reibungslose Verzahnung von analogem mit digitalem Lernen muss folglich durch eine ausreichende und einwandfrei funktionierende technische Ausstattung sowie durch entsprechende digitale Fähigkeiten von Lehrkräften gewährleistet sein, sodass es nicht zu einem potentiellen Zeit- oder Motivationsverlust, Unruhe bzw. „Leerläufen“ im Klassenraum kommt (vgl. ebd.: 142, 153, 158, 159, 160). Ebenso bedeutsam für das Gelingen digitalen Lernens ist laut Klobertanz (vgl. ebd.: 143–144) das soziale Miteinander. Hierfür bedarf es eines lehrenden Akteurs, sodass die SchülerInnen eine Bindung zum Unterrichtsinhalt aufbauen können (vgl. ebd., siehe auch Schmidt 2019: 229 und Zierer 2016: 182). Am Ende seines Beitrags liefert Klobertanz (2019: 161–164) interessante und hilfreiche Hinweise, wie auch bei unzureichender Ausstattung digitales Lernen im Russischunterricht gefördert werden kann. Einer der getätigten Vorschläge umfasst dabei eine teilweise Auslagerung der digitalen Mediennutzung in den privaten Bereich der SchülerInnen (z.B. Hausarbeiten mit anschließender Nachbesprechung in der Schule) (vgl. ebd.: 163). Allerdings trägt dies nicht zur Lösung des eigentlichen schulischen Ausstattungsproblems bei und wirft gleichzeitig die Frage nach der privaten Medienausstattung Jugendlicher auf. Diese Vorgehensweise könnte sich auf SchülerInnen aus sozial schwächeren oder bildungsfernen Schichten nachteilig auswirken.

Ein weiterer Fachartikel, der hier kurz erwähnt sei, ist jener von Caspers (2019), in dem sie sich mit der Verwendung multimedialer Materialien im universitären RAF-Unterricht im deutschsprachigen Raum zum Zwecke der Entwicklung literarischer und kultureller Kompetenzen auseinandersetzt. Da Caspers im Gegensatz zur vorliegenden Studie Russischstudierende in den Blick nimmt und Vergleiche mit SchülerInnen (z.B. wegen ihres Alters, ihrer kognitiven Fähigkeiten, anderen thematischen Schwerpunktsetzungen) nur bedingt möglich sind, wird auf eine ausführliche inhaltliche Darstellung ihres Artikels verzichtet.

Unter Punkt 2.2 folgt nun die Darstellung des Forschungsstands zur Vermittlung digitaler Medienkompetenz in der Sekundarstufe und damit einhergehend die evidenzbasierte Beschreibung

der digitalen Kompetenzen von SchülerInnen. Außerdem werden unter SchülerInnen vorherrschende Überzeugungen zum digitalen Lernen aufgezeigt.

2.2 Digitale Medienkompetenz in der Sekundarstufe und SchülerInnenüberzeugungen

Nimmt man bei der Literaturrecherche die digitale Medienkompetenz der heranwachsenden Generation, die von frühester Kindheit an mit digitalen Medien konfrontiert ist, in den Fokus, so stößt man unweigerlich auf den von Prensky (2001) geprägten Begriff der *Digital Natives*. Dieser Ausdruck impliziert, dass alle im Zeitalter der Digitalisierung Heranwachsenden im Grunde genommen digitalkompetent sind (vgl. Tulodziecki et al. 2019: 360, Volkmann et al. 2012: 34). Im Vergleich zu (älteren) Lehrkräften – oftmals als *Digital Immigrants* bezeichnet – wird der jüngeren Generation dabei im Sinne des *Digital Divide* ein Kompetenzvorsprung zugeschrieben (vgl. ebd.; siehe auch Biebighäuser et al. 2012: 48, Funk 2019: 69, 71; Mehlhorn 2019a: 174 und Prensky 2001: 2). Diese Betrachtungsweise ist jedoch einseitig und kann das komplexe Konstrukt der digitalen Medienkompetenz, wie unter Punkt 1.1.3 eindringlich beschrieben, keineswegs sachgerecht abbilden (vgl. auch Mehlhorn 2019a: 174–175). In der Fachliteratur scheint weitestgehend Einigkeit darüber zu herrschen, dass junge Menschen im Gegensatz zu manchen (älteren) Lehrkräften zwar über umfangreiche Fertigkeiten in der technischen Handhabung und Bedienung von digitalen Endgeräten (v.a. des Smartphones) und von Programmen verfügen, ihnen jedoch wichtige Teilkompetenzen für einen verantwortungsvollen, kritisch-reflektierten Medienumgang (z.B. Urheberrecht, Datenschutz) und die selbständige Mediengestaltung fehlen (vgl. Eisenmann/Ludwig 2013: 52, Klobertanz 2019: 141, Mehlhorn 2019a: 174, Tulodziecki et al. 2019: 360, Volkmann 2012: 34, Wapenhans 2014: 257, Zierer 2016: 181–182). Eben genannte Aspekte finden in unterschiedlichen empirischen Studien ihren Niederschlag. Die Ergebnisse dieser Studien werden nachfolgend unter Bezugnahme auf die an der Sekundarstufe vermittelte digitale Medienkompetenz illustriert.

Im Rahmen der repräsentativen BITKOM-Studie (2015: 22, 44, 46, 47) spricht sich die große Mehrheit der befragten SchülerInnen für einen stärkeren Einbezug digitaler Themen und für ein Pflichtschulfach im Bereich der Informatik bzw. Medienkompetenz aus, was im österreichischen Kontext mit Einführung der verbindlichen Übung zur digitalen Grundbildung realisiert wird (vgl. auch Duden 2019; siehe 1.2.1). Ganz oben auf der Wunschliste der digitalen Themen stehen dabei die Klärung rechtlicher Fragen bei der Internetnutzung, die richtige Handhabung von digitaler Technik, die korrekte Bedienung von Programmen, die Auseinandersetzung mit der Netiquette, d.h. den Verhaltensregeln bei der Online-Kommunikation, und der Umgang mit dem Datenschutz (vgl. BITKOM 2015: 22, 44, 47). Zahlreiche empirische Studien kommen hinsichtlich des Verwendungszwecks von digitalen Medien in unterrichtlichen *Settings* zum Schluss, dass im deutschsprachigen Raum, wie auch in Italien,

das Hauptaugenmerk beim digitalen Lernen immer noch auf der mediengestützten Textverarbeitung, der Präsentation von Inhalten und auf der Internetrecherche liegt, wodurch die Potentiale digitaler Technologien längst nicht ausgeschöpft werden (vgl. BITKOM 2015: 20, 28–30, 43; Büsching/Breiter 2011: 8–9, Eickelmann et al. 2019: 208, 209, 217–220, 233, 245, 257, 261, 267; Heim/Ritter 2013: 43, Lorenz et al. 2017: 128, Pfeiffer 2005: 268). Daher scheint es wenig überraschend, dass sich deutsche Jugendliche im Umgang mit Textverarbeitungs- und Präsentationsprogrammen, die an Schulen flächendeckend vorhanden sind, verhältnismäßig sicher fühlen (vgl. Eickelmann et al. 2019: 156, 157; Feierabend et al. 2017: 55). Bei Tabellenkalkulationsprogrammen hingegen fällt die Selbsteinschätzung der SchülerInnen wesentlich schlechter aus (vgl. Feierabend et al. 2017: 55). Dies ist möglicherweise dem Umstand geschuldet, dass 70% der im Rahmen der ICILS-Studie 2018 befragten Lehrpersonen angeben, nie mit Tabellenkalkulationsprogrammen (z.B. *Excel*) im Unterricht zu arbeiten, wobei hier auch Fachspezifika zu berücksichtigen sind (vgl. Eickelmann et al. 2019: 218). In MINT-Fächern ist die Verwendung von Tabellenkalkulationsprogrammen naheliegender als in Sprachenfächern. Abgesehen von der Erstellung von Präsentationen spielt laut Büsching und Breiter (2011: 8–9) die selbständige Medienproduktion und der kritisch-reflektierte Medienumgang im Unterrichtskontext eine vergleichsweise geringe Rolle. Was grundlegende computerbezogene Fähigkeiten betrifft, so bestätigen in der von Lorenz et al. (2017: 131) durchgeführten Erhebung 70% der befragten Lehrkräfte der Sekundarstufe I, dass diese von SchülerInnen bereits mitgebracht werden. Im Schnitt bekräftigen 63% der Lehrpersonen, die digitalen Kompetenzen ihrer SchülerInnen gezielt zu fördern (vgl. ebd.). Dabei geht es insbesondere um die zielführende Navigation im Internet, die angeleitete Erstellung bzw. Bearbeitung von Grafiken oder Texten, die selbständige Gestaltung von Präsentationen und um die Beurteilung der Glaubwürdigkeit von Internetquellen (vgl. ebd.). Die Ergebnisse der BITKOM-Studie (2015: 40) zeigen mit Blick auf Letzteres, dass fast 90% der zwischen 14 und 19 Jahre alten SchülerInnen die Qualität ihrer Online-Rechercheergebnisse in irgendeiner Form (z.B. durch einen Abgleich mit weiteren Quellen) überprüfen. Ein alters- und kognitionsbezogener Kompetenzanstieg ist insofern anzunehmen, als ein Drittel der im Rahmen der ICILS-Studie 2018 befragten deutschen AchtklässlerInnen angibt, mit der Bewertung von Internetinformationen im Unterricht keinerlei Erfahrungen gemacht zu haben (vgl. Eickelmann et al. 2019: 261). Eben genannte Studie hat des Weiteren ergeben, dass ein Drittel der deutschen SchülerInnen lediglich über basale computer- und informationsbezogene Kompetenzen (*Computer and Information Literacy*) verfügt (vgl. ebd.: 13; siehe auch Lorenz et al. 2017: 127). Rund 2% der Befragten sind indes in der Lage, selbständig ermittelte Informationen sicher zu bewerten, zu organisieren und inhaltlich wie formal anspruchsvolle Informationsprodukte zu erstellen (vgl. ebd.). Damit liegt Deutschland im direkten Vergleich mit den anderen in die ICILS-Studie 2018 einbezogenen

Ländern in etwa gleich auf (vgl. Eickelmann et al. 2019: 13).⁴³ Diese geringe Prozentzahl legt einen Zusammenhang mit altersgemäß entwickelten kognitiven Fähigkeiten von AchtklässlerInnen nahe. Etwas weniger als die Hälfte der deutschen SchülerInnen der achten Schulstufe können unter Anleitung Informationen im Internet ermitteln, Dokumente bearbeiten und einfache Informationsprodukte erstellen (vgl. ebd.). Knapp ein Viertel der Befragten verfügt über darüberhinausgehende Kompetenzen, die eine größere Selbständigkeit im Umgang mit digitalen Medien voraussetzen (vgl. ebd.). In Bezug auf die computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von AchtklässlerInnen, sind geschlechter- und schultypenspezifische sowie herkunftsbedingte Abweichungen feststellbar (vgl. ebd.: 20–24). So verfügen Mädchen,⁴⁴ GymnasiastInnen bzw. SchülerInnen aus sozial privilegierteren Familien tendenziell über eine stärker ausgeprägte digitale Medienkompetenz, wenngleich sich Mädchen interessanterweise schlechter einschätzen als Jungen (vgl. ebd.: 20–24, 278, 279; siehe auch 4.5). Die digitale Medienkompetenz von SchülerInnen wird durch unterschiedliche, zum Teil eng miteinander verwobene Faktoren beeinflusst; hier spielen die Nutzungshäufigkeit digitaler Medien, persönliche Einstellungen, motivationale Aspekte, das Bildungsniveau der Eltern, der Migrationshintergrund von Lernenden und die Familiensprache eine Rolle (vgl. ebd. 212, 276, 306, 308, 326, 339, 343, 351, 358–359). Auf die letztgenannten drei Aspekte wird aufgrund einer anderen Schwerpunktsetzung in dieser Arbeit nicht näher eingegangen (hierzu siehe Eickelmann et al. 2019).

Mit Blick auf einstellungsbezogene Faktoren weisen Tulodziecki et al. (2019: 354) darauf hin, dass bei SchülerInnen zu vielen Themen, Begrifflichkeiten oder Unterrichtsformen bereits bestimmte Vorstellungen bestehen, auf die im Unterricht je nach deren Ausformung in der einen oder anderen Weise zu reagieren ist. In der Metastudie von Hillmayr et al. (2017: 19) wurden auch Ergebnisse zu Überzeugungen von SchülerInnen zum mediengestützten Sachfachunterricht genauer unter die Lupe genommen. Obige Studie bezieht sich zwar ausschließlich auf die MINT-Fächer, ihre Befunde scheinen aber dennoch auch für Sprachenfächer interessant und relevant. Hier zeigt sich zwischen traditionell und mediengestützt unterrichteten SchülerInnen insofern ein Unterschied, als Letztere eine positivere Grundeinstellung zum jeweiligen Unterrichtsfach entwickelten (vgl. ebd.). Grünewald (2016: 464, 465) betont jedoch, dass der bloße Einsatz von Medien nicht automatisch zu einer gesteigerten Motivation der Lernenden führt. Hierfür sind vorherrschende Einstellungen und die Kombination des digitalen Medieneinsatzes mit entsprechenden didaktischen Modellen mit ausschlaggebend (vgl. ebd.). Laut der BITKOM-Studie (2015: 21, 34) finden 90% der befragten 14- bis 19-Jährigen, dass digitale Medien den Unterricht interessanter machen. Insgesamt 70% merken an, dass der digitale Medieneinsatz ein

⁴³ An der ICILS-Studie 2018 haben die folgenden Länder teilgenommen: Chile, Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Italien, Kasachstan, Luxemburg, Portugal, die Republik Korea, Uruguay, die USA, wie auch die beiden *Benchmark*-Teilnehmer Moskau und das Bundesland Nordrhein-Westfalen (= im Sinne einer Stichprobenerweiterung bzw. eines *Oversampling*) (vgl. Eickelmann et al.: 2019: 8).

⁴⁴ In keinem ICILS-2018-Teilnehmerland weisen Jungen signifikant höhere computer- und informationsbezogene Kompetenzen auf als Mädchen (vgl. ebd.: 279).

besseres bzw. schnelleres Verständnis von Lerninhalten begünstigt (vgl. ebd.; siehe auch Duden 2019). Bezüglich Letzterem betont Schmidt (2010: 284), dass die Erhöhung des Lernerfolgs keineswegs allein der Mediennutzung zugeschrieben werden kann. Vielmehr sind hier eine innovative medienadäquate Didaktik mit qualitativ hochwertigen Aufgabenarrangements und motivierende Inhalte ausschlaggebend (vgl. ebd.; siehe auch 4.2). Nur eine geringe Anzahl an Jugendlichen steht der Verwendung digitaler Medien im Unterricht skeptisch bzw. von vorne herein ablehnend gegenüber (vgl. BITKOM 2015: 34), weshalb in Hinblick auf einstellungsbezogene Faktoren bei SchülerInnen eine gute Ausgangslage für das digitale Lernen gegeben zu sein scheint.

Nimmt man russischbezogene Bestandteile der digitalen Medienkompetenz in den Fokus, so kommt hier der kompetente Umgang mit Spracheinstellungen am PC und mit der russischen Tastatur, zum Beispiel bei der Textproduktion, der schriftlichen Online-Kommunikation, der Nutzung von Suchmaschinen, Online-Wörterbüchern und der Rechtschreibkontrolle hinzu. In der konzeptionell-theoretisch und empirischen Fachliteratur wird wiederholt auf die Notwendig- bzw. Bedeutsamkeit der gezielten Beschäftigung mit der kyrillischen Tastatur im Russischunterricht hingewiesen, bildet sie doch den Grundstein für den Zugang zur russischsprachigen digitalen Medienwelt und für die aktive Teilhabe daran (vgl. Chromov et al. 2014: 79, Kolodzy 2016: 104, Remencov/Ageeva 2010: 119, Kajtajnen 2013: 30). Die ungeübte Verwendung der russischen Tastatur kann eine Verlangsamung der allgemeinen Unterrichtsabläufe zur Folge haben (vgl. Kajtajnen 2013: 30, Pfeiffer 2005: 186, Remencov/Ageeva 2010: 119, Rösler 2007: 61). Chromov et al. (2015: 79) betonen, dass die Entwicklung der Tippfertigkeit auf der russischen Tastatur ein langwieriger und routinebildender Prozess ist. Mehlhorn und Wapenhans (2011: 53, 2014: 263–264) weisen darauf hin, dass einige Russischlehrwerke über Softwareanwendungen zum Einüben der kyrillischen Tastatur verfügen. Diesbezüglich wäre jedoch zu ergründen, welche lehrerseitigen Unterstützungsangebote hier zur Anwendung gelangen bzw. inwieweit die SchülerInnen sich dabei selbst überlassen werden. Mit dem Aufkommen von Smartphones und Tablets hat sich die Nutzung der russischen Tastatur insofern vereinfacht, als sie direkt am *Display* angezeigt wird. Darüber hinaus bringt auch die Auseinandersetzung mit dem russischen Internet (Runet) und mit der russischen Internetsprache, die mitunter stark von der Standardsprache abweicht, gewisse Herausforderungen für Russischlehrende wie -lernende mit sich (vgl. Grünewald: 2016: 465, Wapenhans 2014: 257). Auf Herausforderungen beim digitalen Medieneinsatz im Russischunterricht wird unter 2.4 näher eingegangen.

Das nachfolgende Unterkapitel illustriert den derzeitigen Stand der Digitalisierung in der Russisch-LehrerInnenbildung im deutschsprachigen Raum. Auch wird auf die sich im digitalen Zeitalter verändernden LehrerInnenrollen und auf unter Lehrkräften vorherrschenden Überzeugungen zum digitalen Lehren und Lernen Bezug genommen.

2.3 LehrerInnenbildung, persönliche Einstellungen und Rollenverständnis von Lehrpersonen

Derzeit kann man an 25 Slawistik-Instituten in Deutschland und an den Universitäten Wien, Salzburg, Klagenfurt, Innsbruck und Graz Russisch auf Lehramt studieren (vgl. Bergmann 2017: 356, Mehlhorn 2016: 537). An der einzigen Südtiroler Universität, der Freien Universität Bozen, wird kein vollwertiges Lehramtsstudium für Russisch angeboten.⁴⁵ Potentielle Studieninteressierte müssen daher auf andere Universitäten ausweichen. Viele SüdtirolerInnen mit Deutsch als L1 entscheiden sich aus unterschiedlichen Gründen (z.B. Sprachbarriere, Nähe zum Heimatort) für ein Lehramtsstudium in Österreich. Mittels Abkommen zwischen Österreich und Südtirol wird die Anerkennung von in Österreich erworbenen Studientiteln bzw. Lehrbefähigungen geregelt, wofür bestimmte, vorab festgelegte Ergänzungsprüfungen zu absolvieren sind (vgl. Abteilung Bildung und Sprache provinz.bz.it). Vor dem Eintritt in die Berufspraxis durchlaufen LehramtskandidatInnen in Deutschland das Referendariat, in Österreich die Induktions- und in Südtirol die Eingangsphase. Weist das Referendariat eine Dauer von eineinhalb Jahren auf, so beschränkt sich die Induktionsphase auf ein Jahr. Die Eingangsphase an Südtiroler Schulen dauert insgesamt zwei Jahre, wobei das erste Jahr als Probezeit gilt (vgl. ebd.).

Die deutschen Ausbildungskonzepte für das Russisch-Lehramtsstudium unterscheiden sich laut Bergmann (2017: 356) sowohl strukturell als auch in Hinblick auf ihre Praxisanteile bisweilen stark voneinander. Auch medienpädagogische Zielsetzungen bzw. die Vermittlung digitaler Kompetenzen sind in deutschen Studienordnungen unterschiedlich geregelt (vgl. Eisenmann/Ludwig 2013: 53; siehe 1.2.1). In Österreich gestaltet sich die Situation ähnlich. Swertz (2015: 1, 6–7, 8), der vier österreichische Lehramtscurricula hinsichtlich ihres Medienbezugs quantitativ-inhaltsanalytisch untersucht hat, kommt damals zum Schluss, dass digitale Medien bzw. Kompetenzen hier nur am Rande Berücksichtigung erfahren. Die Vermittlung medienpädagogischer bzw. digitaler Kompetenzen wird in diesen Lehramtscurricula vielfach nur als Unterpunkt oder im Zuge von längeren Aufzählungen in Klammern erwähnt, was auf ihren geringen Stellenwert hinweist (vgl. ebd.: 5). Die Anteile an virtueller bzw. digital-gestützter Lehre haben sich aufgrund der universitär-curricularen Digitalisierungsbestrebungen der letzten Zeit erhöht. Zur Zeit der Coronakrise wurde der Großteil der universitären Lehre digital abgewickelt. Dennoch scheint unbestritten, dass weiterhin Nachholbedarf besteht (vgl. z.B. SMWK 2018; siehe 1.2.1).

⁴⁵ In der Vergangenheit wurden von der Freien Universität Bozen in höchst unregelmäßigen Abständen Sonderlehrbefähigungskurse für AbsolventInnen eines aus- oder inländischen Diplom-, Magister- oder Masterstudiums für Russisch angeboten. In diesen üblicherweise zweisemestrigen berufsbegleitenden Sonderlehrbefähigungskursen werden den Teilnehmenden methodisch-didaktische Grundlagen vermittelt. In dem Zusammenhang gilt anzumerken, dass es in Südtirol bzw. Italien möglich ist, mit gültigem Studientitel – auch wenn es sich hierbei nicht um ein Lehramtsstudium handelt – an Schulen zu unterrichten. Jedoch bleiben Arbeitsverträge ohne eine gültige Lehrbefähigung stets auf ein Schuljahr befristet. Für die Zuerkennung einer unbefristeten Stelle ist eine Lehrbefähigung zwingend erforderlich.

Zahlreiche Studien kommen bislang zum Schluss, dass für die Mehrheit der berufstätigen Lehrkräfte das digitale Lernen und Lehren im Lehramtsstudium bzw. Referendariat keine Rolle gespielt hat, wobei sich dies mit abnehmendem (Dienst-) Alter der Lehrpersonen zumindest teilweise ändert (vgl. Büsching/Breiter 2011: 15, Eickelmann et al. 2019: 18, 223; Hillmayr et al. 2017: 13, Klobertanz 2019: 256). Im Durchschnitt erweitern mit Stand 2018 rund ein Viertel der angehenden deutschen und italienischen Lehrkräfte ihre digitalen Kompetenzen im Rahmen ihrer LehrerInnenausbildung (vgl. Eickelmann et al. 2019: 18, 223). Deutschland und Italien liegen dabei jedoch weit unter dem internationalen Mittelwert von über 40% (vgl. ebd.). Bezieht man sich konkret auf Russischlehrpersonen, so zeigt sich ein nahezu identisches Bild (siehe Kapitel 4 und 5). Auch die von Kaltseis (2016: 334) durchgeführte Erhebung hat ergeben, dass nur drei von 13 mündlich befragten Russischlehrkräften während ihres Lehramtsstudiums Erfahrungen mit der unterrichtlichen Nutzung von audiovisuellen Medien bzw. Materialien sammeln konnten.

Eine empirische Studie, die sich mit der fortschreitenden Entwicklung digital-medialer Kompetenzen von angehenden RussischlehrerInnen im Studium beschäftigt, stammt von Drackert et al. (2019). Der Zugewinn an Medienkompetenz wurde dabei anhand einer Online-Fragebogenerhebung eruiert. Eben genannte Studie wurde an drei LehrerInnen-Ausbildungsstandorten (Berlin, Bochum und Leipzig) und zu zwei Erhebungszeitpunkten (Beginn und Ende des Sommersemesters 2018) durchgeführt. Studienziel war es, auf Basis der Ergebnisse Entscheidungen darüber zu treffen, welche Kompetenzen in Lehramtsstudien für das Unterrichtsfach Russisch in den Vordergrund gerückt werden müssen (vgl. Drackert et al. 2019: 63, Mehlhorn 2019a: 179). Die Studienergebnisse zeigen, dass die Mehrheit der angehenden Russischlehrkräfte bereits zu Erhebungsbeginn über fundierte Kompetenzen in den Bereichen der Datenverwaltung, der allgemeinen Bedienung und Handhabung von technischen Geräten (z.B. PC, Smartphone, Tablet, DVD-Player) und von Anwenderprogrammen bzw. *Social Media* (z.B. *Whatsapp*, *Skype*, *Word*, *Facebook*, Online-Wörterbücher) verfügte (vgl. Drackert et al. 2019: 74–76). Kompetenzzuwächse waren bis zu Semesterende insbesondere beim kritisch-reflektierten Medienumgang und in den folgenden Bereichen zu verzeichnen: Kenntnis von Lehrplangvorgaben zum digitalen Lehren und Lernen; die Nutzung einer Dokumentenkamera, einer interaktiven Tafel, von *Mindmapping*-Tools und von Unterrichtsmanagern zu Russischlehrwerken; die Bearbeitung von E-Portfolios; die Untertitelung von Filmsequenzen; die Erstellung von Lernkartensets (z.B. mit Hilfe von *Quizlet*) und von Lernvideos (vgl. ebd.: 77–78, 80–82; siehe auch Mehlhorn 2019a: 179). Dieser Lernzuwachs kann vielfach auf die durchgeführten Russisch-Lehrveranstaltungen, in denen eine gezielte Auseinandersetzung mit digital-medialen Lehren und Lernen erfolgt ist, zurückgeführt werden (vgl. Drackert et al. 2019: 82). Lernbedarf besteht laut Aussagen der StudienteilnehmerInnen vor allem hinsichtlich rechtlicher Aspekte (z.B. Urheberrecht, offen lizenzierte Lernmaterialien, Datenschutz) (vgl. ebd.: 83, 86, 87; siehe auch Mehlhorn 2019a: 180). Interessanterweise sehen einige der

angehenden RussischlehrerInnen bestimmte Teilkompetenzen wie das Erstellen oder Kommentieren von Blogs und das Hochladen von Videos auf *YouTube* als irrelevant für den späteren Lehrberuf an (vgl. Drackert et al. 2019: 85). Drackert et al. (ebd.: 88) erachten es als überaus wichtig, subjektive Theorien von Studierenden in der LehrerInnenausbildung gezielt aufzugreifen bzw. zu thematisieren.

Was die LehrerInnenfortbildung (*in-service training*) betrifft, so wird diese in Hinblick auf die Digitalisierung in der Duden-*Learnattack*-Studie (2019) als eine der größten Baustellen ausgewiesen (vgl. auch Eickelmann 2019: 28, 199). Die Ergebnisse der von Büsching und Breiter (2011: 16) durchgeführten Erhebung zeigen, dass knapp 70% der befragten Lehrkräfte in einem Zeitraum von 12 Monaten keine medienbezogene Fortbildung besucht haben (siehe Kapitel 4 und 5). Die verhältnismäßig seltene Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen mit Medienbezug findet auch in der ICILS-Studie 2018 ihren Niederschlag (vgl. Eickelmann et al. 2019: 16, 177, 178, 191–192, 199). Als Gründe werden von Lehrkräften die größere subjektive Bedeutsamkeit anderer Themen, fehlende zeitliche Ressourcen und das nicht bedarfsgerechte bzw. unzureichende Fortbildungsangebot angegeben (vgl. BITKOM 2015: 6, 18; Büsching/Breiter 2011: 16, Eickelmann et al. 2019: 16, 177, 178). Es wird von den Befragten aber auch die Notwendigkeit von medienbezogenen Weiterbildungsmaßnahmen in Frage gestellt, weil entweder keine digitalen Medien eingesetzt werden oder die eigene digitale Medienkompetenz als ausreichend empfunden wird (vgl. Büsching/Breiter 2011: 16).

Ihre digitalen Kompetenzen beschreiben bereits im Beruf stehende Lehrkräfte generell als mittelmäßig (vgl. Duden 2019). Die persönliche Selbsteinschätzung der Lehrenden fällt dabei bisweilen positiver aus als jene durch ihre SchülerInnen, wenngleich selbige ihren LehrerInnen sehr wohl eine gewisse Technikaffinität bescheinigen (vgl. BITKOM 2015: 6, 17, Duden 2019). Der Großteil der deutschen Lehrkräfte gibt an, passende digitale Medien für bestimmte Zielsetzungen bzw. für die Steigerung der Unterrichtsqualität auswählen, einsetzen und diese geschickt mit analogen Medien kombinieren zu können (vgl. Eickelmann et al. 2019: 226, Lorenz et al. 2017: 159–160; siehe auch Kapitel 4). Knapp die Hälfte der deutschen und zwei Drittel der italienischen Lehrkräfte können laut eigenen Angaben mittels digitaler Medien den Lernstand ihrer SchülerInnen überprüfen, wobei jeweils nur ein Drittel davon ein Lernmanagement-System (z.B. *Moodle*, *itslearning*) anwenden kann (vgl. Eickelmann et al. 2019: 226, 227; siehe 2.1). Weniger als die Hälfte der Lehrpersonen besitzt im Sinne des in *DigCompEdu* (2017) beschriebenen *Leader*-Niveaus (C1) die Fähigkeit, andere Lehrende bei der digitalen Medienverwendung anzuleiten (vgl. Lorenz et al. 2017: 159–160). Auch hier zeigt sich die Tendenz, dass oben angeführte Kompetenzen unter jüngeren LehrerInnen ausgeprägter sind (vgl. ebd.). Überdies trauen sich männliche Lehrkräfte die Vermittler- bzw. Unterstützerrolle für KollegInnen eher zu als weibliche (vgl. ebd.: 160). Dies kann mit der subjektiv geprägten negativen Selbstwahrnehmung von Lehrerinnen zusammenhängen, zeigt sich doch schon bei Mädchen in der Sekundarstufe I

eine Kluft zwischen der Selbsteinschätzung der eigenen digitalen Medienkompetenz und ihrem tatsächlichen Können (siehe 2.2).

Wie bereits erwähnt, beeinflussen subjektive Überzeugungen von Lehrpersonen ihr unterrichtliches Medienverhalten (siehe 2.1). Der Medienskepsis auf der einen Seite steht auf der anderen eine aufgeschlossene Grundhaltung zum digitalen Lehren und Lernen gegenüber (vgl. Roche 2008: 12, Volkmann 2012: 33, Zierer 2016: 179, 181). In den letzten Jahren sind zahlreiche Bücher rund um das Thema Digitalisierung mit zum Teil reißerischen Titeln erschienen, wie zum Beispiels Spitzers (2014) *Digitale Demenz: Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen* oder Milzners (2016) *Digitale Hysterie: Warum Computer unsere Kinder weder dumm noch krank machen*. Dabei ist es weder zielführend, digitale Medien gänzlich zu verteufeln, noch diese in euphorisch-unreflektierter Weise in den Unterricht zu integrieren. Die unter Lehrkräften teilweise vorherrschende Medienskepsis wird in der Fachliteratur auf ihre Angst vor einer möglichen Blamage aufgrund unzureichender digitaler Kompetenzen, auf die mangelhafte technische Ausstattung an Schulen, auf fehlende Belege über den Lernerfolg digitaler Medien, aber auch auf gesundheitliche Fragen zurückgeführt (vgl. Bär 2019: 12, Grünewald 2006: 105, Roche 2008: 12, 61; Zierer 2016: 180–181; siehe auch BITKOM 2015: 5, 13 und Eickelmann et al. 2019: 212, 222, 228–230). Roche (2008: 12) hält in diesem Zusammenhang fest, dass der Medienskepsis häufig eine pauschalisierte Einstellung zum Medieneinsatz zugrunde liegt, die eine differenzierte Betrachtung der Potentiale von digitalen Medien nicht zulässt. Auch Volkmann (2012: 33) merkt an, dass der Blick in Zukunft verstärkt in Richtung einer konstruktivistischen Einstellung gegenüber der digitalen Medienverwendung gehen wird. Die skeptische Haltung werde sich demnach zu einer pragmatischen weiterentwickeln (vgl. ebd.).

Diese Tendenz bzw. der Wandel von LehrerInneneinstellungen hin zur aufgeklärten Nutzung digitaler Technologien findet in aktuellen empirischen Studien bereits seinen Niederschlag, wenngleich je nach verwendeten Operatoren bei den Befragungen die Resultate entsprechend variieren. Drackert et al. (2019: 88) berichten basierend auf ihren Studienergebnissen von einer prinzipiell aufgeschlossenen Haltung von angehenden Russischlehrkräften dem digitalen Lehren und Lernen gegenüber. Die Ergebnisse der BITKOM-Erhebung (2015: 6, 16, 17) zeigen, dass im Jahr 2011 knapp ein Viertel der deutschen Lehrkräfte dem digitalen Medieneinsatz im Unterricht skeptisch gegenüberstand, im Jahr 2014 waren es nur noch fünf Prozent der Befragten (vgl. auch Duden 2019). Inwiefern die soziale Erwünschtheit bei der Antwortwahl eine Rolle gespielt hat – wird der Einbezug digitaler Medien doch dezidiert in Lehrplänen und den aktuell geltenden Bildungsstandards gefordert – wäre hier noch zu ergründen. Eickelmann et al. (2019: 212) sprechen in Hinblick auf deutsche Lehrkräfte von einer vergleichsweise skeptischen Grundhaltung gegenüber digitalen Medien. Demgegenüber steht die Tatsache, dass unter Lehrpersonen in Bezug auf bestimmte Aspekte der Medienverwendung auch durchaus positive Sichtweisen vorherrschen (vgl. ebd.). So sind nur knapp 35% der deutschen, jedoch

64% der italienischen Lehrkräfte der Ansicht, dass die Leistungen ihrer SchülerInnen durch den digitalen Medieneinsatz gesteigert werden können (vgl. ebd.: 229). Der internationale Mittelwert liegt im direkten Vergleich bei 71%, der EU-Durchschnittswert bei 51,5% (vgl. ebd.: 230; siehe Kapitel 4 und 5). In der Fachliteratur herrscht weitestgehend Einigkeit darüber, dass der bloße Einsatz eines digitalen Mediums aufgrund der Komplexität von Spracherwerbsprozessen nicht automatisch eine Leistungssteigerung mit sich bringt (vgl. Funk 2019: 69, Grünewald 2016: 465, Heim/Ritter 2013: 61–62, 65; Kurtz 2016: 447–448, Rösler 2007: 56, Schmidt 2010: 284, Titova/Filatova 2014: 41, Wapenhans 2014: 258). Ausschlaggebend für den Lernerfolg ist der kontext- und gebrauchorientierte, kommunikative, spiralförmig-progressive und didaktisch-reflektierte Medieneinsatz (vgl. ebd.).

Mit der Digitalisierung des Lernens verändern sich auch die LehrerInnenrollen, wodurch ein gewisses Spannungsverhältnis zwischen vorherrschenden manifesten Überzeugungen von Lehrkräften und den damit einhergehenden Rollenzuschreibungen entsteht. Im mediengestützten kommunikativen Fremdsprachen- bzw. Russischunterricht ist eine Verschiebung der LehrerInnenrollen in Richtung Moderator/in, Organisator/in, Lernberater/in und technische/r Expert/in zu beobachten (vgl. Chromov et al. 2015: 80, Gulaja/Romanova 2014: 8, Hillmayr et al. 2017: 15–16, Pusack 2000: 63, Pfeiffer 2005: 190, Roche 2008: 22, Rösler 2007: 200, 201). Damit verbunden sind auch neue Aufgaben bzw. Herausforderungen an die Lehrpersonen, denen in der LehrerInnenbildung begegnet werden muss (vgl. De Florio-Hansen 2012: 58–59, Nizovaja 2012: 138, Roche 2008: 57). Eine Herausforderung ist dabei der bereits angesprochene *Digital Divide*, mit welchem ein konstruktiver Umgang im Sinne des voneinander Lernens zu pflegen bzw. zu kultivieren ist (vgl. De Florio-Hansen 2012: 58, Tulodziecki et al. 2019: 360). Außerdem stellt die Ergebnissicherung im schülerzentrierten digital-medialen Unterricht aufgrund der schwereren Überprüfbarkeit von Arbeitsabläufen bzw. -ergebnissen ebenso eine besondere Herausforderung dar (vgl. Rösler 2007: 143). In Zusammenhang mit den sich verändernden LehrerInnenrollen bzw. den neuen Anforderungen an Lehrkräfte steht auch die Angst vor potentielltem Kontrollverlust (vgl. Würffel 2019: 299). So weist Rösler (2007: 197, 203) darauf hin, dass Online-Begegnungen mit L1-SprecherInnen für Russischlehrkräfte ohne mutter- bzw. herkunftssprachlichen Hintergrund insofern eine mögliche Bedrohung darstellen, als eigene sprachliche Unzulänglichkeiten dadurch evident werden könnten. Auch Mehlhorn (2014: 248) stellt fest, dass der Umgang mit HerkunftssprecherInnen im differenzierenden Unterrichtskontext bei Nicht-L1-Lehrpersonen zu Verunsicherung führen kann. Diese subjektive Wahrnehmung der eigenen Sprachkompetenz muss laut Rösler (2007: 203) in der LehrerInnenausbildung thematisiert und letztlich gebannt werden.

Die Angst vor einer möglichen Bloßstellung scheint sich auch in der bisher geringen Kooperationsbereitschaft unter Lehrpersonen zu manifestieren. Dafür können aber auch andere Gründe wie fehlende zeitliche Ressourcen oder gänzlich konträre Unterrichtsstile ursächlich sein. Bergmann (2017: 357) äußert in dieser Hinsicht den Wunsch nach mehr Möglichkeiten des kollaborativen Arbeitens und

des Austausches unter Russischlehrpersonen. Zierer (2016: 184) weist die Kooperationskultur, die laut ihm überaus großes Potential hinsichtlich der Leistungssteigerung in pädagogischen Kontexten hat, als Entwicklungsfeld aus. Für Lorenz et al. (2017: 97, 107, 108) ist die Zusammenarbeit von Lehrkräften ein entscheidendes Element lernförderlicher unterrichtlicher Mediennutzung (vgl. auch Eickelmann et al. 2019: 178). Jedoch gibt ein vergleichsweise geringer Anteil der deutschen Lehrpersonen an, systematisch computergestützte Unterrichtsstunden gemeinschaftlich zu entwickeln und regelmäßige gegenseitige Hospitationen – zwecks Feedback zur lernförderlichen Medienverwendung – durchzuführen (vgl. Lorenz et al. 2017: 97, 107, 108; Eickelmann et al. 2019: 17, 193, 994–195, 196). In der ICILS-Studie 2018 verweisen über die Hälfte der deutschen und mehr als zwei Drittel der italienischen Lehrkräfte darauf, dass sie digitale Ressourcen mit anderen teilen (vgl. Eickelmann et al. 2019: 195). Dadurch kann eine Zeitersparnis erzielt werden.

Die von Lehrpersonen vielfach bemängelte fehlende Zeit kann eine Nicht-Verwendung von digitalen Medien im Unterricht nach sich ziehen, worauf in der Fachliteratur wiederholt hingewiesen wird (vgl. Godwin-Jones 2013: 1, 9; Kaltseis 2016: 332, 335; Pfeiffer 2005: 179, 182, 190, 211, 268; Tulodziecki et al. 2019: 355, Wolff 2013: 102). Eickelmann et al. (2019: 184, 198) stellen fest, dass die Bereitstellung von zusätzlicher Zeit zur Vorbereitung digital-medialer Unterrichtssequenzen von den Schulleitungen nur bedingt erfolgt, was wahrscheinlich auf ihren begrenzten Handlungsspielraum zurückzuführen ist. Etwas weniger als die Hälfte der deutschen LehrerInnen geben an, dass sie genügend Zeit für die Vorbereitung mediengestützter Unterrichtsstunden haben (vgl. Lorenz et al. 2017: 97). Der Zustimmungswert hat sich zwischen 2015 und 2017 von 38,2% auf insgesamt 45,3% gesteigert (vgl. ebd.: 104). Nichtsdestotrotz besteht hier weiterhin Handlungsbedarf (siehe 6.1).

2.4 Digitalisierungsbezogene Potentiale und Herausforderungen

Es soll nun forschungsbasiert auf Potentiale digitaler Medien und auf Herausforderungen bei ihrem Einsatz im schulischen fremdsprachen- bzw. Russischunterricht eingegangen werden. Setzt man die digitale Mediennutzung mit der Erhöhung von Lernleistungen gleich, so scheint ein entsprechender Nachweis schwierig. In seiner empirisch ausgerichteten Dissertation verweist Grünewald (2006: 103) auf die Problematik, die mit der Evaluation der Lerneffektivität des computergestützten Unterrichts einhergeht.⁴⁶ Diesbezügliche Studienergebnisse sind oftmals widersprüchlich (vgl. ebd., siehe auch Hillmayr et al. 2017: 9). Die Überlegenheit des computergestützten Lernens gegenüber traditionellen

⁴⁶ Auch Elen (2019: Folien 14–15), Professor für Lernpsychologie und Lerntechnologien an der KU Leuven (Belgien), illustrierte in seinem Plenarvortrag bei der EUROCALL-Tagung im Jahr 2019 das Dilemma statistisch nicht signifikanter Ergebnisse zum Lernerfolg digitaler Unterrichtsszenarien. Dies ist laut Elen (ebd.) der Faktorenkomplexion von Spracherwerbsprozessen geschuldet, weshalb man hier einen breiteren Zugang wählen muss. In der 2004 ins Leben gerufenen Datenbank *No significant difference* sind unzählige Forschungsarbeiten und Artikel zum digitalen Lehren und Lernen abrufbar, wobei jene mit statistisch nicht signifikanten Ergebnissen bezüglich des Lernerfolgs mit 2/3 zu 1/3 überwiegen (siehe DETA dataresearch.org).

Unterrichtsformen kann insbesondere bei längeren Untersuchungszeiträumen nicht immer nachgewiesen werden (vgl. Grünewald 2006: 103). Ungeachtet dessen bergen digitale Medien zahlreiche Potentiale in sich, die es im Fremdsprachen- bzw. Russischunterricht auszuschöpfen gilt.

Ein bedeutender Vorteil der digitalen Mediennutzung liegt darin begründet, dass dadurch administrativ-organisatorische Abläufe vereinfacht bzw. beschleunigt werden können. Auch aus diesem Grund sind digitale Medien aus dem heutigen Alltags- und Berufsleben nicht mehr wegzudenken. Banal ausgedrückt, entfällt bei der unterrichtlichen Arbeit mit einer Lernplattform und digitalen Endgeräten das Kopieren und Herumtragen von Arbeitsmaterialien oder von Büchern wie auch das oftmals langwierige Suchen von Hörbeispielen auf Tonträgern (vgl. Makoveckaja 2017b: 601).

Positiv zu vermerken ist auch, dass die verfügbaren Online-Ressourcen zum digitalen Lehren und Lernen vielfältiger geworden sind. Dies ist jedoch auch an die Herausforderung des Treffens einer begründeten adressatengerechten Auswahl aus einer unübersichtlichen Fülle an sich qualitativ stark unterscheidenden digitalen Lernangeboten gekoppelt (vgl. Kurtz 2016: 446, Lütge 2016: 456, Roche 2016: 466–467, Summer 2016: 450, Zierer 2016: 182). Zierer (2016: 182) spricht sich für eine qualitative „Entrümpelung statt Vermehrung“ von digitalen Lernanwendungen für den schulischen Einsatz aus (vgl. auch Schmidt/Würffel 2018: 3). Eine besondere Herausforderung, der sich Russischlehrende wie -lernende in der digitalen Welt gegenübersehen, ist die programmtechnisch bisweilen schwierige Verwendung der Kyrilliza. Einige Online-Ressourcen (z.B. Autorenprogramme) akzeptieren die russischen Buchstaben nicht oder stellen diese in Form von Fragezeichen oder unleserlichen Symbolen (z.B. bei E-Mail-Programmen) dar. Dies erschwert bzw. behindert gewisse unterrichtliche Abläufe und die Unterrichtsvorbereitung. Bei der internetbasierten Präsentationssoftware *Prezi* – zumindest bei der kostenlosen Basisversion – beschränkt sich die Möglichkeit der Verwendung der Kyrilliza auf einige wenige Schriftarten. Die Kenntnis dessen verhindert, dass das besagte Programm als für den Russischunterricht gänzlich unbrauchbar sogleich wieder verworfen wird. Darauf sollte in der Russisch-LehrerInnenbildung hingewiesen werden.

Hinter der Fülle an vermeintlich gratis oder günstig verfügbaren digitalen Markengeräten und Medien verbergen sich oftmals versteckte kommerzielle Interessen, die durch die fortschreitende Technisierung gestärkt werden (vgl. Bär 2019: 16, 19; Schmelter 2019: 225, Zierer 2016: 183). Eng damit verknüpft ist eine von Konzernen beabsichtigte Markenbindung (vgl. ebd.). Aber auch datenschutzrechtliche Fragen sind hier zu berücksichtigen, da bei vielen Applikationen eine Registrierung oder das Erteilen von Zugriffsrechten auf das verwendete digitale Endgerät erforderlich ist (vgl. ebd.). Dies stellt das *Bring Your Own Device* (BYOD) Prinzip vor besondere Herausforderungen (vgl. Bär 2019: 16).⁴⁷ Ebenfalls problematisch hinsichtlich BYOD ist, dass die digitale Infrastruktur der Schule auf alle

⁴⁷ BYOD bedeutet, dass Lernende ihre eigenen bzw. privaten digitalen Endgeräte mit in den Unterricht bringen und die Schulen dadurch einer geringeren finanziellen Belastung ausgesetzt sind (vgl. Hillmayr et al. 2017: 16).

möglichen Betriebssysteme und deren *Update*-Versionen ausgelegt sein muss (vgl. ebd.). Zudem verfügen nicht alle Lernenden über ein eigenes Tablet oder Notebook (siehe Kapitel 4). Kritisiert wird an der Digitalisierung überdies die Schnelllebigkeit bzw. die fehlende Nachhaltigkeit im Sinne von schnell veraltenden, stromfressenden, wartungsintensiven digitalen Endgeräten bzw. Ressourcen, die noch dazu seltene Edelmetalle enthalten (vgl. Grünewald 2006: 113, Zierer 2016: 182).⁴⁸ In Hinblick auf die erwähnte Schnelllebigkeit weist Wapenhans (2014: 256) außerdem darauf hin, dass zwischen dem Aufkommen eines neuen digitalen Mediums und dessen breiten Anwendung im schulischen Unterricht in der Regel viel Zeit vergeht. Die Schaffung eines differenzierten Bewusstseins für oben genannte Aspekte ist im Rahmen der Entwicklung kritisch-reflexiver Medienkompetenz im schulischen Kontext anzustreben.

In der Forschungs- bzw. Fachliteratur wird die Multimodalität digitaler Lernsettings vielfach als weiterer Vorteil ausgewiesen (siehe auch Kapitel 5). Durch das gezielte Ansprechen einzelner Sinneskanäle kann die Belastung bei der Aneignung neuer Lerninhalte reduziert und eine Aufmerksamkeitsfokussierung (z.B. mittels Vergrößerungen) und eine Behaltensförderung (z.B. durch zusammenfassende Diagramme) erreicht werden (vgl. Blume/Würffel 2018: 14–15, Hillmayr et al. 2017: 7, 10 und Roche 2008: 35). Dabei ist jedoch zu bedenken, dass mit der zunehmenden Komplexität eines digitalen Mediums auch eine steigende kognitive Belastung der Lernenden einhergeht (vgl. Biebighäuser 2013: 68, Hillmayr et al. 2017: 6, Zierer 2016: 180). Blume und Würffel (2018: 14) betonen dahingehend, dass „mehr“ nicht gleich „besser“ bedeutet. Bei komplexen multimodalen Lernumgebungen ist eine kleinschrittige Vorgehensweise und sorgfältige Planung der einzelnen Aufgaben wichtig, sodass es nicht zu einer Reizüberflutung oder zur Ablenkung der Lernenden kommt (vgl. Biebighäuser 2013: 66, 68; Blume/Würffel 2018: 12, Roche 2008: 36). Zierer (2016: 180) verweist darauf, dass die optische und akustische Überfrachtung von manchen Lernprogrammen zu einer Überlastung des Arbeitsgedächtnisses der SchülerInnen führen kann. In der Duden-*Learnattack*-Studie (2019) wurde erhoben, ob Lehrkräfte und Eltern in digitalen Endgeräten bzw. Medien eine potentielle Ablenkungsquelle sehen. Dies bejahen 39% der Lehrpersonen und 44% der Eltern (vgl. Duden 2019).

Gerade beim Erlernen von räumlich distanten Sprachen (wie z.B. des Russischen) bieten digitale Medien Lernenden die Möglichkeit, die sich anzueignende Sprache als authentisches Kommunikationsmittel zu erleben und sich intensiv mit der Kultur bzw. den Kulturen des Zielsprachenlandes auseinander zu setzen (vgl. Heim/Ritter 2013: 64, Kramsch 2014: 296, Mehlhorn 2014a: 225, Schmelter 2019: 217, 218). Neben der durch digitale Medien ermöglichten raschen Distanzüberbrückung werden

⁴⁸ Der Dokumentarfilm *Welcome to Sodom: Dein Smartphone ist schon hier* (2018) zeigt auf eindrucksvolle und zugleich erschreckende Weise, wie die westliche Wegwerfgesellschaft mit digitalen Ressourcen umgeht. Diese landen letzten Endes auf der größten Mülldeponie Agbogboshie in Afrika. Die im Film portraitierten Verlierer der digitalen Revolution sind Menschen, die sich ganz am Ende der globalen Wertschöpfungskette befinden und sich mit dem Verkauf von Elektroschrott unter prekärsten Bedingungen ihren Lebensunterhalt zu sichern versuchen. Für nähere Informationen zum Film siehe: <https://www.welcome-to-sodom.de/> (21.07.2020).

in der Fachliteratur auch die medial vermittelte Authentizität, der dadurch geschaffene Lebensweltbezug, die schnelle Verfügbarkeit und Aktualität von Materialien, die Motivationssteigerung und die stärkere LernerInnenzentrierung im Sinne eines konstruktivistisch-kommunikativ ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts als Vorteile ausgewiesen (vgl. Ajvazova 2012: 3, 4; Bär 2019: 15, Biebighäuser et al. 2012: 46, Godwin-Jones 2013: 2, Gulaja/Romanova 2014: 8, Heim/Ritter 2013: 64, Mehlhorn 2014a: 225, Roche 2008: 11, 15; Rösler 2007: 221, Schmelter 2019: 217, 218; Schmölzinger-Eibinger/Langer 2016: 460, Wapenhans 2014: 258–259, 262 u.a.). Was die Authentizität von Lern- und Lehrmaterialien betrifft, so kann der medial-vermittelte Realismus (z.B. bei der Arbeit mit Videoclips zum Zwecke des kulturellen Lernens) einerseits zu Einfühlung, andererseits aber auch zum Befremden führen (vgl. Timmermann 2012: 8). Die Rolle der Lehrkraft ist hier insofern maßgeblich, als erfolgsversprechende Lernprozesse einer medienadäquaten, kompetenten pädagogisch-didaktischen Begleitung bedürfen (vgl. ebd.). Mit Blick auf motivationale Aspekte der digitalen Medienverwendung sind sich Lehrkräfte wie SchülerInnen mehrheitlich darin einig, dass der Unterricht dadurch abwechslungsreicher, interessanter und motivierender gestaltet werden kann (BITKOM 2015: 30, 34, 36; Hillmayr et al. 2017: 19, Hirzinger-Unterrainer 2016: 318–319; Kaltseis 2016: 332; siehe auch Kapitel 4 und 5). Bei der angesprochenen Motivationssteigerung muss jedoch der sogenannte Neuheitseffekt (*Novelty Effect*) eines erstmalig eingesetzten Mediums mitgedacht werden (vgl. Grünwald 2016: 464–465; Hillmayr et al. 2017: 12, 19; Terhune 2016: 1071, 1085).⁴⁹ Längerfristig gesehen, können SchülerInnen nicht allein durch ein bestimmtes Medium, sondern über entsprechend aufbereitete Lerninhalte motiviert werden (vgl. Grünwald 2016: 464, Hillmayr et al. 2017: 12, 19; Mehlhorn 2019a: 174, Schmidt 2010: 284).

Digitale Medien können außerdem Prozesse der Individualisierung und Differenzierung sowie die Inklusion von Personen mit begrenzten Möglichkeiten im Fremdsprachenunterricht unterstützen (vgl. Ajvazova 2012: 2, Blume/Würffel 2018: 13, 15, 17, 19, 20, 21; Feick 2018: 83, 86–87; Gulaja/Romanova 2014: 8, Hillmayr et al. 2017: 20–21; Makoveckaja 2017a und 2017b: 592, 599, 602, 603; Mehlhorn 2014b: 244, Roche 2008: 15, Schmelter 2019: 222 u.a.). Dies kann mittels adaptiver Programme, durch mobiles Lernen an verschiedenen Orten, durch die Selbstbeurteilung mit Hilfe von E-Portfolios oder die Nutzung von Rechtschreibhilfen geschehen (vgl. ebd.). Bei der Inklusion spielen die Sprachsteuerung, *eye tracking*, *text-to-speech*, *Braille to text* und *text to Braille* eine besondere Rolle (vgl. Feick 2018: 83, 86–87). Schmidt und Würffel (2018: 4) merken an, dass sich digitale Medien insbesondere für eine Differenzierung von Lernangeboten, Lernprozessen und Lernprodukten eignen. Konkret gemeint ist hier die Individualisierung bzw. Differenzierung des Unterrichts anhand

⁴⁹ Der Neuheitseffekt besagt, dass allein der erstmalige Einsatz eines den Lernenden bislang unbekanntes Mediums zunächst motivierend wirken kann (vgl. Hillmayr et al. 2017: 12, 19). Wird mit demselben Medium länger bzw. wiederholt gearbeitet, flacht die Motivationskurve üblicherweise wieder ab (vgl. ebd.).

verschiedener Darstellungs- oder Präsentationsmodi sowie unterschiedlicher Arbeits-, Interaktions- und Feedbackformen. Im Rahmen der ICILS-Studie 2018 geben knapp 15% der deutschen und 25% der italienischen Lehrkräfte an, digitale Medien gezielt zum Zwecke der individuellen Förderung von SchülerInnen einzusetzen (vgl. Eickelmann et al. 2019: 219, 220; siehe Kapitel 4 und 5).

Auch die kollaborative Wissenskonstruktion und der damit einhergehende Ausbau sozialer Kompetenzen wird durch eine entsprechende digitale Medienverwendung befördert (vgl. Bär 2019: 19, Biebighäuser et al. 2012: 37, Titova/Filatova 2014: 16). Dahingehend hat die Duden-Lernattack-Studie (2019) interessanterweise ergeben, dass SchülerInnen tendenziell lieber allein als in Gruppen arbeiten. Die Metastudie von Hillmayr et al. (2017: 14) schreibt indes der Partnerarbeit im Sinne des digital-medialen *Peer-Learning* den größten Lerneffekt zu.

Mit Blick auf computervermittelte Sprachkontakte merken Gulaja und Romanova (2014: 9) an, dass dadurch neben der Verbesserung des schriftlichen und mündlichen Ausdrucks, der Erweiterung des Wortschatzes und kultureller Kompetenzen auch der Abbau von Sprechangst (*language anxiety*) begünstigt wird. Für Letzteres finden sich empirische Belege in der von Hattem und Lomicka (2016: 17) durchgeführten Studie *What the Tweets say: A Critical Analysis of Twitter Research in Language Learning from 2009 to 2016* sowie in *Distanzen überwinden: Über das Potential audiovisueller E-Tandems für den Deutschunterricht von Erwachsenen in Kolumbien* von El-Hariri und Jung (2015: 119).

Bei der medienvermittelten Kommunikation ist jedoch zu beachten, dass sie sich auf wenige kognitive Aspekte reduziert (vgl. Schmelter 2019: 218). Die Qualität des Sprachenlernens erhält durch zeitliche, räumliche und leibliche Erfahrungen sowie der soziokulturellen Einbettung von Kommunikation eine ganz andere Dimension (vgl. ebd., siehe auch Klobertanz 2019: 144). Konstantinova und Zubareva (2014: 28) sind der Ansicht, dass die produktiven Fertigkeiten nur im Rahmen der zwischenmenschlichen Kommunikation adäquat erworben werden können (siehe auch Kapitel 5). Blume und Würffel (2018: 14–15) heben jedoch hervor, dass die medienbasierte Kommunikation nicht zwangsläufig als nachteilig angesehen werden darf. Durch eine Informationsreduktion kann auch eine Aufmerksamkeitsfokussierung erzielt werden, was sich vor allem für SchülerInnen mit Konzentrationschwierigkeiten als vorteilhaft erweist (vgl. ebd.).

Als bisweilen problematisch gelten bei medial vermittelten (inter-) kulturellen Kontaktsituationen bzw. Telekollaborationsprojekten die Nichteinhaltung von Terminen und unterschiedliche Vorstellungen über die Intensität und Verbindlichkeit der Kommunikation, weshalb konkrete Absprachen getroffen und entsprechende Rahmenbedingungen *a priori* festgelegt werden müssen (vgl. Bär 2019: 15, 19; Godwin-Jones 2013: 4, Rösler 2007: 52, 69; Schmelter 2010: 243). Bei der synchronen Online-Kommunikation mit ErstsprachensprecherInnen kann die Beschleunigung der Interaktionsmöglichkeiten und die damit einhergehende fehlende Reflexionszeit zu Missverständnissen sprachlicher oder kultureller Natur führen (vgl. Liddicoat/Scarino 2013: 115, Rösler 2010: 287). Auch hier gilt wiederum,

dass die kompetente medienpädagogische Begleitung des Lernprozesses durch die Russischlehrperson unerlässlich ist (vgl. Godwin-Jones 2013: 5, Mehlhorn 2014a: 226). Von großer Bedeutung ist dabei ebenso das konkrete Aufgabendesign, das kritisch-reflexive Denkprozesse initiiert, dem Austausch von Banalitäten und der Gefahr der Verstärkung von stereotypen Denkweisen vorbeugt (vgl. Itakura 2004: 46, Rösler 2007: 63).

Die Art und der Umfang des digitalen Lehrens und Lernens werden durch altersentsprechende kognitive Fähigkeiten, den jeweiligen Sprachstand der SchülerInnen und durch institutionelle Faktoren wie die Stundenplangestaltung (z.B. „Häppchendidaktik“),⁵⁰ das Lehredeputat von Lehrkräften oder durch die Kollision mit Prüfungsanforderungen (mit)bestimmt (vgl. Lütge 2019: 458, Rösler 2007: 53, 142, 161, 162–163, 166). Russischlehrkräfte der Sekundarstufe sind im direkten Vergleich mit EnglischlehrerInnen dabei insofern besonders gefordert, als der Russischunterricht im deutschsprachigen Raum je nach Schulform und Art des Faches (z.B. Wahlfach, Freifach) nicht selten über ein geringes Wochenstundenausmaß verfügt und häufig auf die Niveaustufen A1–A2/B1 beschränkt bleibt. Die zunehmende Sprachkompetenz von Lernenden erleichtert die Integration von authentischen Materialien und von offen(er)en multimedialen Aufgabenformen (vgl. Mehlhorn/Wapenhans 2011: 60, Rösler 2007: 163). Beim produktiven und kritisch-reflektierten Medienumgang ist im Russischunterricht vor allem auf niedrigeren Niveaustufen ein Rückgriff auf die Erstsprache(n) der Lernenden ratsam, um oberflächliche, pauschale Betrachtungsweisen und eine potentielle sprachliche Überforderung bzw. Frustration zu vermeiden (vgl. Akišina/Kagan 2016: 51, Rösler 2007: 142, 161; Timmermann 2012: 6). Unter Bezugnahme auf die Kosten-Nutzen-Frage des digitalen Medieneinsatzes verweist Rösler (2007: 165) auf das Erfordernis einer zeitökonomischen Abwägung, indem er Folgendes anmerkt: „Lohnt es sich, dass die Lernenden eine beträchtliche Menge Zeit bei der Recherche im Internet verbringen, bloß um am Ende bei einer richtigen Lösung ein Kreuzchen zu machen?“

Zusammengefasst gesagt, sind beim digitalen Medieneinsatz mögliche Vor- und Nachteile gegeneinander abzuwägen, wobei das Primat des Didaktischen stets berücksichtigt werden muss. Fehlt jedoch die für das digitale Lehren und Lernen notwendige Infrastruktur, büßt das Primat des Didaktischen als wesentliches unterrichtliches Qualitätskriterium insofern an Relevanz ein, als mit den tatsächlich vorhandenen Ressourcen gearbeitet werden muss (vgl. Bär 2019: 17, Schmidt/Würffel 2018: 7). Damit die Potentiale digitaler Medien im Fremdsprachen- bzw. Russischunterricht entsprechend ausgeschöpft werden können, darf sich ihr Einsatz keineswegs auf die bloße Reproduktion von Inhalten beschränken, sondern muss im Sinne des kommunikativen Ansatzes darüber hinaus gehen (vgl. Alm 2007: 3, Bär 2019: 14). Die rein behavioristische Ausrichtung von reaktiv-reproduktiven

⁵⁰ „Häppchendidaktik“ bedeutet, dass im Sinne des Stundenplankorsetts (z.B. Einzelstunden) größer angelegte kollaborative aufgabenorientierte digital-mediale Projekte im Sinne des mediendidaktischen Lernumgebungs-konzepts nur schwer durchführbar bzw. bisweilen mit einem erheblichen freiwilligen Mehraufwand seitens der Lehrpersonen verbunden sind (vgl. Rösler 2007: 53).

Übungsformaten vieler Lern- bzw. Autorenprogramme, die primär auf ein mechanisches Einüben von grammatikalisch-lexikalischen Strukturen abzielen, wird in der fremdsprachendidaktischen Fachliteratur kritisch beäugt (vgl. Freibichler 2000: 111, Kurtz 2016: 446, Nizovaja 2012: 141, Roche 2008: 12 und 2016: 467, 468, 470; Rösler 2007: 104–105, 152–153, 154 u.a.). Mit Blick auf den anvisierten Lernerfolg darf außerdem nicht vergessen werden, dass Lernen immer mit Anstrengung zu tun hat und auch die von der Lehrkraft bereitgestellten Unterstützungsmechanismen hierfür ausschlaggebend sind (vgl. Hillmayr et al. 2017: 15, Zierer 2016: 181). Es scheint klar, dass kein noch so gutes adaptives Lernprogramm die Lehrperson und den notwendigen zwischenmenschlichen Kontakt gänzlich ersetzen kann bzw. soll (vgl. Hillmayr et al. 2017: 15, Klobertanz 2019: 143–144). Dies hat sich auch im Zuge der Coronakrise offenbart. Laut den Ergebnissen der Metastudie von Hillmayr et al. (2017: 11) zeigt sich der größte Nutzen digitaler Medien, wenn diese ergänzend zu analogen Unterrichtsmaterialien verwendet werden und digitale Lernumgebungen den „klassischen“ Unterricht nicht vollkommen ersetzen. Schmelter (2019: 219) und Tulodziecki et al. (2019: 354) weisen dementsprechend darauf hin, dass der direkte persönliche Austausch oder das Schreiben per Hand in bestimmten Kontexten andere Effekte zeitigen als die mediengestützte Kommunikation oder das Schreiben am Computer, weshalb eine Integration beider Herangehensweisen anzustreben ist. In Hinblick auf die Anforderungen der Digitalisierung plädiert auch Viebrock (2019: 279) dafür, „Besonnenheit walten zu lassen und der Komplexität des Gegenstandes angemessene, fundierte Entscheidungen zu treffen, manchmal auch ganz analog!“

Im nachfolgenden Kapitel werden zunächst das Erkenntnisinteresse und das Forschungsdesign der gegenständlichen Studie beschrieben. Vor- und Nachteile, die mit den jeweiligen Erhebungsmethoden und Auswertungsverfahren einhergehen, werden dabei eindringlich diskutiert. Im Anschluss daran zeichnet das dritte Kapitel die Konzeptions- und Pilotierungsprozesse der Messinstrumente und die Durchführung der Befragungen nach.

3. FORSCHUNGSDESIGN UND DATENERHEBUNG

Basierend auf dem derzeitigen Forschungsstand wird zunächst das Erkenntnisinteresse der gegenständlichen Untersuchung erläutert. In diesem Zusammenhang werden auch die Forschungsfragen präsentiert. Daran anschließend folgt die ausführliche Beschreibung des Forschungsdesigns der vorliegenden Studie, welches sich als *Mixed-Methods*-Ansatz versteht. Dieses Kapitel zeigt Vorteile wie auch potentielle Grenzen der eingesetzten quantitativen und qualitativen Methoden sowie der verwendeten Auswertungsverfahren auf. Außerdem wird dargestellt, wie und auf welcher Grundlage das *Sampling* bei den quantitativen Erhebungen und die Auswahl der Fälle bei den qualitativen Befragungen

erfolgt ist. In einem weiteren Schritt zeichnet das dritte Kapitel die Konzeptions- und Pilotierungsprozesse der Online-Fragebögen und der Interview-Leitfäden im Detail nach. Das Kapitel endet mit Informationen über die Durchführung der quantitativen und qualitativen Befragungen.

3.1 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen

Die vorliegende empirische Basisuntersuchung schließt insofern eine Forschungslücke, als sie sich im direkten Vergleich mit anderen Studien auf den schulischen digital-medialen Russischunterricht der Sekundarstufen I und II in drei verschiedenen Ländern bezieht. Beforscht wird dabei das digital-gestützte Russischlernen im Präsenzunterricht in Deutschland, Österreich und in Südtirol (Italien), wo an verhältnismäßig vielen Schulen Russisch als Fremdsprache gelehrt wird. Die gegenständliche Studie ist in dem Sinne breit angelegt, als sie sich nicht allein auf ein bestimmtes digitales Medium oder unterrichtliches Einsatzszenarium beschränkt. Ziel ist es, anhand der Kombination quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden ein möglichst objektives bzw. umfassendes Bild der gegenwärtigen Situation des digital-medialen Russischunterrichts im deutschsprachigen Raum nachzuzeichnen. Zusätzlich hierzu ist auch die Genese prospektiver Daten vorgesehen. Fachspezifische Aspekte und Herausforderungen beim digitalen Medieneinsatz, denen sich Russischlehrende wie -lernende gegenübersehen, werden dabei aufgezeigt. Die vorliegende Dissertation leistet einen wichtigen Beitrag zur fachdidaktischen Medienforschung für das Unterrichtsfach Russisch, wofür es verhältnismäßig wenig breit angelegte und zudem länderübergreifende, quantitativ und qualitativ ausgerichtete empirische Studien gibt (vgl. Mehlhorn 2019b: 121).

Das Erkenntnisinteresse besteht darin, auf Basis der gewonnenen Ergebnisse Schlussfolgerungen für die zukünftige Russisch-LehrerInnenbildung, für an Schulen notwendige digitalisierungsbezogene infrastrukturell-personelle Ressourcen und für die potentielle Ausgestaltung von Medienkonzepten zu ziehen. Außerdem werden LehrerInnen- und SchülerInnenüberzeugungen (*teacher / learner beliefs*), die das Mediennutzungsverhalten beeinflussen, eruiert und mögliche Wege aufgezeigt, wie selbigen im Unterricht bzw. in der LehrerInnenbildung begegnet werden kann. Ferner ist es auch Ziel dieser Arbeit, Forschungsdesiderate offenzulegen, die den Einsatz digitaler Hilfsmittel im Russischunterricht sowohl in technisch-didaktischer als auch in kritisch-reflexiver Hinsicht thematisieren.

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie liegt nicht zuletzt darin begründet, dass digitale Medien im Fremdsprachenunterricht bisher wenig umfassend berücksichtigt wurden, obwohl sie unseren Alltag maßgeblich mitbestimmen und ihre kritisch-reflektierte, didaktisch sinnvolle Nutzung in Lehrplänen gefordert wird (vgl. Bär 2019: 14, Biebighäuser et al. 2012: 7 und 2013: 59, BMBWF 2020, Bos et al. 2016: 29, 82; Feierabend et al. 2017: 25, 53; Heim/Ritter 2013: 62, 66; KMK 2012b, Mehlhorn 2019a: 181, Schmidt/Würffel 2018: 3, Würffel 2019: 297). Zu den zentralen Aufgaben der modernen Schulbildung gehört die Befähigung der SchülerInnen zur erfolgreichen Teilhabe am

gesellschaftlichen und beruflichen Leben des 21. Jahrhunderts, wofür digitale Kompetenzen zwingend erforderlich sind (vgl. BMBWF 2020: 8–9, BMBF 2014: 3, Bos et al. 2016: 42; KMK 2012a: 4, 9; Lorenz et al. 2017: 49; siehe Kapitel 1). Roche (2008: 60 und 2019: 92) betont in diesem Zusammenhang, dass die Frage nicht sein kann, *ob* digital-elektronische Medien im Fremdsprachenunterricht genutzt werden sollen, sondern *wie* (vgl. auch Funk 2019: 68). In Bezug auf das *Wie* wird in der Fachliteratur darauf verwiesen, dass digitalisierungsbezogene Angebote der LehrerInnenbildung noch nicht flächendeckend greifen (vgl. BMBF 2014: 1, Nizovaja 2012: 138, Roche 2008: 57, Schmidt 2019: 233; siehe 1.2.1, Kapitel 4 und 5). Aus dem oben skizzierten Erkenntnisinteresse leiten sich die nachfolgend beschriebenen Forschungsfragen für die Dissertation ab.

*FF1: Welche digital-elektronischen Medien werden zu welchen Zwecken im schulischen Russischunterricht eingesetzt?*⁵¹

Die erste Forschungsfrage soll Antworten bezüglich der Vielfalt und der Anwendungshäufigkeit von digital-elektronischen Medien im Russischunterricht der Sekundarstufe liefern. In diesem Zusammenhang erfolgt auch eine Betrachtung der Gründe, warum von manchen digital-elektronischen Medien Abstand genommen wird. Überdies soll aufgezeigt werden, welche Zielsetzungen beim digitalen Medieneinsatz von Russischlehrpersonen verfolgt werden.

FF2: Wie schätzen Russischlehrende und -lernende ihre digitale Medienkompetenz ein?

Die zweite Forschungsfrage zielt auf die Eruiierung der Beschaffenheit der digitalen Medienkompetenz von Russischlehrpersonen und RussischschülerInnen der Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum ab. Dabei sollen die Ausprägungen bestimmter digitaler Einzelkompetenzen ausdifferenziert, potentielle Defizite und ihr Einfluss auf das unterrichtliche Mediennutzungsverhalten dargestellt werden.

FF3: Wie bewerten Russischlehrpersonen die LehrerInnenaus- und -weiterbildung hinsichtlich des digitalen Lehrens und Lernens?

Die dritte und zugleich letzte Forschungsfrage befasst sich mit der Beurteilung der digitalisierungsbezogenen Komponenten der LehrerInnenbildung. Auf Grundlage dieser Frage werden die Häufigkeit des Fortbildungsbesuchs, Meinungen und Wünsche von Russischlehrpersonen zur zukünftigen Beschaffenheit der LehrerInnenbildung im Bereich der digitalen Mediennutzung eruiert (siehe 4.6 und 5.4). Auf Basis dessen werden Schlussfolgerungen für die Russisch-LehrerInnenaus- und -weiterbildung gezogen.

Die empirisch ausgerichteten Forschungsfragen finden auf Grundlage fundierter theoretischer Konstrukte über die Mediendidaktik und verwandten Teildisziplinen durch die Triangulation quantitativer und qualitativer Methoden im Sinne von *Rich Data* größtenteils komplementär Beantwortung (vgl.

⁵¹ FF steht für Forschungsfrage.

Kelle 2014: 157, Maxwell 2004: 254). Im nächsten Unterkapitel erfolgt die Begründung der Methodenauswahl, im darauffolgenden die Beschreibung der verwendeten Auswertungsverfahren und eine kritische Auseinandersetzung mit ihnen.

3.2 Methodentriangulation und Erhebungsinstrumente

Unter Methodentriangulation oder *Mixed-Methods*-Ansätzen versteht man die Kombination verschiedener Methoden zur Erforschung eines bestimmten Gegenstandes (vgl. Knorr/Schramm 2016: 92).⁵² Die Methodentriangulation eignet sich insbesondere für fremdsprachliche Lehr- und Lernkontexte, die durch eine hohe Faktorenkomplexion gekennzeichnet sind (vgl. ebd.: 90). Faktoren, die das digitale Lernen im Russischunterricht beeinflussen, sind bei der gegenständlichen Studie von zentralem Interesse. Laut Treumann (2017: 264) ist auch die rekonstruktive Verknüpfung der „Wahrnehmungen und Deutungen von Subjekten mit jenen lebensweltlichen Kontexten [...], in denen sie agieren“ ein besonderer Vorteil der durch die Methodentriangulation erzielten Mehrperspektivität. Die Methodentriangulation soll im konkreten Fall eine möglichst umfangreiche und aussagekräftige Darstellung der gewonnenen Ergebnisse gewährleisten und zu nachvollziehbaren Rückschlüssen hinsichtlich der LehrerInnenbildung führen. Primäres Ziel des gewählten methodischen Vorgehens ist also die Erhöhung der Reliabilität und Validität der Daten (vgl. ebd.: 265).

Die vorliegende Studie bedient sich eines sequenziell-parallelen *Mixed-Methods*-Designs (vgl. Kelle 2014: 161). Quantitative Daten werden dabei anhand vorwiegend geschlossener Online-Befragungen von Russischlehrenden und -lernenden, qualitative durch semistrukturierte LehrerInnen- und SchülerInneninterviews im Sinne einer *between-method* Triangulation erhoben (vgl. Knorr/Schramm 2016: 92).⁵³ Die quantitativen und qualitativen Befragungen dieser Studie verliefen zeitlich gesehen vielfach parallel, wie bei Querschnittsuntersuchungen üblich, bei denen es um eine aktuelle Bestandsaufnahme innerhalb einer bestimmten Zielpopulation geht (vgl. Stein 2014: 142). Die *within-method* Triangulation kommt hier insofern zur Anwendung, als die Online-Fragebögen neben geschlossenen auch einige offene Fragen beinhalten, die inhaltsanalytisch ausgewertet werden (vgl. Knorr/Schramm 2016: 92; siehe Kapitel 4).

Zu den Vorteilen quantitativer Online-Befragungen zählen das Erreichen einer breiten Zielpopulation, das Erfassen von Häufigkeitsverteilungen, Merkmalsausprägungen und von Einstellungen sowie die automatische Datenaufzeichnung, womit eine einfachere, ressourcenschonendere Datenauswertung einhergeht (vgl. Settineri 2012: 250–251, Stein 2014: 138). Nachteile geschlossener gegenüber offenen Messverfahren sind einerseits die Dekontextualisierung, andererseits die Rigidität

⁵² Die Begriffe „Methodentriangulation“ und „*Mixed Methods*“ werden in dieser Arbeit synonym verwendet.

⁵³ „Die Verwendung verschiedener Methoden zur Beantwortung einer Forschungsfrage“ wird als *between-method triangulation* bezeichnet (Knorr/Schramm 2016: 92). Dieser Begriff geht auf Denzin (1970) zurück.

des quantitativen Forschungsparadigmas (vgl. Settineri 2012: 251). In quantitativ ausgerichteten Erhebungen sind Fragen nach tiefergehenden Gründen kaum möglich. Dies trifft auch auf die hier vorgelegten Online-Befragungen zu.

Im direkten Vergleich mit quantitativen schriftlichen Befragungen eignen sich qualitative Interviews insbesondere für die Eruiierung von Meinungen, Einstellungen, Werten, persönlichen Erfahrungen, subjektiven Bedeutungszuschreibungen und von Wissen (vgl. Reinders 2005: 97, Riemer 2016: 162). Bei den im Rahmen dieser Studie durchgeführten Leitfadeninterviews liegt der Fokus auf der Erhebung von Meinungen und Einstellungen zum digitalen Medieneinsatz im Russischunterricht und zur Qualität der aktuellen LehrerInnenbildung. Ein weiterer Vorteil semistrukturierter Interviews zeigt sich prinzipiell auch darin, dass Befragten die Gesprächsführung und die Bearbeitungstiefe von angesprochenen Themen mit überlassen wird (vgl. Reinders 2005: 41). Außerdem besteht bei Interviews die Möglichkeit der wechselseitigen Bedeutungsvergewisserung, d.h. jede/r kann nachfragen, wenn etwas unklar ist (vgl. ebd.) Ein entsprechender Austausch ist bei der Fragebogenmethode in der Form nicht möglich (vgl. ebd.). Auch aus diesem Grund scheint der gewählte *Mixed-Methods*-Ansatz im konkreten Fall zweckmäßig. Eine Grenze qualitativer Interviews zeigt sich darin, dass sich durch sie zwar subjektive Sichtweisen nachzeichnen, nicht aber tatsächliche Handlungsweisen erfassen lassen (vgl. Trautmann 2012: 231). Ähnlich verhält es sich auch bei geschlossenen Online-Befragungen. Auf die Durchführung von Unterrichtsbeobachtungen, wie ursprünglich angedacht, muss aus Ressourcengründen verzichtet werden. In einer weiterführenden Studie könnten tatsächliche Handlungsweisen im Russischunterricht beobachtet und zur Validierung der hier gewonnenen Ergebnisse herangezogen werden. Auf weitere den Messinstrumenten inhärenten Grenzen wird unter Punkt 3.5 eingegangen.

Zusammenfassend gesagt, sollen die aus den Interviews und quantitativen Online-Erhebungen eruierten Daten einander ergänzen und tiefergehende Einsichten bzw. Erkenntnisse ermöglichen (vgl. Mayring 2015: 23). Ziel des *Mixed-Methods*-Ansatzes dieser Studie ist die komplementär-kontrastive Beantwortung der drei Forschungsfragen. In Hinblick auf die Methodentriangulation und passend zur zweiten Forschungsfrage hebt Treumann (2017: 272) treffend hervor, dass „[der] Erkenntnisgewinn einer differenzierten Beschreibung der Medienkompetenz Jugendlicher und Erwachsener [...] dabei keine Frage der isolierten Anwendung qualitativer und quantitativer Methoden [ist], sondern [...] sich gerade aus deren Kombination [ergibt].“

3.3 Auswertungsverfahren

In direktem Zusammenhang mit der Entscheidung für bestimmte Erhebungsformen steht auch immer die Frage nach adäquaten Auswertungsverfahren (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 125). Die aus den Online-Befragungen hervorgegangenen Daten werden hauptsächlich deskriptivstatistisch, aber

nach Möglichkeit auch inferenzstatistisch ausgewertet, um eine höhere Informationsdichte zu erzielen (vgl. Raab-Steiner/Benesch 2012: 17). Die Interviews werden anhand der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet.

3.3.1 Deskriptiv- und Inferenzstatistik

„Die Deskriptive (beschreibende) Statistik beschäftigt sich mit der zahlenmäßigen Beschreibung von Stichproben, mit dem Ziel einer strukturierenden Zusammenfassung“ (Settinieri 2012: 253). Es handelt sich hierbei also um einen „summarischen Zugang zu quantitativen Informationen“ (Raab-Steiner/Benesch 2012: 13). Die Ziele der Deskriptivstatistik verstehen sich in der grafischen (z.B. Balkendiagramme) bzw. tabellarischen Veranschaulichung von Charakteristika der jeweiligen Stichproben (z.B. Geschlechterverteilung, Häufigkeit des digitalen Medieneinsatzes) und in der Berechnung von Maßzahlen (z.B. Mittelwerte, Standardabweichung) (vgl. ebd.). Zusammenhänge zwischen zwei oder mehreren Variablen werden häufig durch zwei- bzw. dreidimensionale Kreuztabellen kenntlich gemacht (vgl. Mayer 2013: 122). Insgesamt gesehen, liefert laut Raab-Steiner und Benesch (2012: 15) die deskriptivstatistische Analyse von Stichproben bereits einen guten Überblick über deren Charakteristika. Um eine möglichst umfassende Informationslage zu gewährleisten, erfolgt bei der gegenständlichen Studie auch ein Einbezug möglicher inferenzstatistischer Berechnungsverfahren.

„Die (schließende) Inferenzstatistik [...] möchte Aussagen über die untersuchten Gegenstände hinaus treffen“ (Settinieri 2012: 253). Ausgehend von den analysierten Stichproben werden dabei nach Möglichkeit verallgemeinerbare Aussagen über die Grundgesamtheit getroffen (z.B. über an der Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum tätige Russischlehrpersonen) (vgl. Raab-Steiner/Benesch 2012: 15). Hinsichtlich der inferenzstatistischen Auswertung quantitativer Fragebögen gilt, dass das Schließen von der Stichprobe auf die dahinterstehende Grundgesamtheit nur mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit möglich und bei der Ergebnisinterpretation entsprechend zu berücksichtigen ist (vgl. ebd. 16). Die Inferenzstatistik geht im Unterschied zur Deskriptivstatistik prinzipiell hypothesentestend vor, wobei sogenannte Null- und Alternativhypothesen aufgestellt und auf deren Gültigkeit hin überprüft werden (vgl. Settinieri 2016: 331). Die Nullhypothese postuliert im Vergleich zur Alternativhypothese das Fehlen eines Effektes (z.B. H_0 : Zwischen dem Alter der Lehrpersonen und deren digitalen Medienkompetenz besteht kein Zusammenhang. vs. H_1 : Zwischen dem Alter der Lehrpersonen und deren digitalen Medienkompetenz besteht ein Zusammenhang). Signifikanztests mit einer nachweislich geringen Irrtumswahrscheinlichkeit ermöglichen ausgehend von den Stichproben Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit (vgl. Raab-Steiner/Benesch 2012: 113–114). Die im konkreten Fall durchgeführten Signifikanztests und deren Ergebnisse werden in Kapitel 4 näher beschrieben. Grum und Legutke (2016: 81) weisen darauf hin, dass in den meisten Fällen die Zufallsauswahl von Proban-

dInnen Voraussetzung für die Anwendbarkeit der Inferenzstatistik ist. Eine intensive Auseinandersetzung mit der Problematik der Erzielung einer echten Zufallsstichprobe und damit einhergehend möglichen inferenzstatistischen Auswertungsverfahren erfolgt unter Punkt 3.4.1.

3.3.2 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015)

„[Offene] Erhebungsmethoden, bei denen die Befragten stärker selbst zur Sprache kommen, [verlangen] nach interpretativen Methoden, die auch latente Sinnstrukturen erkennen können“ (Mayring 2015: 9). Dies ist bei der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) der Fall, anhand derer die Interviews ausgewertet werden.

Die Qualitative Inhaltsanalyse ist eine schlussfolgernde Auswertungsmethode, die unterschiedliche Verfahren der Textanalyse in sich vereint (vgl. ebd.; siehe auch Mayring/Hurst 2017: 494). Das vorliegende Material wird dabei stets in seinem Kommunikationszusammenhang analysiert (z.B. soziokultureller Hintergrund, Textproduktionssituation, Zielgruppen). Das übergeordnete Ziel der Qualitativen Inhaltsanalyse besteht in der intersubjektiv nachvollziehbaren Bildung eines Kategoriensystems. Die sogenannte Interoderreliabilität soll durch eine systematische, regel- und theoriegeleitete Vorgehensweise gewährleistet werden. Theoriegeleitetheit meint die Analyse des Materials auf Basis einer theoretisch fundierten Fragestellung (vgl. Mayring 2015: 13). Dabei werden die Ergebnisse ausgehend vom entsprechenden Theoriehintergrund her interpretiert (vgl. ebd.). Die einzelnen Analyseschritte werden von theoretischen Überlegungen begleitet (vgl. ebd.). Unter Regelgeleitetheit versteht man die Festlegung eines konkreten Ablaufmodells der Analyse, wobei selbiges an das vorliegende Material angepasst sein und mit Bezug auf eine bestimmte Fragestellung konzipiert werden muss (vgl. ebd.: 50–51). Bei der Qualitativen Inhaltsanalyse werden vorab also immer die Herangehensweise an das Material, d.h. welche Texte oder Teile nacheinander analysiert werden, und die Bedingungen für eine Kodierung festgelegt.

Bei der vorliegenden Studie findet die zusammenfassende Inhaltsanalyse Anwendung. Kategorien werden dabei anhand des vorliegenden Materials durch einen Verallgemeinerungsprozess, der mehrere Durchgänge umfasst, induktiv gewonnen. „Zusammenfassend“ meint die Reduktion des Materials auf die wesentlichsten Inhalte durch Abstraktion und damit einhergehend die Schaffung eines überschaubaren Kategoriensystems, welches das Grundmaterial abbildet. Bei der zusammenfassenden Inhaltsanalyse erfolgt zunächst eine Paraphrasierung inhaltstragender Textstellen (z.B. in Interviewtranskripten) und eine Generalisierung der Paraphrasen (siehe 5.2).⁵⁴ Anschließend werden

⁵⁴ Mayring (2015: 69) führt in diesem Zusammenhang die Makrooperatoren *Auslassen nicht inhaltstragender Textbestandteile* und *Generalisation* an.

im reduktionistischen Sinne bedeutungsgleiche Umschreibungen getilgt und miteinander in Beziehung stehende, häufig über das Material verstreute Paraphrasen zusammengefasst und neu betitelt.⁵⁵

Bei semistrukturierten Interviews, wie auch bei den hier vorliegenden mündlichen Befragungen, werden einige Oberkategorien (z.B. technische Ausstattung, digitale Medienkompetenz) bedingt durch die Strukturierung des Leitfadens bereits deduktiv vorgegeben (vgl. Lenz 2012: 240, Mayring/Fenzl 2014: 552). Diese Oberkategorien werden im Zuge des Auswertungsprozesses mit induktiv am Material entwickelten Kategorien aufgefüllt (vgl. ebd.). Auf die Leitfadenkonstruktion wird unter Punkt 3.5.3 näher eingegangen.

Die kategoriengeleitete Auswertung der Qualitativen Inhaltsanalyse wird in der Fachliteratur bisweilen als „wenig sinnrekonstruktiv kritisiert“ (Trautmann 2012: 228). Dem hält Mayring (2015: 51) entgegen, dass beim Ziel des Auffindens latenter Sinnstrukturen die jeweiligen Analyseeinheiten dementsprechend weit definiert werden müssen. Kritisch betrachtet wird in der Fachliteratur auch der Begriff „Qualitative Inhaltsanalyse“ an sich. Da die Qualitative Inhaltsanalyse auch quantitative Analyseschritte beinhalten kann, wird sie mitunter als *Mixed-Methods*- oder hybrider Ansatz verstanden. Mayring (ebd.: 17) selbst räumt ein, dass es wahrscheinlich angemessener ist, von einer qualitativ-orientierten Inhaltsanalyse zu sprechen. Mayring (ebd.) bekräftigt in diesem Zusammenhang jedoch, dass die Qualitative Inhaltsanalyse auch ohne Quantifizierungen auskommen kann und die Zuordnung von Kategorien zu Textstellen zwar regelgeleitet erfolgt, aber nichtsdestotrotz ein interpretativer Akt bleibt (vgl. auch Mayring/Hurst 2017: 501).

Hinsichtlich der Quantifizierung von qualitativen Daten verweist Treumann (2017: 269) darauf, dass die Transkription und Analyse qualitativer Interviews einerseits die Entwicklung von Kategorien, andererseits aber auch das Auszählen von Auftrittshäufigkeiten von bestimmten Kategorien vorsieht.

[Das Ergebnis dieser induktiv-enumerativen Prozedur zeigt sich in einer] Häufigkeitsverteilung über eine nominalskalierte Variable mit zwei oder mehr Ausprägungen, [welche] in einem weiteren Analyseschritt [...] mit Variablen des quantitativen Teils einer triangulativen Studie interkorreliert oder auf das mögliche Bestehen von Unterschieden und Auftrittshäufigkeiten hinsichtlich bestimmter Kategorien oder Themen zwischen den einzelnen Personengruppen untersucht werden. (ebd.)

Ziel der gegenständlichen Studie ist die Gegenüberstellung der aus den qualitativen Interviews und quantitativen Online-Befragungen gewonnenen Daten, d.h. das Aufzeigen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden sowie von individuell geprägten Meinungen. Die konkrete Vorgehensweise bei der Auswertung der semistrukturierten Interviews anhand der zusammenfassenden Inhaltsanalyse wird in Kapitel 5.2 beschrieben. Nachfolgend werden die Auswahlentscheidungen beim *Sampling* bei den quantitativen und qualitativen Befragungen dargestellt und mögliche Grenzen aufgezeigt.

⁵⁵ Von Relevanz sind hier die Makrooperatoren *Selektion*, *Bündelung* und *Konstruktion* (vgl. Mayring 2015: 71).

3.4 ProbandInnen

Im Rahmen des gesamten Forschungsprozesses gilt es, Auswahlentscheidungen zu treffen, welche die Datenerhebung, die Datenauswertung und die Ergebnispräsentation beeinflussen (vgl. Grum/Legutke 2016: 78). Zu diesen Auswahlentscheidungen zählt auch das *Sampling*. Der Begriff „*Sampling*“ wird von Przyborski und Wohlrab-Sahr (2008: 179) mit Blick auf die empirische Sozialforschung folgendermaßen definiert:

[*Sampling* bezeichnet] die Auswahl einer Untergruppe von Fällen, d.h. von Personen, Gruppen, Interaktionen oder Ereignissen, die an bestimmten Orten und zu bestimmten Zeiten untersucht werden sollen und die für eine bestimmte Population, Grundgesamtheit oder einen bestimmten [...] Sachverhalt stehen.

Die Frage, über wen Aussagen getroffen werden sollen, bestimmt laut Kirchhoff et al. (2010: 15) die Stichprobenwahl. Die Zielgruppen der gegenständlichen Studie sind einerseits Russischlehrkräfte der Sekundarstufe, andererseits (ehemalige) jugendliche RussischschülerInnen unterschiedlicher Schultypen aus Österreich, Südtirol und Deutschland. Da sich Auswahlprozesse bei quantitativen und qualitativen Erhebungsmethoden unterscheiden (vgl. Grum/Legutke 2016: 79), werden diese nachfolgend getrennt voneinander dargestellt.

3.4.1 *Sampling* bei den quantitativen Online-Befragungen

Im Sinne der Repräsentativität quantitativer Erhebungen und der Anwendbarkeit inferenzstatistischer Testverfahren ist die Größe der Stichprobe von zentraler Bedeutung (vgl. Grum/Legutke 2016: 80, Raab-Steiner/Benesch 2012: 18, 22). Der Stichprobenumfang sollte 30 bis 50 Fälle nicht unterschreiten (vgl. ebd.). Diese Voraussetzung wird bei der vorliegenden Studie erfüllt.

Die gegenständliche Untersuchung bedient sich bei den quantitativen Online-Befragungen einer Kombination von *Sampling*-Strategien. Die Zufallsstichprobe (*simple random sampling*), bei der per Zufallsverfahren Personen aus einer vollständigen Liste ausgewählt werden (vgl. Mayer 2013: 61), findet bei der LehrerInnenbefragung keine Anwendung. Bei Online-Umfragen, wie Baur und Florian (2009: 126) anmerken, ist es „praktisch unmöglich, eine echte Zufallsstichprobe zu erzielen, da zu *Coverage* Problemen,⁵⁶ Totalausfälle, fehlende Werte und Abbrüche hinzukommen.“ So war es einerseits aus datenschutzrechtlichen Gründen,⁵⁷ andererseits aufgrund funktionsuntüchtiger E-Mailadressen nicht möglich, eine vollständige *Mailinglist* aller im deutschsprachigen Raum tätigen Russischlehrpersonen zu erstellen und daraus Personen nach dem Zufallsprinzip auszuwählen und zu befragen. Die

⁵⁶ *Coverage* Probleme, also Probleme der Abdeckbarkeit der Zielgruppe entstehen, „[wenn] vom Forscher kontaktierte Zielpersonen nicht an der Befragung teilnehmen (Totalausfälle bzw. *Nonresponse*), Zielpersonen die Befragung frühzeitig abbrechen oder einzelne Fragen nicht beantworten (fehlende Werte bzw. *Missing Values*)“ (Baur/Florian 2009: 110).

⁵⁷ Auf vielen Schulwebseiten scheinen die Mailadressen von Lehrpersonen aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht auf, wodurch ich als Forschende vielfach auf die Weiterleitung meiner Anfrage durch *Gatekeeper* angewiesen war. In welchem Ausmaß die Weiterleitung erfolgt ist, ist rückblickend schwer nachvollziehbar.

Stichprobenziehung ist hier insofern willkürlich (*convenience sampling*) erfolgt, als *Gatekeeper*⁵⁸ mit der Bitte um Weiterleitung der Informationsmail zur Studie im Sinne des Schneeballverfahrens und Russischlehrende, von denen die Mailadressen eruiert werden konnten, kontaktiert wurden. Bei der willkürlichen Stichprobenziehung hat der / die Forschenden prinzipiell wenig Einfluss auf die effektive Zusammensetzung der Zielpopulation (vgl. Akremi 2014: 272).

Bei der SchülerInnenbefragung findet die Klumpenstichprobe (*cluster sampling*) Anwendung, die den mehrstufigen Zufallsstichproben zuzuordnen ist (vgl. Raab-Steiner/Benesch 2012: 20). Mayer (2013: 63) definiert die Klumpenauswahl wie folgt:

Bei der Klumpenauswahl [...] wird die Grundgesamtheit in Teilgruppen bzw. Klumpen (Betriebe, Schulklassen, Häuserblocks etc.) zerlegt. Davon wird dann nach dem Zufallsprinzip eine bestimmte Anzahl an Klumpen ausgewählt und bei diesen eine Vollerhebung durchgeführt.

Bei der vorliegenden Studie wurden von den jeweiligen Russischlehrpersonen einzelne Klassen an unterschiedlichen Schulen ausgewählt, die den Online-Fragebogen ausfüllten. Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass Russischklassen häufig sehr klein sind und gegebenenfalls aus nur fünf oder weniger SchülerInnen bestehen. Der konkrete Ablauf der Online-Befragungen wird unter Punkt 3.7.1 erläutert.

Erwähnenswert scheint, dass bei Online-Umfragen hinsichtlich der Repräsentativität der Ergebnisse die möglichst umfassende Erreichbarkeit der zu untersuchenden Zielgruppe gewährleistet werden muss. Bezüglich der Internetnutzung ist der Bildungsgrad der Stichprobenpopulation ein entscheidender Faktor (vgl. Wagner/Hering 2014: 664). SchülerInnen führen die Statistik der InternetnutzerInnen mit 98% an, gefolgt von Personen mit einem Studienabschluss (91%) (vgl. ebd.; siehe auch Gräf 2010: 31–32). Die Ergebnisse der JIM-Studie (Jugend, Information, Medien) (2020: 7, 12) zeigen, dass 93% der deutschen Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren über ein Smartphone verfügen, welches das am häufigsten eingesetzte Gerät zur Internetnutzung ist. Aus oben genannten Gründen und da angenommen werden kann, dass Lehrpersonen zumindest an der Schule über einen Internetzugang verfügen, wurde bei der gegenständlichen Studie von der Erreichbarkeit der intendierten Zielgruppen ausgegangen.

Wie eingangs erwähnt, beeinflussen Auswahlentscheidungen beim *Sampling* auch die Datenauswertung (vgl. Grum/Legutke 2016: 78). Generell ist bei der Zufallsauswahl, die in der Sozialforschung die häufigste Variante darstellt (vgl. Reinders 2005: 19), die Repräsentativität durch das Verfahren selbst gewährleistet, wobei ein gewisser Fehler in Kauf genommen werden muss (vgl. Mayer 2013: 60, 65). Bei aus probabilistischen Verfahren wie der Zufallsauswahl gewonnenen Ergebnissen sind „populationsbeschreibende Rückschlüsse“, also inferenzstatistische Verfahren anwendbar (Grum

⁵⁸ Mit *Gatekeeper* sind Personen gemeint, „die in dem sozialen Feld tätig sind, die den Forschenden interessieren“ (Reinders 2005: 139). Als *Gatekeeper* kamen Russisch ARGE-LeiterInnen (Arbeitsgemeinschaft) und Vorsitzende von Russischlehrerverbänden zum Einsatz.

/Legutke 2016: 81). Bei willkürlichen Stichproben sollte weitestgehend auf die Inferenzstatistik verzichtet werden. Dies muss laut Baur und Florian (2009: 126) jedoch nicht zwangsläufig der Fall sein, sondern sollte auf Grundlage einer konkreten Stichprobe für bestimmte Forschungsfragen und Zielpopulationen entschieden werden. Eine Reihe von Maßnahmen, welche die Stichprobenqualität bei Online-Befragungen sicherstellen bzw. verbessern können, sind ein interessantes Befragungsthema, ein gut konstruierter Fragebogen, geringe technische Voraussetzungen und eine möglichst lange Erhebungsphase (vgl. ebd.). Diese Aspekte wurden bei der Fragebogenkonzeption (siehe 3.5.1 und 3.5.2) und bei der Durchführung der Online-Umfragen (siehe 3.7.1) weitestgehend berücksichtigt. Die Auswertung der mittels Online-Erhebungen eruierten Ergebnisse erfolgt aus oben angeführten Gründen primär deskriptivstatistisch. Es werden aber auch inferenzstatistische Verfahren miteinbezogen, um Rückschlüsse auf die dahinterstehende Grundgesamtheit zu ermöglichen.

3.4.2 Auswahl der Fälle bei den qualitativen Befragungen

In der qualitativen Forschung ist bei der ProbandInnenwahl die Relevanz der zu untersuchenden Subjekte für das Thema, d.h. die inhaltliche und nicht die statistische Repräsentation ausschlaggebend (vgl. Grum/Legutke 2016: 84, Mayer 2013: 39). Laut Reinders (2005: 135) geht es hier primär um das Auffinden typischer Fälle und je größer die Varianz der befragten Personen ist, desto wahrscheinlicher ist es, dass die Typisierung möglichst umfassend gelingt. Im Vordergrund steht also, *wer* und nicht wie viele Personen befragt werden (vgl. ebd.).

In Zusammenhang mit der Gewinnung von ProbandInnen für qualitative Interviews heben Grum und Legutke (2016: 85) die bedeutende Rolle von Machbarkeits- und Zugänglichkeitsüberlegungen hervor. Die ProbandInnenwahl kann zunächst theoriegeleitet erfolgen, dann aber durch Kriterien der Zugänglichkeit und Machbarkeit wesentlich mitbestimmt werden (vgl. ebd.). Aus zeitökonomischen Gründen gilt es, eine Fallanzahl von 20 bis 30 nicht zu überschreiten (vgl. Mayer 2013: 41). Auch muss die räumlich-geografische Zugänglichkeit der zu Interviewenden Berücksichtigung finden (vgl. Grum/Legutke 2016: 85). Auswahlentscheidungen sind aus oben genannten Gründen oftmals „Ergebnisse von Kompromissen, ohne die das jeweilige Forschungsprojekt gefährdet wäre“ (ebd.: 79).

Auch gehen der kriteriengeleiteten ProbandInnenwahl stets theoretische Vorüberlegungen zur Datenerhebung voraus (vgl. Akremi 2014: 273). Die Auswahl der zu interviewenden Russischlehrenden und -lernenden erfolgt bei der vorliegenden Studie insofern deduktiv, als Kenntnisse darüber vorliegen, welche Personengruppen Informationen zu den Forschungsfragen liefern können (vgl. Reinders 2005: 136). Im vorab erstellten Stichprobenplan ist die Zusammensetzung der ProbandInnen festgelegt, sodass die anvisierte Stichprobe möglichst das gesamte Spektrum potentieller Informationen miteinschließt (vgl. ebd.: 137). Kriterien für die ProbandInnenwahl sind bei den Lehrkräften der Einbezug unterschiedlicher Altersklassen, Ausbildungs- und Berufsausübungsstandorte

sowie Schultypen. Eine den realen Gegebenheiten möglichst entsprechende Geschlechterverteilung wird ebenso angestrebt. Diesbezüglich gilt zu erwähnen, dass die Anzahl der weiblichen Russischlehrpersonen insgesamt gesehen eindeutig überwiegt, was sich auch in der erzielten Stichprobe abbildet (siehe 3.7.2). Bei den jugendlichen Russischlernenden finden sich ähnliche Kriterien im Stichprobenplan. Dazu gehören eine möglichst realitätsnahe Geschlechterverteilung, verschiedene Schulstandorte und Schultypen sowie Altersstufen. Wird im Verlauf einer Interviewerhebung festgestellt, dass andere als die ursprünglich festgelegten Kriterien relevant für die Fragestellung sind, so wird der Stichprobenplan entsprechend angepasst, d.h. die deduktive Vorgehensweise durch eine induktive ergänzt (vgl. Reinders 2005: 137).⁵⁹ Auf die effektive Stichprobenszusammensetzung und die konkrete Durchführung der semistrukturierten LehrerInnen- und SchülerInneninterviews wird unter Punkt 3.7.2 eingegangen.

3.5 Konzeption der Messinstrumente

Das nachfolgende Unterkapitel zeichnet die Konzeptionsprozesse der eingesetzten Messinstrumente nach. Auf potentielle Grenzen der verwendeten Messverfahren wird ebenso hingewiesen. Den Beginn macht der Online-Fragebogen für RussischlehrerInnen, gefolgt von jenem für SchülerInnen. Den Abschluss dieses Unterkapitels bildet die Beschreibung der für die Interviews erstellten Leitfäden.

3.5.1 Der LehrerInnenfragebogen

Zu Beginn stehen inhaltliche Aspekte der Fragebogenkonzeption im Zentrum der Aufmerksamkeit. Im Anschluss daran werden die verwendeten Fragetypologien, Darstellungs- und Intervieweffekte mit Blick auf Online-Fragebögen eindringlich diskutiert.

Laut Raab-Steiner und Benesch (2012: 47) muss der Fragebogenkonstruktion die konkrete Formulierung einer Fragestellung vorangehen. Der Konzeption der hier vorgestellten Fragebögen liegen neben den Forschungsfragen auch Vermutungen über Zusammenhänge zwischen einzelnen Variablen zugrunde, die als Hypothesen formuliert und inferenzstatistisch ausgewertet werden (vgl. Mayer 2013: 58, Raab-Steiner/Benesch 2012: 48). So können zum Beispiel das Geschlecht, das Alter und gewisse Einstellungen der Lehrpersonen zum digitalen Lernen Einfluss auf die Nutzung bzw. Anwendungshäufigkeit digitaler Medien im Russischunterricht ausüben (vgl. Bos et al. 2016).

Der in Anhang 1 angeführte Online-Fragebogen für Lehrpersonen ist in fünf Fragegruppen zum selben Themenkreis untergliedert, sodass die Teilnehmenden in der Befragungssituation nicht zu fortwährenden Gedankensprüngen gezwungen sind (vgl. Mayer 2013: 96). Auch steht das Allgemeine bzw. das Einfache vor dem Komplizierten (vgl. ebd.).

⁵⁹ Im Zuge des vorausgehenden E-Mailverkehrs mit potentiell zu Befragenden kristallisierte sich mitunter bereits eine bestimmte Grundhaltung zum digitalen Medieneinsatz im Russischunterricht heraus. Es wurde darauf geachtet, dass nicht nur Personen mit einer (überaus) positiven Einstellung befragt wurden, um eine möglichst objektive Darstellung der allgemeinen Sachlage zu gewährleisten.

Am Fragebogenbeginn befindet sich eine kurze Einleitung, die für die Motivation zur Bearbeitung desselben nicht unwesentlich ist (vgl. Raab-Steiner/Benesch 2012: 51). Im positiven Fall kann die Einleitung Interesse hervorrufen, im negativen Fall etwa durch ihre Länge abschrecken (vgl. ebd.). Die Einleitung öffnet mit einer kurzen persönlichen Anrede der Befragten und einem Dank für die Teilnahme an der Umfrage (vgl. Kirchhoff et al. 2010: 29, Raab-Steiner/Benesch 2012: 52). Neben der Erklärung, worum es bei der gegenständlichen Erhebung geht und wie die generierten Daten weiterverwendet werden, wird den Teilnehmenden Anonymität zugesichert, um eine möglichst hohe Antwortqualität zu gewährleisten (vgl. Gräf 2010: 52, Kirchhoff et al. 2010: 29, Raab-Steiner/Benesch 2012: 52). Außerdem informiert die Einleitung die Teilnehmenden über die Dauer der Befragung (vgl. Gräf 2010: 90), für welche circa 15 Minuten veranschlagt werden. Hinsichtlich der durchschnittlichen Bearbeitungsdauer von Online-Fragebögen merkt Gräf (ebd.: 51) an, dass diese zwischen 10 und 30 Minuten umfassen sollte (vgl. auch Riemer 2016: 161). Die Formulierung der Instruktionen, der Fragen und der Antwortalternativen wie auch die verwendeten Höflichkeitskonventionen sind auf die Zielgruppe abgestimmt (vgl. Petersen et al. 2016: 47, Raab-Steiner/Benesch 2012: 52).

Mayer (2013: 95, 96) hält fest, dass „[bei] der Fragebogenkonstruktion neben logischen Aspekten (Forschungsfrage, Operationalisierung etc.) psychologische Effekte zu berücksichtigen [sind]“. Daher sollten am Beginn des Fragebogens „keine heiklen Fragen behandelt“, sondern sogenannte Eisbrecherfragen verwendet werden, die das Thema einleiten, das Interesse der Befragten wecken und leicht zu beantworten sind (Raab-Steiner/Benesch 2012: 53, siehe auch Kirchhoff et al. 2010: 20 und Petersen et al. 2016: 47).

Der erste Teil des Fragebogens befasst sich mit dem Einsatz digital-elektronischer Medien im schulischen Russischunterricht. Die erste Frage sieht dabei eine globale Bewertung der technischen Ausstattung zum digitalen Lernen an der jeweiligen Schule vor. Es folgen Fragen zur Nutzungshäufigkeit bestimmter digital-elektronischer Endgeräte (z.B. *Tablets, Smartphones, Interactive Whiteboards*) und Medien (z.B. *Lernapps, Podcasts, Blogs*). Weitere Fragen beziehen sich auf den konkreten Verwendungszweck von digitalen Medien und auf LehrerInnenüberzeugungen.

Die zweite Fragegruppe widmet sich der Selbstbeurteilung der digitalen Medienkompetenz durch die Russischlehrenden. Eine besondere Herausforderung bei der Konzeption dieses Fragebogens teils stellte die Operationalisierung des Begriffes „digitale Medienkompetenz“ dar. Hiervon existiert keine wissenschaftlich legitimierte Begriffsdefinition (vgl. Grünwald 2017c: 245). Überdies ist die begriffliche Unschärfe bei der Definition von Medienkompetenzen weit verbreitet (vgl. Volkmann 2012: 25). Auch Mayer (2013: 59) unterstreicht den Komplexitätsgrad der Operationalisierung theoretischer Begriffe und hält fest, dass diese auf Basis einer zugrundeliegenden Definition dimensional aufgelöst werden müssen. Hierbei wurde so vorgegangen, dass bereits vorhandene Fragebögen zum Konstrukt der digitalen Medienkompetenz im Unterrichtskontext gesichtet und unterschiedlichste

Quellen aus der Fachliteratur miteinander verglichen wurden. Dabei konnte eine wiederkehrende Häufigkeit einer Drei- bzw. Vierteilung des Medienkompetenzbegriffes festgestellt werden (siehe 1.1.3). Die gewonnenen Informationen wurden zusammengefasst, inhaltsanalytisch ausgewertet und in Verhaltenskorrelate in Form von Kann-Deskriptoren umgewandelt (vgl. Zydati 2012: 118). In weiterer Folge wurden die Kann-Beschreibungen den drei Subkompetenzen *technische und Anwendungskompetenzen*, *kritischer Umgang* und *Partizipation und Produktion* zugeordnet. Die Grenzen zwischen diesen Kompetenzbereichen sind jedoch als fließend zu begreifen. Die Tatsache, dass jede dieser Subkompetenzen im konkreten Fall annähernd gleich viele Kann-Deskriptoren umfasst, trägt zur Erhöhung der Reliabilität bzw. der internen Konsistenz der Fragebatterie bei (siehe 4.1).⁶⁰

Die dritte Fragegruppe beschäftigt sich mit digitalisierungsbezogenen Bestandteilen der LehrerInnenbildung im deutschsprachigen Raum. Dieser Abschnitt umfasst Fragen zur Zufriedenheit mit dem Studienangebot, dem Unterrichtspraktikum, Referendariat bzw. Probejahr⁶¹ und den verfügbaren Fortbildungen zur digitalen Mediennutzung. Auch wird hier nach der Häufigkeit der Inanspruchnahme von Weiterbildungsangeboten zu medienbezogenen Themenstellungen gefragt.

Der vierte und zugleich kürzeste Teil des Fragebogens zielt auf die Generierung von prospektiven Daten ab. Fragen nach Wünschen bzw. Rahmenbedingungen für die gewinnbringende Arbeit mit digitalen Medien sind hier ebenso zu finden, wie die Bitte zur Meinungsäußerung hinsichtlich der Beschaffenheit des zukünftigen digital-medialen Russischunterrichts.

Die gegenständliche Erhebung arbeitet mit zwei Abschlüssen, um den Fragebogen einerseits kürzer erscheinen zu lassen und andererseits die Problemstellung dennoch umfassend behandeln zu können (vgl. Mayer 2013: 97).

Dem Befragten [wird hierbei] ein Abschluss suggeriert, indem der letzte Themenkomplex mit einer entsprechenden Formulierung wie zum Beispiel „Nun noch einige Fragen am Schluss“ beginnt. Nachdem dem Befragten der baldige Schluss angekündigt wurde, verringert sich der innere Widerstand bei der Weiterführung der Befragung. Erst nach der Beantwortung dieser Fragen erfolgt die Erhebung demographischer Daten. (ebd.: 97–98)

Die Fragen zur Demographie befinden sich aus folgenden Gründen am Ende des Fragebogens. Aufgrund von Ermüdungserscheinungen kann das Interesse an der Befragungssituation nachlassen, weshalb Teilnehmende dann in der Regel eher bereit sind, Fragen zur eigenen Person zu beantworten (vgl. Kirchhoff et al. 2010: 23, Mayer 2013: 96, Raab-Steiner/Benesch 2012: 64). Petersen et al. (2016: 50) weisen in Hinblick auf die Positionierung der demographischen Daten außerdem darauf hin, dass „die Fragen zur Soziodemographie mit ihrem gleichsam amtlichen Tonfall auf die Befragten eher

⁶⁰ Darauf wurde von Dipl.-Kfm. Mag. Christian Seubert PhD, einem Experten für angewandte Psychologie und quantitative Forschung, im Rahmen eines DissertantInnen-Seminars hingewiesen.

⁶¹ Der Begriff Unterrichtspraktikum, mittlerweile Induktionsphase, bezeichnete im sterreichischen Kontext das Praktikumsjahr an der Schule im Anschluss an das Lehramtsstudium. In Deutschland handelt es sich hierbei um das Referendariat. In Südtirol wird hierfür der Begriff „Berufseinstiegsphase“ verwendet. Im Volksmund ist auch die Bezeichnung „Probejahr“ sehr gebräuchlich.

abschreckend wirken, und, wenn gleich zu Beginn des Interviews gestellt, einen Teil der Zielpersonen davon abhalten, an der Untersuchung teilzunehmen“ (vgl. auch Noelle-Neumann 1996: 63–64).

Der vorliegende Fragebogen schließt mit einem Dank für die Mitarbeit, dem Namen der Forschenden und der Institution, an der die Forschungsarbeit geleistet wird (vgl. Gräf 2010: 51, 113; Mayer 2013: 98). Hinsichtlich der Forschungsinstitution scheint erwähnenswert, dass das offizielle Logo der Universität Innsbruck auf jeder digitalen Fragebogenseite am oberen linken Bildschirmrand abgebildet ist, was laut Gräf (2010: 130) die Seriosität einer Befragung erhöht (vgl. auch Wagner/Hering 2014: 663, 667).

Der Online-Fragebogen für RussischlehrerInnen beinhaltet insgesamt 31 Fragen, wobei die Anzahl der geschlossenen Antwortformate mit insgesamt 21 Fragen überwiegt (siehe Anhang 1). Im Sinne der Objektivität und Einfachheit der Fragebogenauswertung sind geschlossene Fragen offenen vorzuziehen (vgl. Gräf 2010: 76, Mayer 2013: 94, Raab-Steiner/Benesch 2012: 53).

Die geschlossenen Fragen weisen unterschiedliche Fragedesigns auf. Im Fragebogen sind einige Matrixfragen zu finden. Matrixfragen sind mehrstufige, verbale Ratingskalen bzw. Likertskalen (vgl. Raab-Steiner/Benesch 2012: 56–59). Diese setzen sich aus mehreren *Items* zusammen, die inhaltlich gesehen zusammengehören und zu denen die StudienteilnehmerInnen mit denselben Antwortoptionen Stellung beziehen (vgl. Gräf 2010: 42). Ein Vorteil von Matrixfragen ist, dass sie aufgrund ihres tabellenartigen Aufbaus und der optimaleren Ausnutzung des Bildschirms schnellere Beantwortungszeiten erzielen (vgl. ebd.). Die in den Online-Fragebogen integrierten Matrixfragen zielen entweder auf Häufigkeitsverteilungen der Verwendung digitaler Endgeräte (*immer – häufig – gelegentlich – selten – nie – nicht vorhanden*) bzw. Medien (*häufig – gelegentlich – selten – nie*)⁶² oder auf den Grad der Zustimmung zu Einstellungsfragen (*stimme voll und ganz zu – stimme eher zu – stimme eher nicht zu – stimme gar nicht zu – keine Antwort*) und die Selbstbeurteilung (*trifft zu – trifft eher zu – trifft eher nicht zu – trifft nicht zu*) ab. Bei allen vier inkludierten Matrixfragen besteht softwaretechnisch gesehen eine Antwortpflicht, wobei bei jener zu den subjektiven LehrerInnenüberzeugungen auch die Option *keine Antwort* ausgewählt werden kann (vgl. ebd.: 44). Bei eben dieser Fragebatterie erscheint die Erzwingung einer Positionierung nicht zielführend (vgl. Mayer 2013: 93–94, Prüfer 2012: 139). Schließlich ist es durchaus möglich, dass Lehrpersonen zu den angeführten Aussagen keine vorgefertigte Meinung haben oder sich mit diesen nicht identifizieren können. Bei Online-Befragungen rät Gräf

⁶² Im Fragebogen werden die Häufigkeitsangaben folgendermaßen aufgeschlüsselt, um subjektiven Interpretationen entgegenzuwirken (vgl. Riemer 2016: 159, Zydati 2012: 123): *immer* = jede Stunde, *häufig* = einmal in der Woche oder weniger, *gelegentlich* = einmal im Monat oder weniger, *selten* = ein paar Mal im Jahr oder weniger, *nie; nicht vorhanden* = das jeweilige Endgerät gibt es an der Schule nicht. Bei der Frage zur digitalen Mediennutzung wird die Antwortoption *nie* wie folgt ausdifferenziert: ich verwende das jeweilige Medium nicht, weil es an meiner Schule nicht vorhanden ist, ich es nicht kenne oder aus anderen Gründen. Die Erhebung der genauen Gründe kann im Rahmen eines primär geschlossenen Fragebogens – im Unterschied zu semistrukturierten Interviews – nicht erfolgen.

(2010: 47, 41), „Optionen, die Meinungslosigkeit oder Unwilligkeit zur Antwort bezeichnen [...], von der eigentlichen Skala optisch abzusetzen“, da „Befragte geneigt sind, anstelle des begrifflichen [oder] konzeptionellen Mittelpunkts den visuellen Mittelpunkt einer Skala als Anhaltspunkt bei der Beantwortung einer Frage wahrzunehmen.“ Die *keine-Antwort*-Kategorie ist daher, abgesetzt von den anderen Antwortoptionen, am äußersten rechten Bildschirmrand zu finden. Außerdem verweist Gräf (ebd.: 44) darauf, dass sich die Abbruchwahrscheinlichkeit erhöht, wenn die Antwortpflicht auf (zu) viele Fragen ausgedehnt wird. Aus diesem Grund weisen die verbleibenden 27 Fragen keine Antwortpflicht auf.⁶³ Oben beschriebene Vorgehensweise soll folglich zur Vermeidung von verfälschten Antworten und Abbrüchen beitragen (vgl. ebd.: 83). Bei den Matrixfragen zu den LehrerInnenüberzeugungen und zur Bewertung der eigenen digitalen Medienkompetenz sind die *Items* insofern formal ausbalanciert, als positive und negative Antwortoptionen (*stimme zu – stimme gar nicht zu, trifft zu – trifft nicht zu*) für Interviewte eine gleichwertige Berechtigung haben (vgl. Mayer 2013: 91, Riemer 2016: 160). Schließlich würden laut Zydati (2012: 124) „Befragte bei Einschtzskalen nicht selten dazu tendieren, die gleiche Antwortoption anzukreuzen“.

Im Fragebogen finden sich auch sogenannte Klappboxen. Bei diesen wird anhand eines mehrstufigen *Drop-Down*-Menüs der Grad der Zustimmung zu einer Frage bzw. die Zufriedenheit mit bestimmten gegebenen Rahmenbedingungen im Sinne eines dichotomen (*ja – nein*) oder maximal sechsstufigen Antwortformats (*ja – eher ja – eher nein – nein; sehr zufrieden – zufrieden – eher zufrieden – eher unzufrieden – unzufrieden – sehr unzufrieden*) erhoben. Einige der inkludierten Klappboxen dienen zudem der Eruiierung demographischer Daten. Die hier bisweilen gesetzten Filter verhindern, dass Teilnehmenden für sie irrelevante Fragen angezeigt werden. Dadurch wird einem potentiellen Interessensverlust an der Befragungssituation entgegengewirkt, der aus einer zu häufigen *trifft-nicht-zu*-Antwortwahl resultieren kann (vgl. Gräf 2010: 50, 78, 79–80; Mayer 2013: 97, Pötschke 2009: 77–78).

Sowohl bei den Matrix- als auch bei den Klappboxfragen bewegen sich die Abstufungen der Antwortkategorien zwischen vier und sechs, wodurch eine Überlastung der Teilnehmenden verhindert werden soll (vgl. Mayer 2013: 83, Raab-Steiner/Benesch 2012: 57, Zydati 2012: 124). Eine Ausnahme hiervon bildet die Klappboxfrage zur Erhebung des Bundeslandes der Berufsausübung. Auch ist die Tendenz zum extremen Urteil bei nur vier Antwortmöglichkeiten weniger ausgeprägt als bei sieben Antwortstufen (vgl. Raab-Steiner/Benesch 2012: 57). In einschlägiger Forschungsliteratur findet sich zudem wiederholt der Hinweis, dass eine gerade Anzahl an Antwortkategorien mitunter zu bevorzugen ist.

„[Die] Verwendung von Mittelkategorien [kann] einen ungünstigen Einfluss auf den Informationsgehalt des Fragebogens haben[.] Die Personen verwenden diese neutrale Kategorie [z.B. *weder noch*] nicht nur

⁶³ Die Antwortpflicht wird in *LimeSurvey* bei den betreffenden Fragen immer durch das Sternsymbol (*) gekennzeichnet.

als Ausdruck einer mittleren Position zwischen zwei Polen, sondern auch für unpassende *Items* oder zur Antwortverweigerung“ (ebd., vgl. auch Gräf 2010: 41 und Mayer 2013: 83).

Von der Verwendung einer Mittel- bzw. Fluchtkategorie wird daher – bis auf zwei Ausnahmen – abgesehen. Eine Ausnahme bildet dabei die Frage zu den LehrerInnenüberzeugungen (siehe oben) wie auch jene nach dem Geschlecht. Aufgrund unterschiedlicher vorherrschender Geschlechteridentitäten ist hier die Möglichkeit gegeben, *keine Antwort* auszuwählen.

Angesichts der Tatsache, dass eine erschöpfende Angabe von Antwortalternativen in Fragebögen nicht immer möglich ist und bei komplexen Konstrukten in der Vorerhebung potentielle Antwortoptionen übersehen werden, empfiehlt sich die Verwendung der Kategorie *Sonstige* (vgl. Mayer 2013: 93, Raab-Steiner/Benesch 2012: 51). Bei insgesamt sechs Fragen handelt es sich um sogenannte Hybridfragen. Hier können Befragte eigene Antworten ergänzen. Alle Hybridfragen und eine geschlossene, in der es um die Auswahl der jeweiligen Schulstufe/n geht, sind der Mehrfachwahl zuzuordnen. Die Möglichkeit der Mehrfachnennungen wird dabei stets in der Fragestellung angegeben (vgl. Mayer 2013: 93).

Neben den oben erwähnten Fragearten sind außerdem vier offene Fragen im LehrerInnenfragebogen zu finden. Zwei davon zielen auf die Eruiierung der Erst- bzw. Herkunftssprache/n und der weiteren Unterrichtsfächer der Russischlehrpersonen ab. In beiden Fällen erscheint es praktikabler offene Fragen heranzuziehen, anstatt verschiedenste Sprachen und Unterrichtsfächer aufzulisten und eine Sonstige-Kategorie zu ergänzen. Bei den verbleibenden zwei offenen Fragen geben Lehrpersonen einerseits durch maximal drei Nennungen an, welche Fortbildungen zur unterrichtlichen Nutzung digitaler Medien sie sich wünschen. Andererseits werden sie gebeten, ihre Meinung zur Beschaffenheit des digital-medialen Russischunterrichts der Zukunft stichwortartig zu äußern. Der Einbezug offener Fragen in Online-Fragebögen ist insofern ratsam, als Befragte, wenn sie ihre eigenen „Kognitionen nicht vollständig in den Fragebogen einbringen können [...] möglicherweise frustriert sind“ (Gräf 2010: 50; vgl. auch Riemer 2016: 156). Bei Online-Befragungen werden offene Fragen laut Gräf (2010: 56) wesentlich ausführlicher und von durchschnittlich mehr Befragten als in anderen Erhebungsmodi beantwortet (siehe auch Kapitel 4).

Um das Verständnis der inkludierten Fragen zu sichern und die Antwortqualität zu optimieren, werden in einigen Fällen im Fragebogen zusätzlich prägnante Erklärungen und konkrete Beispiele in Klammern ergänzt (vgl. Gräf 2010: 76).

Bei der Fragebogenkonzeption, der anschließenden Pilotierung und Überarbeitung des Online-Fragebogens für RussischlehrerInnen wurde gezielt darauf geachtet, den nachfolgend beschriebenen Intervieweffekten weitestgehend entgegenzuwirken. Dies ist jedoch nur bis zu einem gewissen Grad möglich und muss bei der Fragebogenauswertung dementsprechend berücksichtigt werden. Erwähnt seien an dieser Stelle die Linkstendenz, Reihenfolge-Effekte (*Primacy Effect*), die Akquieszenz und die

soziale Erwünschtheit. Die drei erstgenannten Intervieweffekte beschreiben die Phänomene, dass Befragte bei Matrix-, Klappbox- oder Mehrfachwahlfragen häufiger die linke oder die oberste/n Antwortoption/en auswählen bzw. zum Ja-Sagen tendieren (vgl. Bogner/Landrock 2015: 2, 8; Lenzner/Menold 2015: 10, Raab-Steiner/Benesch 2012: 64). Das geschieht deshalb, „weil dies kognitiv einfacher ist, als immer wieder neu die eigene Position auf der Antwortskala zu bestimmen“ (Gräf 2010: 46) und „weil Befragte eine bessere Chance haben, über die ersten Antwortalternativen nachzudenken“ (Bogner/Landrock 2015: 8). Insbesondere Fragen im Online-Format und mit gleichförmigen Antwortskalen begünstigen derartige Tendenzen, da diese mit der Maus ausgefüllt werden und „es [...] aufwendiger [ist], von Zeile zu Zeile einen *Button* in einer anderen Spalte [anzuklicken], als in derselben oder benachbarten Spalte nach unten fortzusetzen“ (Gräf 2010: 46). Außerdem ist zu berücksichtigen, dass „das Auge eine bestimmte Position bei der Betrachtung am Bildschirm einnimmt“ (ebd.). Um Links- bzw. Ja-Sagetendenzen aufzudecken, wird mitunter ein Wechsel der Beurteilungsrichtung empfohlen, der aber keinesfalls zu Verwirrung unter den Teilnehmenden führen darf (vgl. Mayer 2013: 84; siehe 3.6.1).

Soziale Erwünschtheit bezeichnet „die Tendenz der Versuchspersonen, die *Items* eines Fragebogens in jene Richtung zu beantworten, die ihrer Meinung nach den sozialen Normen entspricht“ (Raab-Steiner/Benesch 2012: 62, vgl. auch Bogner/Landrock 2015: 2). Interessanterweise befördert die Abwesenheit von Interviewenden bei Online-Befragungen eine höhere Ehrlichkeit und größere Bereitschaft, auch sensible Sachverhalte anzusprechen (vgl. Gräf 2010: 56, Wagner/Hering 2014: 662). Das Antwortverhalten der StudienteilnehmerInnen wird unter Punkt 4.1 genauer unter die Lupe genommen.

Weitere Faktoren, die sich auf die Antwortqualität auswirken können, sind die Ausprägung der Motivation bei den Befragten (*Satisficing* bei geringer Motivation),⁶⁴ das Interesse am zugrundeliegenden Thema bzw. an der Befragungssituation und das Bemühen der Teilnehmenden, die Antworten konsistent (*Halo*-Effekt) zu halten (vgl. Bogner/Landrock 2015: 7–8, Mayer 2013: 95, Raab-Steiner/Benesch 2012: 64).

Nachfolgend wird der Konzeptionsprozess des SchülerInnenfragebogens veranschaulicht, dessen Entwicklung im Grunde genommen denselben Gesichtspunkten, wie jene des LehrerInnenfragebogens folgt. Das Hauptaugenmerk wird daher auf zielgruppenspezifische Unterschiede gelegt.

3.5.2 Der SchülerInnenfragebogen

Der für die Zielgruppe der jugendlichen Russischlernenden im Alter zwischen 12 und 19 Jahren entwickelte Online-Fragebogen ist in Anhang 2 zu finden. Beziehen Studien Minderjährige als Befragte mit

⁶⁴ *Satisficing* bedeutet, dass Befragte aufgrund geringer Motivation „den kognitiven Prozess der Fragebeantwortung vereinfachen wollen [und daher] die erste akzeptabel erscheinende Antwortalternative zur Antwortgabe [nutzen], ohne den weiteren Alternativen besondere Aufmerksamkeit zu schenken“ (Bogner/Landrock 2015: 8).

ein, sind entsprechende kognitive, soziale und kommunikative Fähigkeiten zwingend erforderlich (vgl. Heinen/König 2014: 775). Im Allgemeinen gilt, dass Jugendliche im Alter von 14 bis 17 Jahren über eine ausreichende Einsichtsfähigkeit verfügen, die es ihnen ermöglicht, die Konsequenzen der Datenweiterverwendung zu begreifen und hierzu Stellung zu beziehen (vgl. ebd.: 777). Bei Kindern zwischen 11 bis 13 Jahren gestaltet sich die Beurteilung der Einsichtsfähigkeit schwierig (vgl. ebd.). Das Alter der intendierten Zielgruppe findet im Sinne der Optimierung der Datenqualität bei der Fragebogenkonzeption (z.B. bei der Formulierung von Instruktionen) Berücksichtigung (vgl. Heinen/König 2014: 776, 778; Raab-Steiner/Benesch 2012: 52, 53). Bei quantitativen Befragungen von Kindern und Jugendlichen sinkt die Datenqualität mit zunehmender Komplexität der gestellten Fragen (vgl. Heinen/König 2014: 779). Der gegenständliche Fragebogen bedient sich daher einer möglichst einfachen, jugendgerechten Sprache und liefert zur weiteren Verständnissicherung kurze Erklärungen und konkrete Beispiele (vgl. Gräf 2010: 76, Heinen/König 2014: 776, Raab-Steiner/Benesch 2012: 53). Kinder und Jugendliche sollen in standardisierten Befragungen generell mit *du* angesprochen werden (vgl. Raab-Steiner/Benesch 2012: 52). Dies wird beim vorliegenden SchülerInnenfragebogen so gehandhabt.

Anhand des Online-Fragebogens für Russischlernende finden die ersten beiden Forschungsfragen Beantwortung. Die einzelnen Fragen sind hier in Analogie zum LehrerInnenfragebogen in Themenblöcke unterteilt. Die Einleitung am Fragebogenanfang öffnet mit einer persönlichen Anrede der Befragten in Du-Form und einem Dank für die Teilnahme an der Umfrage (vgl. Kirchhoff et al. 2010: 29, Raab-Steiner/Benesch 2012: 52). Außerdem werden die StudienteilnehmerInnen hier über den Erhebungszweck und die Weiterverwendung der generierten Daten wie auch über die Befragungsdauer informiert (vgl. ebd.; siehe auch Gräf 2010: 52, 90). Die Bearbeitungsdauer muss der jeweiligen Zielgruppe entsprechen (vgl. Raab-Steiner/Benesch 2012: 53) Heinen und König (2014: 778–779) weisen auf die verminderte Konzentrationsspanne insbesondere bei Kindern bis 13 Jahren hin. Bei diesen sollte eine Befragungsdauer von fünf Minuten nicht wesentlich überschritten werden (vgl. ebd.; siehe auch Arendt/Rössler 2009: 360). Die Bearbeitungsdauer des vorliegenden Online-Fragebogens beläuft sich auf ungefähr 10 bis 15 Minuten. Diese kann jedoch durch unterschiedliche Faktoren (z.B. Motivation, Relevanz der Fragestellung) beeinflusst werden (vgl. Raab-Steiner/Benesch 2012: 53). Darüber hinaus wird in der Einleitung im Sinne der Datenqualität auf die streng vertrauliche Behandlung aller Angaben hingewiesen (vgl. ebd.: 52).

Der erste Teil des Fragebogens zielt auf die im privaten Umfeld der SchülerInnen vorhandenen digitalen Endgeräte, die tägliche Dauer der Internetnutzung und die freizeitliche Verwendung digitaler Medien ab (vgl. Feierabend et al. 2017, 2018, 2020; siehe 4.4.2). Die Schule als Erhebungsort kann bei Jugendlichen Assoziationen mit einer Prüfungssituation hervorrufen, weshalb sie oftmals darauf bedacht sind, die Fragen richtig anstatt ehrlich zu beantworten (vgl. Heinen/König 2014: 778). Dies hat eine Minderung der Datenqualität zur Folge. Dem wird durch den Einbezug von Eisbrecherfragen

entgegengewirkt. Im konkreten Fall betreffen diese Fragen unmittelbar den persönlichen Lebensbereich der Befragten und sind daher leicht zu beantworten (vgl. ebd.: 779; siehe auch Riemer 2016: 161). Bei der ersten Eisbrecherfrage geben die SchülerInnen an, welche der aufgelisteten digitalen Endgeräte (*Standcomputer – Notebook / Laptop – Tablet – Smartphone – eBook Reader – Sonstiges*) sie besitzen (vgl. Feierabend et al. 2017: 6–10, 2018: 6–10 und 2020: 5–9).

Der zweite Teil des Fragebogens öffnet mit einer Frage, die eine globale Bewertung der an der Schule vorhandenen technischen Ausstattung zum digitalen Lernen vorsieht. Außerdem sind hier Fragen zur Nutzungshäufigkeit von digitalen Endgeräten und Medien sowie zu deren Anwendungsmodalitäten im Russischunterricht zu finden. Die inkludierten Einstellungsfragen dienen dazu, Nützlichkeitsaspekte von digitalen Medien und Schwierigkeiten bei deren Verwendung im Russischunterricht aufzuzeigen (vgl. Hillmayr et al. 2017: 19).

Zu Beginn des dritten Fragebogenteils wird den Russischlernenden ein Abschluss der Befragung anhand der Wendung „Bitte schätze abschließend ein, wie gut du mit digitalen Medien umgehen kannst“ suggeriert, um einem Motivationsverlust vorzubeugen (vgl. Mayer 2013: 97–98). Hier geht es zunächst um eine globale und anschließend um eine detailliertere Selbstbeurteilung der eigenen digitalen Medienkompetenz anhand von Kann-Deskriptoren. Wie beim LehrerInnenfragebogen folgen die Kann-Beschreibungen der im Bildungskontext gängigen Dreiteilung des Medienkompetenzbegriffs in *Technische und Anwendungskompetenzen*, *Kritischer Umgang* und *Produktion und Teilnahme*. Auch hier setzt sich jede Subkompetenz im Sinne einer hohen Reliabilität aus annähernd gleich vielen Kann-Deskriptoren zusammen (siehe 4.1).

Im letzten Teil des Fragebogens finden sich Fragen zur Soziodemographie der Lernenden. Der Fragebogen schließt mit einem Dank für die Mitarbeit samt daneben angeführtem Smiley (vgl. Raab-Steiner/Benesch 2012: 53), mit der Angabe des Namens der Forschenden und der Forschungseinrichtung.

Der SchülerInnenfragebogen besteht aus insgesamt 19 Fragen, wobei die Zahl der geschlossenen Fragen mit zehn deutlich überwiegt. Alle geschlossenen Fragen weisen unter Berücksichtigung des Alters der Zielgruppe und deren anzunehmenden kognitiven Fähigkeiten eine maximale Anzahl von sechs Antwortkategorien auf. Ferner zeichnen sie sich durch eine zumeist fehlende Mittelkategorie aus. Dadurch sollen Tendenzen zum extremen Urteil vermieden und dem Ausdruck von Meinungslosigkeit vorgebeugt werden (vgl. Mayer 2013: 83, Raab-Steiner/Benesch 2012: 57). Ist eine Frage für eine/n Teilnehmende/n nicht beantwortbar oder zutreffend, so kann das entsprechende Feld gegebenenfalls frei bleiben. Damit sollen Abbrüche der Befragungssituation möglichst verhindert werden (vgl. Gräf 2010: 44, Mayer 2013: 83). Vier der zehn geschlossenen Fragen sind mehrstufige verbale Rating- bzw. Likertskalen. Bei Befragungen von Kindern und Jugendlichen gelten solche Ratingskalen im Allge-

meinen als komplex (vgl. Heinen/König 2014: 779). Mit zunehmendem Alter der StudienteilnehmerInnen geht jedoch eine Minderung von Fragen- und Antwort-Reihenfolgeeffekten einher (vgl. ebd.). Auf einen Wechsel der Beurteilungsrichtung wird bei den Likertskalen zwecks Vermeidung von Verwirrung (vgl. Mayer 2013: 84) und einer potentiellen kognitiven Überlastung der Jugendlichen bewusst verzichtet. Bei den Skalen zu den subjektiven Überzeugungen und zur Beurteilung der eigenen digitalen Medienkompetenz ist im SchülerInnenfragebogen ein *Keine-Antwort*-Feld zu finden. Einerseits besteht die Möglichkeit, dass sich zu befragende Lernende in den dargebotenen subjektiven Überzeugungen nicht wiederfinden. Andererseits gehen mit unterschiedlichen Altersstufen verschiedene digitalisierungsbezogene Kompetenzerwartungen einher (vgl. Tulodziecki et al. 2019: 346–348, 350–351). Insbesondere bei jüngeren Teilnehmenden könnten bestimmte Kann-Beschreibungen selbige nicht altersentsprechend abbilden.

Neben fünf Hybridfragen, die der Mehrfachwahl zuzuordnen sind, finden sich im Online-Fragebogen für SchülerInnen überdies auch vier offene Fragen. Die Beantwortung offener Fragen stellt höhere Ansprüche an die kognitiven Fähigkeiten Jugendlicher als das Auswählen einer Antwortkategorie (vgl. Mayer 2013: 94, Züll/Menold 2014: 715). Daher zielen drei davon auf die Eruiierung demographischer Daten ab. Diese erfordern entweder nur das Einfügen einer Zahl (z.B. das Alter) oder eines Wortes (z.B. das Bundesland). In Hinblick auf die Fragebogenlänge und aus Gründen der Praktikabilität erscheint es hier sinnvoller, ein offenes Frageformat anzuwenden, anstatt alle in Frage kommenden Altersstufen bzw. österreichischen und deutschen Bundesländer aufzulisten. Bei der verbleibenden, in Stichworten zu beantwortenden offenen Frage werden die Teilnehmenden nach den Einsatzszenarien von digitalen Medien im Russischunterricht gefragt. Alle offenen Fragen sind klar und verständlich formuliert; zudem wird hier immer auf die erwartete Antwortform hingewiesen (vgl. Züll/ Menold 2014: 715).

Abschließend sei angemerkt, dass das *Layout* des Online-Fragebogens für SchülerInnen jenem für Russischlehrpersonen entspricht und damit die gleichen Zielsetzungen verfolgt werden. Sogenannten Intervieweffekten, wie im Abschnitt 3.5.1 näher beschrieben, wurde im Zuge der Fragebogenkonzeption möglichst vorgebeugt. Unter Punkt 3.5.3 folgt nun eine Auseinandersetzung mit der Leitfadenskonstruktion.

3.5.3 Interviewleitfäden

Bei der Durchführung der semistrukturierten LehrerInnen- und SchülerInneninterviews kamen Leitfäden zur Anwendung. Unter Leitfaden versteht Helfferich (2014: 560) „eine vorab vereinbarte und systematisch angewandte Vorgabe zur Gestaltung des Interviewablaufs“, wodurch die Vergleichbarkeit der Antworten erhöht wird (vgl. auch Mayer 2013: 37 und Reinders 2005: 99). Der Leitfaden soll

zudem verhindern, dass wesentliche Aspekte der Forschungsfragen unberücksichtigt bleiben (vgl. Mayer 2013: 37).

Bei der Leitfadenzonzeption fand die sogenannte SPSS-Methode (*Sammeln – Prüfen – Sortieren – Subsumieren*) nach Helfferich (2014: 567) Anwendung. Zunächst wurden Fragen gesammelt. Anschließend wurde deren Relevanz und Formulierung geprüft. Auf einen natürlichen Sprachgebrauch, die Einfachheit der Fragen mit nur einem Stimulus pro Frage und auf die Aussparung komplexer Fachbegriffe und von Suggestionen wurde dabei gezielt geachtet (vgl. Reinders 2005: 167–168). Danach wurden die Fragen in thematische Blöcke sortiert und Stichworte unter übergeordnete Erzählaufforderungen subsumiert (vgl. Helfferich 2014: 567, Trautmann 2014: 223).

Es wurden jeweils zwei Leitfadenvarianten erstellt (siehe Anhang 3 und 4). Die ausführliche Variante, bei der alle Fragen vollständig ausformuliert sind, diente der Vorbereitung auf die Interviewsituation. Jene in stichpunktartiger Form kam während des eigentlichen Interviews in der Funktion einer Gedächtnisstütze zum Einsatz (vgl. Reinders 2005: 168, 169).

Die Länge der stichpunktartigen Leitfäden für die LehrerInnen- und SchülerInneninterviews beläuft sich auf maximal eine DIN-A4 Seite (siehe Anhang 3 und 4). Die Leitfäden untergliedern sich in eine Einstiegs- bzw. *Warm-up*-Phase, einen Hauptteil und weisen ebenso einen Ausklang auf, der die Interviewten sanft aus der Interviewsituation entlassen soll (vgl. ebd.: 156–164, 203–204). Da sich Befragte üblicherweise erst an die Interviewsituation gewöhnen müssen, finden sich leicht zu beantwortende, erzählgenerierende *Warm-Up*-Fragen am Beginn der Leitfäden (vgl. ebd.: 158). Anhand der Einstiegsfragen werden einerseits Eckdaten zur Schule und zur dortigen Verankerung des Russischunterrichts erhoben. Andererseits soll sich anhand von *Warm-Up*-Fragen sukzessive ein Gespräch entwickeln, bei dem der/die Interviewte verstärkt die Steuerung übernimmt (vgl. ebd.: 203). Der Hauptteil des Leitfadens für die LehrerInneninterviews ist in drei, den Forschungsfragen entsprechenden Themenblöcke gegliedert, jener für die SchülerInneninterviews umfasst zwei.

Laut Reinders (ebd.: 155) müssen Interviewte „die Möglichkeit zur Inhaltsgenerierung besitzen“. Dies kann einerseits durch eine offene Interviewführung, andererseits durch explizit darauf ausgerichtete Fragen geschehen (vgl. ebd.). Dem zentralen Prinzip der Offenheit qualitativer Forschung wird in den Leitfäden insofern Rechnung getragen, als der Anteil der offenen und halboffenen Fragen überwiegt und die Reihenfolge der Fragen nicht starr festgelegt ist (vgl. ebd.: 99, 153). Offene Fragen sind erzählgenerierend und lassen den größten *Output* erwarten. Geschlossene Fragen erfordern hingegen eine Ja- bzw. Nein-Antwort. Halboffene Fragen zielen meist auf das *Warum?* ab (vgl. ebd.: 164–165). Im Hauptteil inkludierte Fragen werden üblicherweise „nach Passung zum aktuellen Gesprächsthema und -verlauf gestellt, also den Erzählungen des Interviewten angepasst“ (ebd.: 203). Anschließend folgen *Ad-Hoc*-Fragen, also „Fragen aus dem Leitfaden, die bislang nicht thematisiert

wurden oder für die keine Anknüpfungsmöglichkeiten bestanden“ (ebd. 204). Dabei geht die Steuerung der Interviewsituation wieder stärker von dem/der Forschenden aus. Darüber hinaus finden sich am Ende der Leitfäden jeweils zwei Fragen, die es den Interviewten erlauben, Ergänzungen zu tätigen. Exemplarisch sei hier folgende Frage aus der Vollversion des Leitfadens für die LehrerInneninterviews angeführt: „Ich werde noch andere Russischlehrpersonen interviewen. Wonach sollte ich Ihrer Ansicht nach außerdem fragen? Was ist aus Ihrer Sicht noch wichtig? Warum?“ (siehe Anhang 3).

Das Prinzip der Prozesshaftigkeit qualitativer Forschung wurde bei der Leitfadenskonzeption und der Interviewdurchführung ebenso berücksichtigt. Die Prozesshaftigkeit zeigt sich dabei einerseits in der mehrfach erfolgten Überarbeitung der Leitfäden, die aus der Begutachtung derselben durch ExpertInnen aus der Fremdsprachendidaktik und den Interviews selbst resultierte. Andererseits wird die Prozesshaftigkeit durch retrospektive Fragestellungen im Leitfaden für die LehrerInneninterviews berücksichtigt, wodurch „die Veränderung von Bedeutungszuschreibungen aus der Sicht der Befragten rekonstruiert werden [kann]“ (ebd.: 153). In Interviews soll folglich nicht nur danach gefragt werden, wie Dinge aktuell von den Interviewten gesehen werden, sondern auch, welche Meinungen früher vertreten wurden und wie bzw. warum sich diese verändert haben (vgl. ebd.: 154). So wurde den teilnehmenden Lehrpersonen im Interview die Frage gestellt, ob bzw. inwiefern und warum sich ihre Einstellung gegenüber der Verwendung digitaler Medien im Russischunterricht in den letzten ein bis zwei Jahren geändert hat (siehe Anhang 3). Neben retrospektiven Fragen finden sich in den Leitfäden auch prospektive, um somit zu einer Einschätzung seitens der Interviewten über zukünftige Entwicklungen im Bereich der schulischen digitalen Mediennutzung zu gelangen.

Auf die konkrete Durchführung der Interviews wird unter Punkt 3.7.2 näher eingegangen. Nachfolgend werden die Pilotierungs- und daraus resultierenden Überarbeitungsprozesse beider Fragebögen veranschaulicht.

3.6 Fragebogenpilotierung

Der *Pretest* bzw. die Pilotierung⁶⁵ ist ein mehrstufiges Verfahren zur Qualitätssicherung eines Messinstruments, dessen Ziele sich in der Optimierung der Datenerhebung, genauer gesagt der Frageformulierung, der Verständlichkeit der Antwortkategorien und des Fragebogaufbaus sowie in der Reduktion von Intervieweffekten verstehen (vgl. Gräf 2010: 53, 56, 78; Mayer 2004: 92, Raab-Steiner/Benesch 2012: 61–64; Weichbold 2014: 299–300, 302). *Pretests* betreffen einerseits das Erhebungsinstrument, andererseits beziehen sie sich bei computergestützten Verfahren zudem auf die technische Umsetzung, die Stichprobenziehung und Durchführung der Befragung (vgl. Wagner/Hering 2014: 668, Weichbold 2014: 299). *Pretests* werden auch dazu verwendet, vermeintlich redundante *Items*

⁶⁵ Es sei darauf verwiesen, dass die Begriffe „*Pretest*“ und „*Pilotierung*“ in dieser Dissertation synonym verwendet werden.

ausfindig zu machen und deren Anzahl in Fragebatterien zu reduzieren (vgl. Weichbold 2014: 299). Weichbold (ebd.) betont die Wichtigkeit von *Pretests*, indem er auf Folgendes verweist:

[Bei] der quantitativen Befragung (im Gegensatz zu qualitativen Interviews) [können] Fragebogen und Befragungsdesign nach Beginn der Feldphase nicht mehr verändert werden [...], um die Standardisierung der Erhebung nicht zu gefährden.

Aus eben genanntem Grund sind eine gewissenhafte Pilotierung und die anschließende gründliche Überarbeitung des anzuwendenden Messinstruments unabdingbar. Fehler im Fragebogendesign (z.B. eine falsche Filterführung) können zu Datenverlust führen.

3.6.1 Pilotierung des LehrerInnenfragebogens

Der *Pretest* bzw. die Pilotierung des Fragebogens für RussischlehrerInnen ist in mehreren Verfahrensschritten erfolgt. Der Fragebogen wurde zunächst im *paper-pencil* Format konzipiert, wiederholt von ExpertInnen (vgl. Gräf 2010: 53, 54) aus den Bereichen der Fremdsprachendidaktik, Psychologie und Sozialforschung wie auch informell von Lehrpersonen anderer Fremdsprachen begutachtet und infolgedessen mehrfach überarbeitet. *Pretests* im Zuge der Fragebogenentwicklung werden von einigen WissenschaftlerInnen nicht als *Pretests* im engeren Sinn angesehen (vgl. Weichbold 2014: 300). Gräf (2010: 53, 54) spricht diesbezüglich jedoch von ExpertInnen-*Pretests*. In einem nächsten Schritt wurde der Fragebogen anhand der Software *LimeSurvey* in eine Online-Version überführt und mit Hilfe von acht ProbandInnen nach der Methode des lauten Denkens (*think-aloud*) pilotiert (vgl. Raab-Steiner/Benesch 2012: 61, Weichbold 2014: 301).

Die besagte ProbandInnengruppe setzte sich aus sieben weiblichen und einem männlichen Russisch-Lehramtsstudierenden aus höheren Semestern mit Unterrichtserfahrung zusammen.⁶⁶ Vier der ProbandInnen stammten aus Südtirol (Italien), zwei aus Österreich und jeweils eine/r aus Deutschland bzw. Russland. Neben Deutsch als Erst-, Zweit- bzw. Fremdsprache waren unter den Teilnehmenden die Sprachen Russisch, Italienisch und Ladinisch als Erstsprachen sowie Serbisch und Kroatisch als Herkunftssprachen vertreten.⁶⁷ Alle TeilnehmerInnen studierten zum damaligen Zeitpunkt neben dem Unterrichtsfach Russisch eine weitere (Fremd-) Sprache. Um die vergleichsweise geringe Anzahl potentiell zu befragender Russischlehrpersonen nicht zu minimieren, wurden Russischlehramtsstudierende, die der eigentlichen Zielgruppe möglichst nahekommen, als ProbandInnen herangezogen.

⁶⁶ Die Unterrichtserfahrung der Studierenden resultierte einerseits aus an Schulen absolvierten Praktika und länger- bzw. mittelfristigen Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung an Volkshochschulen und anderen Institutionen.

⁶⁷ Als HerkunftssprecherInnen werden „Kinder von Aussiedlern“ mit anderssprachigem Hintergrund bezeichnet, bei denen sich jedoch „eine große Bandbreite sprachlicher Kompetenzen“ zeigt (Mehlhorn 2014b: 247). Dabei ist eine Sprache, entweder die Landes- oder Herkunftssprache, meist dominanter (vgl. ebd.).

Die Methode des lauten Denkens (*think-aloud*), die bei der Fragebogenpilotierung verwendet wurde, wird von Bilandzic (2017) wie folgt definiert. Dabei differenziert sie (ebd.: 406) zwischen gleichzeitigem und nachträglichem lauten Denken, das in der Forschungsliteratur auch als lautes Erinnern bezeichnet wird (vgl. Knorr/ Schramm 2012: 185).

[Beim Lauten Denken] werden Personen aufgefordert, ihre Gedanken laut auszusprechen, während sie sich einer Aufgabe oder Tätigkeit widmen. [...] Beim lauten Denken erfolgt die Verbalisation parallel zu einem anderen Prozess, einer Primäraufgabe [...] und zeichnet den zeitlichen Verlauf des zugrundeliegenden mentalen Prozesses nach. Man unterscheidet zwischen gleichzeitigem lauten Denken, das zeitgleich mit der Primäraufgabe erfolgt, und nachträglichem lauten Denken, das nach der Primäraufgabe abläuft. Bei beiden Arten werden so genannte Protokolldaten generiert. (Bilandzic 2017: 406)

Bei der Pilotierung des eigenen LehrerInnenfragebogens kamen sowohl das gleichzeitige als auch nachträgliche laute Denken bzw. Erinnern zum Einsatz. Den ProbandInnen wurde im Anschluss an die Primäraufgabe die Möglichkeit eingeräumt, Ergänzungen zu tätigen bzw. unausgesprochenes Gedanken gut zu verbalisieren.

Als Vorteile dieser Methode führt Bilandzic (ebd.: 406–407) das Durchleben einer konkreten Situation, das Erteilen von Auskünften über die eigenen Gedanken, die Kontextgebundenheit und die Prozessorientierung an. Die Validität der Pilotierung kann jedoch beim gleichzeitigen lauten Denken durch Prozesse der Selektion dessen, was schlussendlich verbalisiert wird, der Umsetzung der Gedanken in Sprache, durch das Theoretisieren – schließlich sollen die ProbandInnen „lediglich ihre Gedanken aussprechen, nicht aber reflektieren und darüber theoretisieren“ (ebd.: 406, vgl. auch Weidle/Wagner 1994) – und durch Intervieweffekte (z.B. soziale Erwünschtheit) eingeschränkt sein (vgl. Bilandzic 2017: 408–409). Beim nachträglichem lauten Denken können das Vergessen oder Verwechseln von Gedanken die Validität des Pilotierungsprozesses vermindern (vgl. ebd.: 409).

Trotzdem ist es laut Bilandzic (ebd.: 407) „[...] zweckmäßiger, mit diesen Begrenzungen zu arbeiten und die Protokolldaten mit anderen Methoden zu kombinieren (z.B. Beobachtung, Inhaltsanalyse)“. Weichbold (2014: 302) spricht im Zusammenhang mit der Erhebung von Zusatzinformationen vom *Report* des Interviewers. Bei diesem geht es darum, auftretende Probleme oder Auffälligkeiten während des *Pretest*-Verfahrens zu notieren (vgl. ebd.). Bei der Fragebogenpilotierung wurden die von den ProbandInnen verbalisierten Gedanken präzise protokolliert und aus Beobachtungen hervorgegangene Auffälligkeiten stichwortartig festgehalten. Die Auswertung der angefertigten Protokolle ist durch die zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) erfolgt. Anhand der induktiv gewonnenen Kategorien konnten Aussagen über die Häufigkeitsverteilung von Nennungen unter den ProbandInnen getätigt und bei der Überarbeitung des Fragebogens dementsprechend berücksichtigt werden.⁶⁸

⁶⁸ Erwähnt seien hier folgende Kategorien: *Angabe des Grundes bei Antwortmöglichkeit „Nie“*, *Unmöglichkeit des Zurücknavigierens*, *Irritierender Richtungswechsel bei Antwortreihenfolge*, *Tippfehler*. Es gilt anzumerken, dass bezüglich der Häufigkeitsverteilung Mehrfachnennungen durch ein und denselben Probanden / durch ein und dieselbe Probandin nicht berücksichtigt wurden (vgl. Mayring/Fenzl 2014: 553).

Um die Validität des lauten Denkens zu steigern, kamen im Rahmen des Pilotierungsprozesses unterschiedliche Strategien zur Anwendung. Das sind die Schaffung einer wertungsfreien, freundlichen Atmosphäre, eine gewisse affektive Distanz zwischen dem Interviewer und der befragten Person, die Zusicherung von Anonymität und der Verweis, dass soziale Interaktion nicht intendiert ist (vgl. Bilandzic 2017: 407, 409; siehe auch Knorr/Schramm 2012: 189). Auch spielt die Instruktion durch den/die Forschende/n hinsichtlich der Validität der verwendeten Methode und der generierten Daten eine entscheidende Rolle (vgl. Bilandzic 2017: 407). Den acht teilnehmenden ProbandInnen wurde nach einer kurzen Einführung folgende Anweisung erteilt:

Das Wichtigste ist, dass Sie von Beginn an laut denken, bitte sprechen Sie alles aus, was Ihnen durch den Kopf geht, egal, wie unwichtig es Ihnen auch erscheinen mag, egal ob es Ihnen als ein guter oder schlechter Gedanke vorkommt. (ebd.: 408)

Außerdem wurden die Befragten dazu aufgefordert, „alle Zensur fallen zu lassen“ (ebd.). Trotz dieser Aufforderung schien es einigen ProbandInnen zu Beginn schwer zu fallen, Kritik zu üben. Daher kam es trotz aller Vorkehrungsmaßnahmen – im Sinne der sozialen Erwünschtheit – zunächst zu tendenziell stärker positiven Äußerungen. Dies könnte dem relativen Status der Beteiligten (Lehrende vs. Studierende), aber auch dem geschuldet gewesen sein, dass ProbandInnen sich erst an das laute Aussprechen ihrer Gedanken gewöhnen müssen (vgl. ebd.: 409). Derartige Beobachtungen wurden schriftlich festgehalten (*report*) und bei der Überarbeitung des Fragebogens mit bedacht. Nach längeren Pausen wurden nondirektive, d. h. ungerichtete Nachfragen oder Aufforderungen zur Stimulierung des Redeflusses in der Art von „*Was denken Sie?* oder *Was geht Ihnen durch den Kopf?* [...] *Reden Sie weiter.* oder *Fahren Sie fort.*“⁶⁹ getätigt (ebd. 407, vgl. auch Weichbold 2014: 301).

Sieben von acht ProbandInnen sprachen sich für die Möglichkeit zur Angabe des Grundes für die Nicht-Verwendung bestimmter digitaler Endgeräte oder Medien aus (z.B. deren Nicht-Vorhandensein an der Schule). Jeweils fünf Befragte verwiesen aufgrund der Länge zweier Fragebatterien auf die Notwendigkeit des Vor- und Zurück-*Scrollens* (vgl. Gräf 2010: 44, Mayer 2013: 104), um alle *Items* und die Antwortkategorien einsehen zu können, auf die fehlende Möglichkeit im Fragebogen zurück zu navigieren und auf einen Tippfehler. Des Weiteren wurde von vier ProbandInnen angemerkt, dass eine Eingabemaske nicht entsprechend der Fragestellung funktionierte und es bei zwei Fragen sowie *Items* Unklarheiten gab. Drei der Befragten befürworteten das Anführen der Definition des Begriffs „Digitalelektronische Medien“, das Bereitstellen von konkreten Beispielen am Fragebogenbeginn wie auch innerhalb der Fragebatterien (vgl. Gräf 2010: 76), kritisierten aber den für Verwirrung sorgenden Richtungswechsel der positiven und negativen Antwortoptionen bei den Likertskalen (vgl. Mayer 2013: 84). Jeweils zwei der befragten Studierenden beanstandeten die begriffliche Unschärfe der Wendung „zeitliche Taktung des Stundenplans“, befürworteten aber das Fehlen der Mittelkategorie, da so eine

⁶⁹ Nicht kursiv im Original. Zur besseren Lesbarkeit und Vermeidung einer Häufung von Anführungszeichen wurden die Beispielaufforderungen kursiv gesetzt.

Entscheidung für die eine oder andere Tendenz getroffen werden muss (vgl. Mayer 2013: 83, Raab-Steiner/Benesch 2012: 57). Wiederum zwei merkten an, dass ihnen die Beantwortung einer der offenen Fragen Schwierigkeiten bereitete.

Bei der anschließenden Überarbeitung des Online-Fragebogens lag das Hauptaugenmerk auf den häufigsten Nennungen bzw. den gebildeten Kategorien. Aber auch andere nützliche Hinweise der ProbandInnen und getätigte Beobachtungen fanden dabei Berücksichtigung. Neben inhaltlich-formalen Aspekten, erfolgte im Rahmen des *Pretest*-Verfahrens auch die Überprüfung der technischen Komponenten des Online-Fragebogens (vgl. Gräf 2010: 68, Wagner/Hering 2014: 668, Weichbold 2014: 299). Dazu gehörten die Funktionsfähigkeit des per E-Mail versendeten *Link* zum Fragebogen, der *Drop-Down*-Menüs und der Filterführung wie auch die korrekte Darstellung der Fragen am Computerbildschirm. Um eine gewisse Übersichtlichkeit zu gewährleisten, unnötiges *Scrollen* und die damit einhergehende erhöhte Abbruchwahrscheinlichkeit möglichst zu vermeiden, wurden einerseits zwei Fragebatterien gekürzt, sodass sie auf einer Bildschirmseite platzfanden, andererseits die Option *eine Frage pro Seite anzeigen* aktiviert (vgl. Gräf 2010: 44, Mayer 2013: 104, Wagner/Hering 2014: 668). In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass *LimeSurvey*, je nach verwendetem digitalen Endgerät (z.B. PC oder Smartphone), das *Layout* automatisch an die Bildschirmgröße anpasst. Außerdem wurden ein *Zurück-Button*, ein Fortschrittsbalken und die Möglichkeit der Wiederaufnahme der Bearbeitung des Online-Fragebogens zu einem späteren Zeitpunkt ergänzt (vgl. Mayer 2013: 104–105). Bei der Frage nach der Anwendungshäufigkeit bestimmter digitaler Endgeräte im Russischunterricht wurde die Antwortoption *nicht vorhanden* hinzugefügt. Der Tippfehler wurde korrigiert, unklare Fragestellungen oder *Items* umformuliert bzw. präzisiert. Die ursprünglich im Fragebogen vorgesehenen Richtungswechsel positiver und negativer Antwortmöglichkeiten (*trifft zu – trifft nicht zu; stimme nicht zu – stimme zu; sehr gut – sehr schlecht; schlecht – gut*) wurden getilgt.

Der *Pretest* dient auch der Ermittlung der Bearbeitungsdauer eines Fragebogens (vgl. Raab-Steiner/Benesch 2012: 61, Mayer 2013: 99). Ein Vorteil von Online-Fragebögen ist, dass die benötigte Zeit für die Beantwortung jeder einzelnen Frage und des gesamten Fragebogens mitgeloggt werden kann (siehe *LimeSurvey*). Dies führt zu wichtigen Hinweisen für die Planung der Feldphase und gibt mitunter Aufschluss über den Schwierigkeitsgrad bestimmter Fragen (vgl. Weichbold 2014: 303). Für die Beantwortung der Fragen wurden ursprünglich ungefähr 15 Minuten veranschlagt. Der Zeitbedarf für das Ausfüllen des Fragebogens und das gleichzeitige laute Denken belief sich im Mittelwert auf 25,5 Minuten, wobei es zeitlich gesehen einen Ausreißer mit 45,7 Minuten gab (siehe Abbildung 1). Raab-Steiner und Benesch (2012: 101) verweisen in diesem Zusammenhang darauf, dass im Allgemeinen beim Vorhandensein von Ausreißerwerten der Medien besser geeignet ist, die Mitte zu kennzeichnen. Der Medianwert betrug hier indes 22,8 Minuten. Bilandzic (2017: 408, 409) merkt hinsichtlich des höheren Zeitbedarfes an, dass das laute Denken prinzipiell mehr Zeit in Anspruch nimmt als das stille.

Deshalb ist eine Verlangsamung bei der Primäraufgabe in Abhängigkeit mit der eigentlichen Realisation des lauten Denkens möglich (vgl. ebd.). Die Zeitangabe von circa 15 Minuten am Fragebogenbeginn wurde insgesamt als realistisch erachtet und daher beibehalten (siehe 4.2).

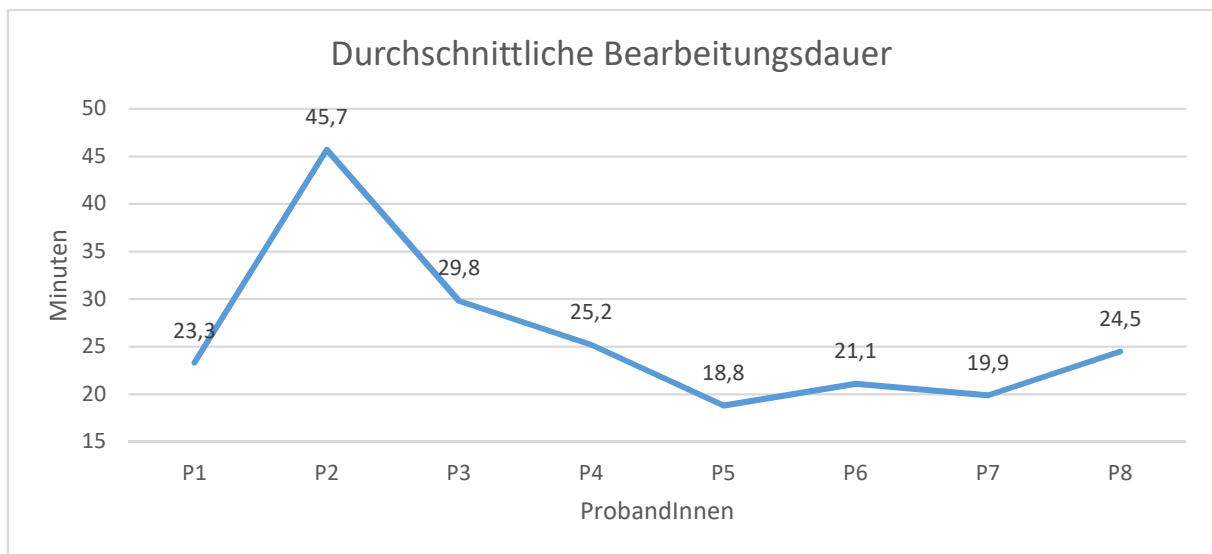


Abbildung 1: Durchschnittliche Bearbeitungsdauer des LehrerInnenfragebogens (Pilotierung)

Das Antwortverhalten der ProbandInnen hat bei der Pilotierung keine Häufung von Antwortverweigerungen (z.B. Freilassen eines Feldes) oder frequente Auswahl der *Keine-Antwort*-Kategorie zu Tage gefördert. Dies lässt im Grunde genommen positive Rückschlüsse auf die Verständlichkeit der Fragen und Antwortoptionen zu (vgl. Weichbold 2014: 302). Im nachfolgenden Teil werden die Pilotierungsergebnisse zum SchülerInnenfragebogen vorgestellt.

3.6.2 Pilotierung des SchülerInnenfragebogens

Der zunächst im *paper-pencil* Format konzipierte Fragebogen für SchülerInnen wurde von ExpertInnen aus der Fremdsprachendidaktik begutachtet, überarbeitet und daraufhin mittels *LimeSurvey* in eine Online-Version überführt. Der Online-Fragebogen wurde von insgesamt zehn Probandinnen, allesamt weiblich, im Alter von 14 bis 21 Jahren getestet. Um die eigentliche Zielgruppe möglichst nicht zu minimieren, wurden drei Schülerinnen anderer Fremdsprachen mit der Bitte hierbei nach Möglichkeit an den Englischunterricht zu denken und zwei erstsemestrige Russischstudierende, die in der gymnasialen Oberstufe mehrere Jahre Russisch gelernt hatten, miteinbezogen. Bei den fünf verbleibenden Probandinnen handelte es sich um Russischschülerinnen einer berufsbildenden höheren Schule (BHS) aus dem dritten Lernjahr. Da aus Vorgesprächen mit Russischlehrpersonen deutlich wurde, dass das Ausfüllen des Fragebogens im Klassenverbund am eigenen Smartphone die wohl einfachste und praktikabelste Lösung darstellt – es müssen kein Computerraum oder Tablet-Klassensatz reserviert werden – wurde der Online-Fragebogen sowohl am PC als auch am Smartphone getestet.

Bei der Pilotierung fand wiederum die Methode des lauten Denkens (*think-aloud*), wie in Kapitel 3.6.1 ausführlich beschrieben, Anwendung. Dabei wurde insbesondere auf die Schaffung einer

angenehmen, wertungsfreien Atmosphäre und die Klarheit aller Anweisungen geachtet (vgl. Bilandzic 2017: 407). Im Anschluss an die Primäraufgabe und das gleichzeitige laute Denken wurde den Teilnehmenden die Möglichkeit eingeräumt, Ergänzungen zu tätigen. Bei fünf Probandinnen ist die Pilotierung des Fragebogens in Form von Einzelsitzungen am PC und bei den Russischschülerinnen unter realistischen Bedingungen in der Gruppe an ihrer Schule und unter Verwendung des eigenen Smartphones erfolgt. In diesem Zusammenhang verweist Bilandzic (2017: 406) auf den besonderen Vorteil der Kontextgebundenheit der Methode des lauten Denkens. Im Rahmen des gleichzeitigen lauten Denkens wurden die fünf Russischschülerinnen gebeten, Wortmeldungen zunächst kurz per Handzeichen anzuzeigen und anschließend sogleich zu äußern, um ihren Gedankengang möglichst nicht zu unterbrechen. Beim nachträglichen lauten Denken bzw. Erinnern, welches in der Klasse in Form eines Gruppengesprächs stattfand (vgl. Schäffer 2017: 347),⁷⁰ wurden ausschließlich nondirektive Fragen in der Art von „Was ist euch sonst noch aufgefallen?“ oder „Was geht euch gerade durch den Kopf?“ an die SchülerInnen gerichtet (vgl. Bilandzic 2017: 407). Mögliche Nachteile bei der Anwendung der Methode des lauten Denkens wurden bereits unter Punkt 3.6.1 diskutiert. Hinzu kommt hier die Tatsache, dass, während des gleichzeitigen lauten Denkens in der Gruppe, die SchülerInnen möglicherweise nicht alle Gedanken verbalisieren konnten oder wollten, um die anderen nicht zu stören oder aus Angst vor vermeintlich unrichtigen Bemerkungen. Beim nachträglichen lauten Denken, das zusätzliche wertvolle Hinweise zum Fragebogendesign lieferte, konnte eine größere Offenheit der Schülerinnen beobachtet werden.

Die Auswertung der angefertigten Protokolle und die Analyse der Auftrittshäufigkeiten bestimmter Äußerungen hat folgendes Bild ergeben. Die Funktionstüchtigkeit des per E-Mail versendeten *Link* und des auf einem Informationsblatt zur Verfügung gestellten *QR-Code* konnte bestätigt werden. An jener Schule, an der die Pilotierung durchgeführt wurde, gab es zunächst aufgrund der Instabilität bzw. Geschwindigkeit des WLAN-Netzes Schwierigkeiten bei der Bearbeitung des Fragebogens, weshalb eine Schülerin einen Wechsel ins eigene kostenpflichtige Netz vollzog. Bei der Smartphone-Version des Fragebogens wird jedes *Item* der Likertskalen samt Antwortoptionen immer gesondert angezeigt, wodurch eine gewisse Übersichtlichkeit gewährleistet ist. Einzig die automatische Silbentrennung funktionierte am Smartphone nicht einwandfrei. Im Zuge des Pilotierungsprozesses konnten außerdem sowohl ein Fehler bei der Filterführung und bei einer Antwortoption, als auch ein Fehler in der Fragetypauswahl ausfindig gemacht und berichtigt werden. Genauer gesagt, wurden in der ersten Fragebogenversion einerseits zu viele Fragen übersprungen, andererseits war eine

⁷⁰„Eine Gruppendiskussion ist nicht mit einer Gruppenbefragung und auch nicht mit einem Gruppengespräch zu verwechseln [kursiv im Original]“ (Schäffer 2017: 347). Beim Gruppengespräch handelt sich um eine natürliche Gesprächssituation innerhalb einer Gruppe, wobei hier die Gruppe selbst nicht Gegenstand der Erhebung ist (vgl. Schäffer 2017: 347).

Antwortmöglichkeit doppelt angeführt. Darüber hinaus war anstatt einer Klappbox mit nur einer möglichen Angabe ursprünglich fälschlicherweise eine Mehrfachwahlfrage inkludiert worden.

Einige der ProbandInnen kritisierten die Tatsache, dass das einzeilige Textfeld bei einer der offenen Fragen ein Korrekturlesen der verfassten Antwort am Smartphone nicht zulässt bzw. unübersichtlich ist. Daher wurde das Textfeld durch ein größeres ersetzt.

Auf der inhaltlichen Ebene kam es aufgrund von Verständnisschwierigkeiten auch zu Änderungen. Einige Fragen wurden präziser formuliert. Den Teilnehmenden teilweise unbekannte Bezeichnungen digitaler Endgeräte bzw. Medien oder Begriffe (z.B. *Interactive Whiteboard*, Online-Pinnwand, *Webquest*, *Netiquette*) wurden entweder durch andere Bezeichnungen ersetzt oder anhand kurzer Erklärungen und Beispielen in Klammern verdeutlicht (vgl. Gräf 2010: 76). Einige *Items* der Likertskalen wurden aus Gründen der besseren Verständlichkeit und schnelleren Lesbarkeit gekürzt, zumal einige Probandinnen insbesondere bei der Matrixfrage zur digitalen Medienkompetenz die Menge an „Lese-stoff“ beim nachträglichen lauten Denken kritisch anmerkten. Die jüngeren Teilnehmenden zeigten sich von der relativ langen Datenschutzerklärung am Fragebogenbeginn irritiert, welche sich einer komplexen Sprache und der Sie-Form bedient, was einen Stilbruch zum restlichen Fragebogen darstellt. Hier verwendete Begrifflichkeiten (z.B. *explizit*) waren für die jüngeren Probandinnen zum Teil unklar. In diesem Zusammenhang muss angemerkt werden, dass die Datenschutzerklärung von der Software automatisch generiert wird und von Forschenden nicht bearbeitet werden kann. Diese musste daher in der ursprünglichen Form beibehalten werden.

Im Zuge des *Pretests* wurde auch die durchschnittliche Bearbeitungsdauer des Fragebogens ermittelt. Diese beläuft sich auf exakt 13 Minuten und bewegt sich zwischen 9,6 und 16,4 Minuten. Die jüngeren Probandinnen benötigten für das Ausfüllen des Fragebogens und das gleichzeitige Verbalisieren ihrer Gedanken etwas mehr Zeit (siehe Abbildung 2).

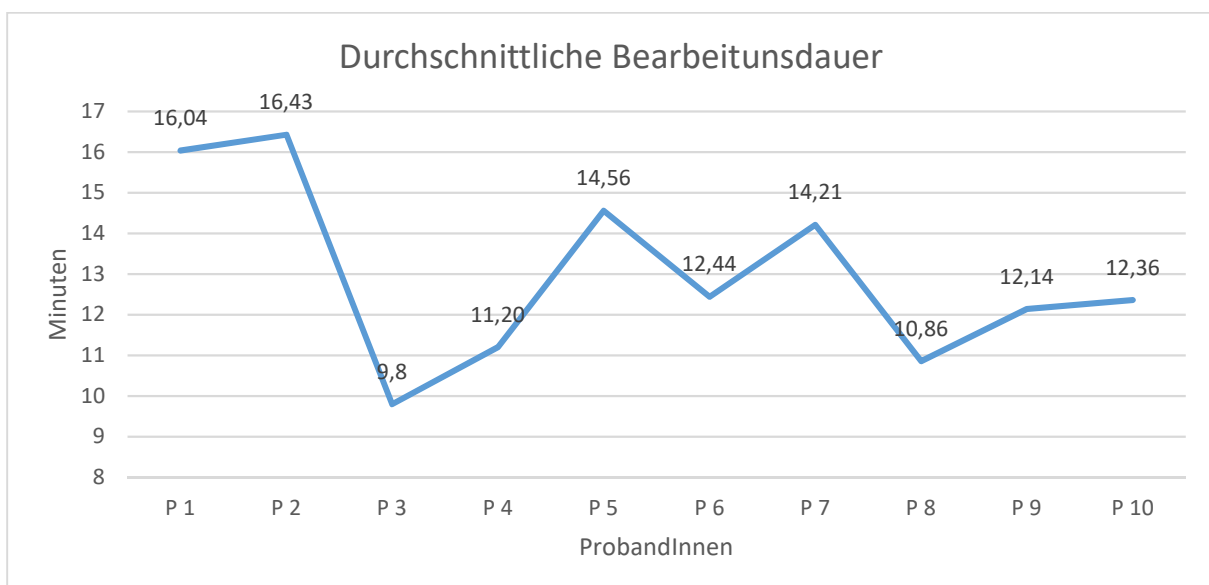


Abbildung 2: Durchschnittliche Bearbeitungsdauer des SchülerInnenfragebogens (Pilotierung)

Als Bearbeitungsdauer wurde letzten Endes „ca. 10 bis 15 Minuten“ angegeben, um der Gesamtheit der Zielgruppe und damit einhergehenden Einflussgrößen (z.B. Alter, Motivation) möglichst gerecht zu werden (vgl. Raab-Steiner/Benesch 2012: 53).

3.7 Durchführung der Befragungen

Dieses Unterkapitel ist der Durchführung der quantitativen und qualitativen Befragungen gewidmet. Zunächst wird der genaue Ablauf der Online-Erhebungen und anschließend die konkrete Vorgehensweise bei der Durchführung der Interviews nachgezeichnet. Im Zuge dessen erfolgt auch eine kritische Auseinandersetzung mit möglichen Einschränkungen und Machbarkeitsüberlegungen.

3.7.1 Ablauf der Online-Studien

Die Fertigstellung des Online-Fragebogens für Russischlehrkräfte ist zeitlich gesehen früher als jene des SchülerInnenfragebogens erfolgt, was zu einem sequenziell-parallelen Ablauf der Online-Befragungen geführt hat. Die Dauer der Erhebungsphase betrug bei den Russischlehrpersonen acht, bei den SchülerInnen fünf Monate. Beide Fragebögen wurden zeitgleich mit Schulende im Juli 2019 *offline* genommen. Der Empfehlung von Baur und Florian (2009: 126), welche eine möglichst lange Feldphase vorsieht, wurde somit Rechnung getragen.

Die Vorgehensweise war die, dass die *Links* und *QR-Codes* zu den Fragebögen und ein kurzes persönliches Anschreiben mit den wesentlichsten Informationen zur Studie per E-Mail an *Gatekeeper* mit der Bitte um Weiterleitung an Betreffende versendet wurden (vgl. Grum/Legutke 2016: 79). Als *Gatekeeper* fungierten hierbei ARGE-LeiterInnen für Russisch, Vorsitzende von Russischlehrerverbänden und mir persönlich bekannte Russischlehrpersonen aus dem näheren Umfeld. Die relativ einfache Verteilung der Fragebögen unter den sich in drei Ländern befindlichen Zielgruppen erwies sich dabei als besonderer Vorteil der gegenständlichen Online-Erhebung (vgl. Mayer 2013: 105, Wagner/Hering 2014: 662). Darüber hinaus wurden auf Schulwebseiten abrufbare E-Mailadressen von Russischlehrpersonen zusammengetragen und die jeweiligen Lehrenden angeschrieben. Persönliche Einladungen via E-Mail erzielen im Regelfall die höchste Ausschöpfungsquote, wobei mit einem Medienbruch die *Non-Response*-Quoten ansteigen (vgl. Gräf 2010: 21). Anhand der anschließend zu verzeichnenden Fragebogeneingänge konnte dies vielfach bestätigt werden. Einige der persönlich angeschriebenen Lehrpersonen leiteten die Informationen zur Studie im Sinne des Schneeballprinzips wiederum an andere weiter. Auch wurden auf Fortbildungsveranstaltungen Flugblätter (siehe Anhang 5) an Russischlehrende ausgehändigt und Aufrufe in sozialen Netzwerken gestartet, um weitere ProbandInnen für die Studie zu gewinnen. Allerdings führte diese Vorgehensweise keineswegs zum gewünschten Erfolg.

Um hinsichtlich der quantitativen Datenanalyse eine möglichst große Stichprobe zu gewährleisten (vgl. Riemer 2016: 168), wurde zweimalig ein Erinnerungsmail an alle gesammelten Adressen geschickt. Durch Erinnerungsschreiben kann die TeilnehmerInnenzahl laut Gräf (2010: 58) nochmals um ca. 10% gesteigert werden. Auch Baur und Florian (2009: 126) unterstreichen die Bedeutung „von Erinnerungsmails mit genauen Informationen über die durchführende Institution, über Studienziele und über Maßnahmen zur Einhaltung des Datenschutzes.“ Die versendeten Erinnerungsschreiben führten zu weiteren Fragebogeneingängen unter anderem auch aus Bundesländern, die sich zuvor noch nicht an der Umfrage beteiligt hatten. Um ein Doppelausfüllen zu verhindern, welches technisch gesehen nur an einem anderen als dem ursprünglich verwendeten digitalen Endgerät möglich gewesen wäre, wurde in den E-Mails ein entsprechender Vermerk in der Art von „Falls Sie noch nicht an dieser Umfrage teilgenommen haben ...“ ergänzt.

Die Zugangsdaten zum SchülerInnenfragebogen wurden den Russischlernenden im Klassenverbund von der jeweiligen Russischlehrperson zur Verfügung gestellt, nachdem die Durchführung der Online-Befragung durch die betreffenden Stellen genehmigt worden war. Bei der Online-Umfrage unter SchülerInnen wurde der Fokus auf Österreich und Südtirol gelegt, da das Einholen der Erlaubnis für die SchülerInnenbefragung bei den jeweiligen deutschen Kultusministerien lange Wartezeiten zur Folge gehabt und die zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen überstiegen hätte.⁷¹

In den allermeisten Fällen verhielt es sich so, dass von Lehrpersonen ausgewählte Klassen den Online-Fragebogen am eigenen Smartphone innerhalb der Unterrichtszeit ausfüllten. Einige SchülerInnen erledigten dies am PC von zu Hause aus. Forschende sind bei Online-Befragungen prinzipiell nicht anwesend. Dies war auch bei der vorliegenden Studie der Fall. Mayer (2013: 101) verweist in Zusammenhang mit dem fehlenden Interviewereinfluss darauf, dass die Befragungssituation für Forschende dadurch nicht kontrollierbar ist und die Beantwortung der Fragen durch andere Personen beeinflusst werden kann. Um dem entgegenzuwirken, wurde den LehrerInnen ein Begleitschreiben samt Handanweisung übermittelt. Als methodische und inhaltliche Vorteile der Abwesenheit von Forschenden bei Online-Befragungen gelten hingegen die Vermeidung von Interviewerfehlern, das ehrlichere und überlegtere Antwortverhalten der Teilnehmenden im Sinne einer geringeren sozialen Erwünschtheit (vgl. Baur/Florian 2009: 109, Mayer 2013: 101, Wagner/Hering 2014: 662, 663).

Auf das konkrete Antwortverhalten der Befragten und die Abbruchraten wie auch auf mögliche Gründe dafür wird im Rahmen der Fragebogenauswertung unter Punkt 4.2 näher eingegangen. Untenstehend folgen die Beschreibung des Interviewablaufs und eine kritische Auseinandersetzung mit Fehlern bei der Interviewführung.

⁷¹ Es wurde in diesem Zusammenhang auf Wartezeiten von bis zu mehreren Monaten verwiesen.

3.7.2 Durchführung der Interviews

Es wurden sowohl Russischlehrende als auch -lernende mündlich befragt. Die Aufzeichnung aller Interviews ist mit Hilfe eines digitalen Aufnahmegeräts mit integriertem Geräuschfilter und dementsprechend guter Klangqualität erfolgt. Die Akquise der insgesamt 15 ProbandInnen und die Interviewdurchführung wurden innerhalb von viereinhalb Monaten abgewickelt. Dabei wurde – bis auf zwei Ausnahmen⁷² – immer nur ein Interview pro Tag angesetzt, da die Interviewführung prinzipiell einer sehr hohen Konzentration seitens des/der Forschenden bedarf (vgl. Reinders 2005: 183). Laut Reinders (ebd.) können zwei oder mehr Interviews am selben Tag dazu führen, dass bei der etwaigen Erstellung eines Postskripts Details durcheinandergeraten. Bei einigen Interviews lieferte das anschließende informelle Gespräch zusätzliche interessante Anhaltspunkte und Einsichten, die stichwortartig festgehalten wurden. Außerdem gibt Reinders (ebd.) zu bedenken, dass bei mehreren Interviews pro Tag, die Möglichkeit aus bereits geführten Interviews zu lernen eingeschränkt wird. Nach den ersten zwei LehrerInneninterviews ist der Austausch der Einstiegsfragen im Leitfaden erfolgt, da ihre erzählgenerierende Wirkung nicht so stark war, wie ursprünglich angenommen.⁷³

Die Russischlehrkräfte wurden mittels persönlicher Anschreiben per E-Mail um die Teilnahme an der Interviewstudie gebeten. Die geführte Anzahl an LehrerInneninterviews beläuft sich auf sieben, wobei diese eine durchschnittliche Dauer von 39,5 Minuten aufweisen. Das längste Interview schlägt mit 56, das kürzeste mit 26 Minuten zu Buche. Bei der Akquirierung der ProbandInnen wurde auf die Erfüllung der im Stichprobenplan festgelegten Kriterien geachtet (siehe 3.4.2). Befragt wurden Lehrpersonen im Alter zwischen 30 und 50 Jahren, deren schulische Unterrichtserfahrung im Fach Russisch zum Erhebungszeitpunkt zwischen fünf und 15 Jahren betrug. Für die LehrerInneninterviews konnten letzten Endes ausschließlich weibliche Probandinnen gewonnen werden. Deren Überzahl im Vergleich zu männlichen Russischlehrkräften war dabei sicherlich mit ausschlaggebend. Darüber hinaus blieben Anfragen unbeantwortet bzw. wurden aus zeitlichen Gründen abgelehnt. Hinsichtlich des Arbeitsortes der Befragten ist zu erwähnen, dass drei der Probandinnen an unterschiedlichen Schulstandorten in Südtirol und jeweils zwei davon in verschiedenen österreichischen bzw. deutschen Bundesländern Russisch unterrichten. Außerdem sind als Studienorte alle drei Länder, also Deutschland, Österreich

⁷² Bei den vier Interviews, die in unterschiedlichen Südtiroler Städten direkt an den jeweiligen Schulen geführt wurden, mussten aus ressourcentechnischen Gründen an einem Tag jeweils zwei SchülerInnen befragt werden. Auf diesem Wege konnte der Aufwand für die jeweiligen Lehrpersonen und für mich als die Forschende (Anreise mit dem Auto, Benzinkosten, Reservieren eines freien Besprechungsraumes an der Schule etc.) möglichst gering gehalten werden.

⁷³ Die ursprünglich integrierten Einstiegsfragen bezogen sich auf die private Mediennutzung. Neben der Tatsache, dass die erzählgenerierende Wirkung mehr oder weniger ausblieb, gestaltete sich auch der Übergang zur schulischen Mediennutzung schwierig. Daher wurde die Entscheidung, ausschließlich das Schulische in den Fokus zu nehmen und Privates auszuklammern, getroffen. Die neuen Einstiegsfragen erwiesen sich durchwegs als gesprächsanzregend.

und Italien vertreten. Dem im Stichprobenplan vermerkten Kriterium des Einbeziehens unterschiedlicher Schultypen wurde insofern Rechnung getragen, als Lehrpersonen berufs- und allgemeinbildender Schulen mit unterschiedlichsten Ausbildungsschwerpunkten (z.B. Fremdsprachen, Naturwissenschaften, Neue Medien, Wirtschaft und Tourismus, Sport und Musik) Teil der Studie waren. Fünf Lehrpersonen wurden direkt vor Ort in Österreich bzw. in Südtirol befragt. Für die Interviewführung wurden freie Räumlichkeiten an den jeweiligen Schulen und in einem Fall ein Café genutzt. Um Verständnisschwierigkeiten bei der Transkription der Interviews vorzubeugen, wurde auf eine möglichst geräuscharme Kulisse geachtet (vgl. Reinders 2005: 184–185). Die Befragung der in Deutschland tätigen Russischlehrpersonen ist aufgrund der großen räumlichen Distanz mit Hilfe des Videotelefonie-Programmes *Skype* erfolgt.

Aufgrund von Zugänglichkeits- und Machbarkeitsüberlegungen (siehe 3.4.2) wurden bei den SchülerInneninterviews einerseits vier volljährige ehemalige RussischschülerInnen aus Österreich interviewt, die unlängst ihr Abitur absolviert und ein Studium in Innsbruck aufgenommen hatten. Andererseits wurden vier noch zur Schule gehende Russischlernende aus Südtirol mündlich befragt. Unterschiedliche Schulstandorte bzw. besuchte Schulformen, wie im Stichprobenplan vermerkt, waren hier ebenso vertreten. Die Anzahl der weiblichen Befragten überwog mit sieben zu acht. Der/die jüngste Teilnehmende war 16 und der/die älteste 22 Jahre alt. Die Kompetenzniveaus hinsichtlich der Beherrschung des Russischen reichten von A1/A2-B1+. Die Interviewdauer bewegte sich zwischen 14,5 und 24,5 Minuten, wobei im Durchschnitt 17,5 Minuten für die Befragung aufgewendet wurden. Die ehemaligen RussischschülerInnen konnten durch entsprechende Auftritte in Erstsemestrigen-Lehrveranstaltungen an der Universität Innsbruck und durch die Mithilfe von Dozentinnen für die Interviewstudie gewonnen werden. Dabei wurde stets die Freiwilligkeit der Teilnahme betont. Schließlich soll niemand interviewt werden, der nicht freiwillig an einer Befragung teilnehmen möchte (vgl. Reinders 2005: 146). Die noch zur Schule gehenden Russischlernenden konnten mit Hilfe der jeweiligen Russischlehrperson in der Funktion des *Gatekeeper* angeworben werden. Hierbei besteht laut Reinders (ebd.: 140, 141) jedoch immer die Gefahr, dass nur bestimmte Personen für ein Interview vorgeschlagen oder Ihre Bereitschaft dafür erklären, sodass ein möglichst positives Bild entsteht. Die Befragung von volljährigen ehemaligen RussischschülerInnen, die über eine gewisse kritisch-reflexive Distanz zu eigenen schulischen Lernerfahrungen verfügen und frei von dortigen Machtverhältnissen (z.B. Lehrer vs. Schüler) sind, sollte zur etwaigen Objektivierung der Ergebnisse beitragen.

Den Russischlehrkräften wurde per E-Mail ein Handzettel mit näheren Informationen zur Interviewstudie geschickt, welcher anschließend den SchülerInnen übermittelt wurde (siehe Anhang 6). Dies führte dazu, dass sich einige RussischschülerInnen freiwillig für die Befragung meldeten. Den

Kriterien des Stichprobenplans entsprechend wurden in Absprache mit den betreffenden Lehrpersonen vier davon ausgewählt. Dadurch konnte eine Überrepräsentation einer bestimmten Schul- bzw. Altersstufe vermieden werden.

Den jugendlichen ProbandInnen wurde ein Einkaufsgutschein als Anreiz für die Teilnahme an der Interviewstudie und dem damit verbundenen erbrachten Zeitaufwand in Aussicht gestellt. *Incentives*, also materielle bzw. finanzielle Anreize an potentiell zu Befragende, sind in der Forschungsliteratur nicht unumstritten (vgl. Pforr 2015: 1, 2; Reinders 2005: 181). Dennoch werden *Incentives* laut Pforr (2015: 1) von Befragten vielfach als Zeichen der Wertschätzung angesehen, womit eine Steigerung der Teilnahmemotivation einhergehen kann. Der Einkaufsgutschein als nichtmonetäres *conditional incentive* wurde den Teilnehmenden erst nach dem Interview übermittelt (vgl. Pforr 2015: 1).⁷⁴ Bis dahin war den Befragten der Geldwert des Einkaufsgutscheines nicht bekannt. Ein/e Teilnehmende/r verzichtete von sich aus auf den Gutschein.

Als Intervieworte wurden einerseits das Büro der Forschenden an der Universität Innsbruck, andererseits freie Räumlichkeiten an den jeweiligen Schulen herangezogen. Es galt also, die ProbandInnen in einer möglichst natürlichen bzw. gewohnten Umgebung zu befragen. Dies begünstigt die Offenheit des Gesprächs und erhöht die Authentizität der Aussagen Jugendlicher (vgl. Reinders 2005: 183, 184). Ein offenes Gesprächsverhalten kann auch durch das möglichst frühe Stillen des Informationsbedürfnisses der Befragten erzielt werden (vgl. ebd.: 219). In den vorausgegangenen E-Mails an potentiell Teilnehmende, anhand des bereits angesprochenen Handzettels und im Rahmen eines informellen Vorgesprächs wurden die ProbandInnen über die Form, die ungefähre Dauer, die Inhalte und die Ziele des Interviews aufgeklärt. Auch wurde den zu Befragenden die vertrauliche Behandlung aller Daten zugesichert. Daran anschließend wurden die Teilnehmenden nochmals mündlich wie auch in Form einer zu unterfertigenden Einwilligungserklärung (siehe Anhang 7) um ihr Einverständnis für die Audioaufzeichnung und die Weiterverwendung der Daten gebeten (vgl. Trautmann 2012: 224). Um den ProbandInnen den Sinn der Aufnahme zu verdeutlichen, kamen Aussagen wie „Die Aufnahme erleichtert es mir, wichtige Informationen nicht zu vergessen“ zur Anwendung (Reinders 2005: 221). Hier war zu beobachten, dass die Präsenz des Aufnahmegerätes dem Bewusstsein der Befragten rasch entschwunden war und das Antwortverhalten nicht weiter beeinträchtigte (vgl. Keuneke 2017: 309, Reinders 2005: 187).

In Hinblick auf die Interviewsprache empfiehlt Trautmann (2012: 230), dass die Befragten nach Möglichkeit ihre Erstsprache gebrauchen sollen. Dies bedeutete im konkreten Fall, dass einige Interviews in unterschiedlichen Südtiroler bzw. österreichischen Dialekten geführt und das Gesagte bei der

⁷⁴ Pforr (2015: 1) unterscheidet zwischen *pre-paid* und *conditional incentives*: „*Pre-paid incentives* werden vorab unabhängig von der Teilnahme an alle Kontaktierten gegeben. *Conditional incentives* werden nach der [erfolgten] Teilnahme an die Befragten gegeben.“

Transkription in die deutsche Standardsprache übertragen wurde. Je ausgeprägter der Dialekt, desto höher ist prinzipiell die Wahrscheinlichkeit, dass bei der Übersetzung bestimmte sprachliche Nuancen verloren gehen, was bei der Interviewauswertung entsprechend zu berücksichtigen ist (vgl. ebd.: 231).

Fehlern bei der Interviewführung wurde durch eine entsprechende Gestaltung und flexible Handhabung der Interviewleitfäden (siehe 3.5.3) und durch eine gezielte Vorbereitung auf die Interviews vorgebeugt. Potentielle Stör- bzw. Fehlerquellen sind die Leitfadenbürokratie, die Pausenangst, die soziale Erwünschtheit, Unterbrechungen des Redeflusses, Suggestivfragen, Belehrungen, zu lange bzw. unverständliche Fragen und Anonymitätsverletzungen (vgl. Reinders 2005: 237–246). Den Worten Riemers (2016: 163) nach zu urteilen, scheinen Fehler bei der Interviewführung nicht vollends vermeidbar zu sein.

Der Schaffung einer angenehmen, freundlichen Gesprächsatmosphäre und der damit einhergehenden Minderung der sozialen Erwünschtheit wurde große Aufmerksamkeit geschenkt. Allerdings könnte vor allem bei den SchülerInneninterviews die Asymmetrie zwischen der Forschenden und den Befragten (z.B. Status, Rollenzuschreibung) zu sozial erwünschten Antworten geführt haben (vgl. Reinders 2005: 196, Riemer 2016: 170). Das gegenseitige Siezen oder das im Einvernehmen beschlossene gegenseitige Duzen sollte zur Reduktion der Asymmetrie insbesondere bei den SchülerInnen beitragen.

Den ProbandInnen wurden außerdem längere Nachdenkpausen zugestanden. Unterstützend eingegriffen wurde nur dann, wenn ersichtlich war, dass der/die Befragte Hilfestellung benötigte. Die in der Vollversion der Leitfäden in Klammern angeführten Beispiele (siehe Anhang 3 und 4) kamen nur im Falle von Verständnisschwierigkeiten zum Einsatz. Um beständiges Interesse am Gesagten zu signalisieren und das Gespräch am Laufen zu halten, wurden verbale und nonverbale Gesten (z.B. „Mhm“, Kopfnicken), Techniken des Echos und der Paraphrase bzw. Spiegelung⁷⁵ eingesetzt (vgl. Keuneke 2017: 310). Indem der letzte Satzteil der Befragten wiederholt oder deren Aussagen kurz zusammengefasst wurden, konnte der Gesprächsfluss erneut angeregt werden (vgl. ebd.). Hatten Teilnehmende augenscheinlich keine Meinung zu einem bestimmten Themenbereich, wurde die Antwortbereitschaft nicht durch wiederholtes Nachhaken gemindert, sondern zur nächsten Frage übergegangen (vgl. Reinders 2005: 195).

Auf die Vermeidung von Suggestivfragen, Belehrungen und Unterbrechungen des Redeflusses wurde gezielt geachtet. Riemer (2016: 168) hält in diesem Zusammenhang fest, dass das aktive Zuhören eine besondere Herausforderung für Forschende darstellt. Zu hastiges Nachfragen hatte, wie sich bei der Interviewtranskription herausstellte, in einigen wenigen Fällen dennoch zu Unterbrechungen

⁷⁵ „[Spiegelung] meint, dass Aussagen von Interviewten mit eigenen Worten wiederholt und dem Befragten zur Beurteilung ‚vorgelegt‘ werden“ (Reinders 2005: 230). Zum Beispiel: „Habe ich das richtig verstanden? Sie finden, dass ...?“

des Redeflusses geführt. Da die Interviewführung und -transkription parallel verliefen, konnten Fehler dieser Art bei den noch verbleibenden Interviews durch weiteres Interviewertraining meist vermieden werden.

Das fünfte Kapitel zeichnet die konkrete Vorgehensweise bei der Interviewtranskription und die einzelnen Analyseschritte bei der Auswertung der LehrerInnen- und SchülerInneninterviews nach. Untenstehend folgt die Ergebnispräsentation bzw. die deskriptiv- und inferenzstatistische Auswertung der beiden Online-Studien.

4. ERGEBNISSE DER ONLINE-BEFRAGUNGEN

Dieses Kapitel geht zunächst näher auf den Ablauf der Ergebnisauswertung ein. In diesem Zusammenhang erfolgt auch der Verweis auf die entsprechende Skalierung der verwendeten Variablen und auf mögliche statistische Berechnungsverfahren. Außerdem wird die durchgeführte Reliabilitätsprüfung der Fragebatterien zur Messung latenter Variablen diskutiert. Daran schließt die Beschreibung des Rücklaufs, die Analyse der Abbrüche und des Antwortverhaltens der StudienteilnehmerInnen an. Nach der Darstellung der demographischen Daten beider Zielgruppen werden die Ergebnisse aus den Online-Befragungen vergleichend-kontrastiv präsentiert. Die Unterkapitel 4.4 bis einschließlich 4.6 zielen dabei jeweils auf die Beantwortung einer der drei Forschungsfragen auf Basis der Online-Erhebungen ab.

4.1 Vorgehensweise bei der Auswertung

Bei den Online-Befragungen wurde, wie bereits erwähnt, mit der Software *LimeSurvey* gearbeitet. Diese verfügt über unterschiedliche Optionen der automatischen Datenausgabe und Möglichkeiten der Rohdatensatzübertragung in Statistikprogramme. Unter dem Menüpunkt *Statistik – einfacher Modus*, wo Untersuchungsergebnisse in Form von Balkendiagrammen direkt im Browserfenster im HTML-Format dargestellt werden, kann man sich als Forschende/r einen groben Überblick über Antwortverteilungen bzw. -häufigkeiten verschaffen. Der sogenannte Expertenmodus von *LimeSurvey*, der präziser und übersichtlicher in der Ergebnisdarstellung ist, ermöglicht die Ausgabe einer Ergebniszusammenschau im EXCEL-, HTML- oder PDF-Format. Dank dieser Option gelangt man als Forschende/r rasch zu tiefergehenden Einsichten in die Beschaffenheit der eruierten Ergebnisse. Um die Rohdaten unterschiedlichen statistischen Berechnungen bzw. Tests zuzuführen, wurden diese in das Tabellenkalkulationsprogramm *Excel* 2016 und in das Statistikprogramm SPSS 25 exportiert.

Die beiden eben genannten Programme wurden bei der Auswertung als einander ergänzend verstanden und verwendet. *Excel* diente aufgrund der anspruchsvolleren grafischen Gestaltungsmöglichkeiten primär der Erstellung bzw. Bearbeitung von Diagrammen. Für die Berechnung und tabellarische Darstellung von Häufigkeiten und Maßzahlen wurde SPSS genutzt, wobei die Tabellen in *Word*

nachbearbeitet bzw. optisch angepasst wurden.⁷⁶ SPSS erfüllte ferner auch den Zweck der Erstellung von Kreuztabellen, die Zusammenhänge zwischen zwei oder mehreren Variablen veranschaulichen, und der Durchführung statistischer Tests.

Bei der Rohdatensatzübertragung weist das Statistikprogramm SPSS den einzelnen Variablen das jeweilige Messniveau automatisch zu, wobei daraus aufgrund programmspezifischer Voreinstellungen Fehler resultierten.⁷⁷ Die Variablen wurden dabei entweder als nominalskaliert oder metrisch ausgewiesen, d.h. ordinalskalierte konnten nicht als solche erkannt werden. Dies wurde bei beiden Datensätzen vor Beginn der statistischen Analyse jeweils händisch berichtigt.⁷⁸

Die Zuordnung des jeweiligen Mess- bzw. Skalenniveaus ist bei quantitativen Erhebungen insofern von Bedeutung, als es bestimmt, welche statistischen Verfahren überhaupt anwendbar sind (vgl. Bühl 2019: 110, 165, 168; Raab-Steiner/Benesch 2012: 25). Die Skalenniveaus, die einer Hierarchie folgen, besitzen daher auch eine unterschiedliche Aussagekraft (vgl. Rasch et al. 2014: 6). Das niedrigste Skalenniveau mit den geringsten Aussagemöglichkeiten bildet die Nominalskala, gefolgt von der Ordinalskala. Die Intervall- und Verhältnisskala, von SPSS als metrisch ausgewiesen, sind der höchsten Stufe zuzuordnen.⁷⁹

Die Nominalskala beruht auf den Prinzipien der Exklusivität und Exhaustivität (vgl. Raab-Steiner/Benesch 2012: 27, Rasch et al. 2014: 7). Exklusivität bedeutet, dass unterschiedlichen Merkmalsausprägungen verschiedene Zahlen zugeordnet werden, wohingegen Exhaustivität meint, dass für jede beobachtete oder potentiell bestehende Ausprägung eine Zahl existiert (vgl. ebd.). Die Nominalskala ermöglicht also Aussagen über die Gleichheit bzw. Verschiedenheit von Merkmalsausprägungen (vgl. Rasch et al. 2014: 7). Die Variable Geschlecht ist in den vorliegenden Datensätzen mit drei Merkmalsausprägungen (1 = *weiblich*, 2 = *männlich*, 9 = *keine Angabe*) somit nominalskaliert (vgl. Bühl 2019: 100). Fehlende Werte (*Missing Values*) bzw. *keine-Angabe*-Antworten werden per Konvention durch die Zahl 9 gekennzeichnet, sofern diese außerhalb des Wertebereichs liegt (vgl. Bühl 2019: 109, Rasch et al. 2014: 3). Dies ist bei den eigenen Datensätzen der Fall und wurde bei der Entwicklung des Kodeplans und der anschließenden zahlenmäßigen Datenkodierung durchgehend so gehandhabt.

⁷⁶ Kopp und Lois (2012: 51) halten diesbezüglich Folgendes fest: „Es kann gar nicht energisch genug darauf hingewiesen werden, dass die durch die entsprechenden Datenanalyseprogramme erzeugten Häufigkeitstabellen in der hier erzeugten Form in Texten oder Publikationen jeglicher Art keinen Platz finden sollten. Sie enthalten zu viel und zu wenig Informationen zugleich. Je nach interessierender Fragestellung sind die Informationen auszuwählen und zu präsentieren.“ Dies wurde bei der inhaltlichen wie grafischen Nachbearbeitung der eigenen, in SPSS generierten Tabellen berücksichtigt.

⁷⁷ Bühl (2019: 110) weist darauf hin, dass bei numerischen Variablen in SPSS das Messniveau metrisch und bei Stringvariablen das Messniveau nominal voreingestellt ist.

⁷⁸ Beide Rohdatensätze wurden vor der eigentlichen Auswertung in SPSS einer Fehlerbereinigung und entsprechenden Kodierung mittels eigens erstellten Kodeplans unterzogen (vgl. Bühl 2019: 100). Auf den Kodeplan bzw. die entsprechende Kodierung wird im Fließtext immer wieder Bezug genommen.

⁷⁹ SPSS fasst diese beiden Messniveaus als metrisch zusammen, da sich hier statistische Berechnungsverfahren nicht weiter unterscheiden (vgl. Bühl 2019: 167, Raab-Steiner/Benesch 2012: 77).

Die Ordinalskala erlaubt zusätzlich zur Gleichheit bzw. Verschiedenheit Aussagen über Größer-Kleiner-Relationen von Merkmalsausprägungen, wodurch diese in eine bestimmte Reihenfolge gebracht werden (vgl. Rasch et al. 2014: 7). Allerdings macht die Ordinalskala keinerlei Aussagen über die Größe der Unterschiede zwischen den jeweiligen Rängen (vgl. ebd.). So ist die Variable *Häufigkeit der Nutzung bestimmter digital-elektronischer Endgeräte* insofern ordinalskaliert, als die Antwortmöglichkeiten eine Reihung notwendig machen (5 = *immer*, 4 = *häufig*, 3 = *gelegentlich*, 2 = *selten*, 1 = *nie*, 0 = *nicht vorhanden*). Die Zahl 5 bezeichnet also eine häufigere Nutzung als die Zahl 4 etc. (vgl. Raab-Steiner/Benesch 2012: 81).⁸⁰ Der Großteil der Variablen in den vorliegenden Datensätzen ist nominal- bzw. ordinalskaliert.

Die Intervallskala ermöglicht indes Aussagen über die Größe der Unterschiede zwischen den einzelnen Rängen und die Verhältnisskala über das Verhältnis von Merkmalsausprägungen (vgl. Rasch et al. 2014: 8). Verhältnisskalierte Variablen besitzen einen absoluten, d.h. natürlichen Nullpunkt (z.B. Alter), intervallskalierte (z.B. IQ) hingegen nicht (vgl. Bühl 2019: 167). Die Verhältnisskala ist in den Sozialwissenschaften selten anzutreffen (vgl. Raab-Steiner/Benesch 2012: 26, Rasch et al. 2014: 9). Die verhältnisskalierten bzw. metrischen Variablen, die in dieser Arbeit vorliegen, beschränken sich auf *Alter der SchülerInnen* und *Befragungsdauer*.

Die Ergebnisse der primär deskriptiv-, aber auch inferenzstatistisch ausgewerteten Online-Studien werden in den nachfolgenden Unterkapiteln präsentiert. Auch erfolgt hier eine gezielte Auseinandersetzung mit verschiedenen statistischen Testverfahren (z.B. U-Test, H-Test, Rangkorrelation nach Spearman), die bei der Ergebnisauswertung in Abhängigkeit des jeweiligen Skalenniveaus, der vorliegenden Stichprobengrößen und -arten zwecks inferenzstatistischer Hypothesenprüfung zur Anwendung gelangt sind.⁸¹ Dabei werden signifikante, aber auch nicht signifikante Zusammenhänge zwischen zwei Variablen illustriert.

Anhand des Koeffizienten Cronbachs Alpha wurde vor der eigentlichen Auswertung die Reliabilität der in die Fragebögen inkludierten Skalen zur Messung latenter Variablen überprüft. „Als Reliabilität oder Zuverlässigkeit wird das Ausmaß bezeichnet, in dem wiederholte Messungen eines Objektes mit einem Messinstrument die gleichen Werte liefern“ (Kopp/Lois 2012: 96). Cronbachs Alpha kann Werte zwischen 0 und 1 annehmen, wobei sich der Koeffizient mit zunehmender Interkorrelation der *Items* und mit steigender Itemzahl erhöht (vgl. ebd.). In der Fachliteratur werden

⁸⁰ Raab-Steiner und Benesch (2012: 81) empfehlen eine Variable immer so zu kodieren, dass eine starke Merkmalsausprägung eines Konstrukts durch einen hohen Wert gekennzeichnet wird. Dies wurde im Kodeplan so fixiert und dementsprechend gehandhabt.

⁸¹ Unter Punkt 3.4.1 wurde darauf hingewiesen, dass inferenzstatistische Verfahren vorzugsweise, aber nicht zwangsläufig nur bei Zufallsstichproben angewendet werden (vgl. Baur/Florian 2009: 126). Statistische Signifikanztests wurden trotz des *convenience sampling* bei den Lehrpersonen durchgeführt. Hierbei fiel die Wahl allerdings auf nicht parametrische Testverfahren, da diese keine Normalverteilung voraussetzen (vgl. Mayer 2013: 152, siehe 4.4 bis 4.6).

unterschiedliche Cronbachs Alpha Grenzwerte angeführt. Werte über 0,80 weisen auf eine hohe Reliabilität der Fragebatterie hin; Werte zwischen 0,80 und 0,70 gelten gemeinhin als akzeptabel (vgl. ebd.). Kopp und Lois (ebd.) betonen diesbezüglich, dass die Angabe von derartigen Schwellenwerten mitunter wenig sinnvoll ist und der/die Forschende auch bei Kenntnis des entsprechenden Wertes die Skaleneigenschaften im Einzelfall nochmals gesondert überprüfen sollte. Werte jenseits von 0,80 sind insbesondere bei Fragebatterien mit nur wenigen *Items* schwer zu erzielen, wohingegen Werte über 0,95 ein Indiz für redundante *Items* sein können (z.B. „Digitales Lernen macht mir Spaß“ und „Digitales Lernen macht mir Freude“) (vgl. ebd.: 96–97, 100).

Bei der Fragebatterie zu den LehrerInnenüberzeugungen, die insgesamt aus 14 *Items* besteht, beläuft sich Cronbachs Alpha auf 0,739 (siehe Tabelle 1). Durch das Weglassen des ersten *Items* hätte Cronbachs Alpha auf einen Wert von 0,747 gesteigert werden können. Trotz der niedrigeren Itemzahl weist die Likertskala zu den SchülerInnenüberzeugungen einen Cronbachs Alpha Wert von 0,832 auf. Diese Skala setzt sich aus insgesamt neun *Items* zusammen (siehe Tabelle 1). Durch das Weglassen bestimmter *Items* hätte der Wert nicht weiter verbessert werden können. Aufgrund der akzeptablen bzw. hohen Reliabilität werden alle *Items* in die nachfolgende Ergebnisanalyse miteinbezogen. Dabei wird das erste *Item* der Fragebatterie aus dem LehrerInnenfragebogen „Digital-elektronische Medien sind ein unabdingbarer Bestandteil des modernen Russischunterrichts“ mit einer gewissen Vorsicht betrachtet (siehe 4.4.3).

Überzeugungen (<i>beliefs</i>)			
LehrerInnen		SchülerInnen	
Anzahl der Items	14	Anzahl der Items	9
Cronbachs Alpha	,739	Cronbachs Alpha	,832
Item	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen	Item	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
1	,747	1	,818
2	,728	2	,821
3	,730	3	,813
4	,711	4	,810
5	,733	5	,820
6	,704	6	,828
7	,714	7	,813
8	,707	8	,798
9	,712	9	,811
10	,715		
11	,717		
12	,736		
13	,736		
14	,740		

Tabelle 1: Reliabilitätsprüfung – Skalen zu subjektiven Überzeugungen

Die Skalen zur analytischen Beurteilung der digitalen Medienkompetenz bestehen bei den LehrerInnen aus 16 und bei den SchülerInnen aus 15 *Items*. Cronbachs Alpha beträgt bei der ersteren Skala 0,887 und bei der letzteren 0,954. Das Weglassen eines *Items* hätte keinen signifikanten Anstieg von Cronbachs Alpha zur Folge gehabt (siehe Tabelle 2). Da eine größere Itemzahl mitunter einen höheren Cronbachs Alpha Wert bedingt (vgl. Kopp/Lois 2012: 96), wurden die drei Konstrukte, aus der sich die beiden Fragebatterien jeweils zusammensetzen, ebenfalls einzeln einer Reliabilitätsprüfung unterzogen (siehe Tabelle 2). Es handelt sich hierbei um die Konstrukte *Technische und Anwendungskompetenzen*, *Kritischer Umgang* und *Produktion und Partizipation*. Jedem Konstrukt wurden ursprünglich, wie bereits erwähnt, zwischen vier und sechs Verhaltenskorrelate bzw. *Items* zugewiesen. Beim ersten Konstrukt kann im Rahmen der LehrerInnenbefragung ein Cronbachs Alpha Wert von 0,754, beim zweiten 0,801 und beim dritten ein Wert von 0,775 nachgewiesen werden. Bei der SchülerInnenumfrage werden Werte zwischen 0,903 und 0,925 ausgegeben. Der weiter oben und die beiden letztgenannten sehr hohen Werte könnten einerseits auf vermeintlich redundante *Items* hinweisen (vgl. ebd.: 100), andererseits eine hohe Reliabilität derselben kennzeichnen. Nach erneuter Überprüfung aller Kann-Beschreibungen konnten keine redundanten *Items*, also *Items* die exakt dasselbe erfragen, ausfindig gemacht werden. Um die Korrelation der *Items* untereinander darzulegen, wurde mit Hilfe von SPSS eine Inter-Item-Korrelationsmatrix der Antworten aus der SchülerInnenbefragung erstellt (siehe Anhang 8). Diese zeigt, dass alle *Items* – bis auf wenige Ausnahmen – untereinander gut korrelieren. Hier gelten Werte von $\geq 0,5$ als akzeptabel (vgl. Mayer 2013: 174). Bei den zu den jeweiligen Konstrukten gehörigen *Items*, also bei den *Items* 1–4, 5–10 und 11–15, liegen keine inakzeptablen Werte vor. Der Koeffizient Cronbachs Alpha wurde bei der SchülerInnenumfrage zusätzlich auch unter Ausschluss der Kategorie *keine Antwort* berechnet (siehe 4.2). Der Reliabilitätswert liegt dabei mit 0,862 auf einem nach wie vor hohen Niveau (siehe Tabelle 2). Bei der LehrerInnenbefragung gibt es aufgrund der in den Fragebogen programmierten Antwortpflicht bei eben dieser Fragebatterie keine fehlenden Werte, wobei eine etwaige damit einhergehende erzwungene Positionierung die Ergebnisse verzerrt haben könnte (vgl. Mayer 2013: 93–94). Nichtsdestotrotz fließen aufgrund der hohen Reliabilität beider Fragebatterien zur analytischen Beurteilung der digitalen Medienkompetenz alle *Items* in die weiter unten dargestellte Ergebnispräsentation mit ein.

Digitale Medienkompetenz			
LehrerInnen		SchülerInnen	
Anzahl der Items	16	Anzahl der Items	15
Cronbachs Alpha	,887	Cronbachs Alpha	,954
Item	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen	Item	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
1	,883	1	,951
2	,885	2	,952
3	,877	3	,952
4	,879	4	,950
5	,883	5	,951
6	,880	6	,949
7	,883	7	,949
8	,885	8	,951
9	,882	9	,950
10	,876	10	,950
11	,877	11	,949
12	,877	12	,951
13	,885	13	,949
14	,879	14	,952
15	,878	15	,955
16	,878		

Konstrukte der digitalen Medienkompetenz			
Technische und Anwendungskompetenzen			
Anzahl der Items	6	Anzahl der Items	4
Cronbachs Alpha	,754	Cronbachs Alpha	,925
Kritischer Umgang			
Anzahl der Items	5	Anzahl der Items	6
Cronbachs Alpha	,801	Cronbachs Alpha	,918
Produktion und Partizipation			
Anzahl der Items	5	Anzahl der Items	5
Cronbachs Alpha	,775	Cronbachs Alpha	,903
Cronbachs Alpha unter Ausschluss der Keine-Antwort-Kategorie			,862

Tabelle 2: Reliabilitätsanalyse – digitale Medienkompetenz

Neben geschlossenen Fragen finden sich in beiden Fragebögen auch halboffene und offene, die nur zum Teil bzw. nicht statistisch ausgewertet wurden. Bei den halboffenen Fragen wurde so vorgegangen, dass die Auftrittshäufigkeiten der unter der Sonstigen-Kategorie angeführten Nennungen gezählt wurden. Dabei ist einerseits die Bildung neuer Kategorien erfolgt, andererseits konnten von Befragten getätigte Aussagen den bereits bestehenden Kategorien zugeordnet werden. Einige der offenen Fragen sahen eine Kurzantwort bestehend aus ein bis zwei Wörtern, wiederum andere eine etwas längere Antwort in Stichworten vor. Bei den Kurzantworten wurden wiederum die Auftrittshäufigkeiten der vorliegenden Nennungen erhoben (z.B. Angabe des Bundeslandes, der Erst- bzw.

Herkunftssprache/n, der weiteren Unterrichtsfächer) und auf Basis dessen Kategorien gebildet.⁸² Die zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) bildete die Grundlage für die Auswertung der längeren schriftlichen Antworten.

4.2 Rücklauf, Abbrüche und Antwortverhalten

Online-Befragungen bergen ein relativ hohes Abbruchrisiko in sich, womit eine Minderung der Repräsentativität der Studie einhergehen kann (vgl. Mayer 2013: 105). Mögliche Verzerrungen der eruierten Daten werden bei der nachfolgenden Ergebnispräsentation berücksichtigt. Tabelle 3 zeigt die Rücklauf- und Abbruchraten bei beiden Online-Studien. Es gilt zu erwähnen, dass das Programm *LimeSurvey* einen Eingang registriert, sobald ein/e Teilnehmende/r nach Sichtung der Fragebogenstartseite den *Weiter-Button* zur ersten Frage betätigt.

Bei der LehrerInnenumfrage waren insgesamt 159 Eingänge zu verzeichnen, wobei 56 Personen die Bearbeitung des Fragebogens erst gar nicht aufnahmen bzw. vorzeitig beendeten. Dies entspricht einer Abbruchquote von 35,2%. An der SchülerInnenbefragung nahmen insgesamt 412 Russischlernende teil, wobei 314 hiervon den Fragebogen vollständig bearbeiteten. Die Abbruchrate liegt hier bei 23,8%. Zur Vorbeugung von möglichen Ergebnisverzerrungen wurden nur vollständig ausgefüllte Fragebögen in die Ergebnisanalyse miteinbezogen. Schließlich ist es durchaus möglich, dass aufgrund von Störungen unterschiedlichster Art die Bearbeitung des Fragebogens zunächst nicht erfolgen konnte und diese später erneut von derselben Person an einem anderen als dem ursprünglich verwendeten Endgerät durchgeführt wurde.

Rücklauf				
	LehrerInnen		SchülerInnen	
	N	%	N	%
Gesamt	159	100	412	100
Abbrüche	56	35,2	98	23,8
Vollständig	103	64,8	314	76,2

Tabelle 3: Rücklauf- und Abbruchquoten

Mangelndes Interesse am Befragungsthema, technische bzw. Internetverbindungsprobleme, Störungen und Ablenkungen, aber auch die Länge der Fragebögen könnten zu Abbrüchen geführt haben (vgl. Baur/Florian 2009: 120, Gräf 2010: 62, 64, 66, 68). Die Wahrscheinlichkeit von Störungen erhöht sich mit fortschreitender Bearbeitungsdauer (vgl. Gräf 2010: 64). Dieses Abbruchpotential ist für selbst administrierte Interviews charakteristisch (vgl. ebd.). Aufgrund der Abwesenheit des Interviewers bei Online-Befragungen kann auch eine gewisse Unverbindlichkeit der Befragungssituation entstehen (vgl.

⁸² Bei Ein-Wort-Antworten konnte SPSS unterstützend zur Zählung der Häufigkeiten herangezogen werden. Die so erhaltenen Kategorien wurden händisch ergänzt bzw. berichtigt. Von SPSS wurden Nennungen wie z.B. *Wien*, *Vienna*, *VIENA*, *Вена* bei der Frage nach dem Bundesland des Schulbesuchs als unterschiedliche Kategorien ausgewiesen.

ebd.: 62). In Bezug auf Störungen nicht technischer Art könnten banale Alltäglichkeiten (z.B. das Klingeln des Smartphones) die StudienteilnehmerInnen aus dem Antwortprozess gerissen haben (vgl. ebd.: 64). Technische Probleme, die eine Nicht-Teilnahme bzw. einen Abbruch zur Folge haben, sind alte Soft- bzw. Hardware oder langsame Modems (vgl. Baur/Florian 2009: 120). Auch stellen Datenschutzbedenken der Zielpersonen einen möglichen Abbruchgrund dar (vgl. ebd.).

Die Abbruchanalyse der LehrerInnenbefragung zeigt, dass insgesamt 27 von 56 Personen den Fragebogenlink öffneten und zur ersten Frage übergingen, jedoch keine Frage beantworteten. Weitere acht Teilnehmende brachen die Bearbeitung des Fragebogens nach der Beantwortung der ersten Frage ab. Dies könnte technischen Schwierigkeiten oder mangelndem Interesse am Befragungsthema geschuldet gewesen sein. Auch könnte die angegebene Umfragedauer von circa 15 Minuten auf manche abschreckend gewirkt haben. Die Befragung wurde von weiteren 15 Personen innerhalb der ersten Fragegruppe abgebrochen. In diesem Zusammenhang verweist Gräf (2010: 60, 63) darauf, dass viele StudienteilnehmerInnen die Befragung auf den ersten Seiten abbrechen, wobei insbesondere die erste Fragebogenseite eine typische Abbruchstelle darstellt. Die verbleibenden sechs StudienteilnehmerInnen stiegen zu einem späteren Zeitpunkt aus der Online-Befragung aus. Dies könnte durch Störungen bzw. Ablenkungen oder durch den Verlust des Interesses an der Befragungssituation verursacht worden sein.

Die Abbruchanalyse der SchülerInnenbefragung zeigt ein teilweise ähnliches Bild. Die Abbrüche sind hier in einigen Fällen jedoch etwas später erfolgt. Dies könnte dem geschuldet gewesen sein, dass der erste Fragebogenteil auf die private Mediennutzung der SchülerInnen abzielt, wodurch ein gewisses Interesse seitens der Teilnehmenden möglicherweise gegeben war. Von insgesamt 98 SchülerInnen beendigten 25 die Umfrage ohne eine beantwortete Frage; 12 weitere Personen stiegen nach Beantwortung der ersten Fragegruppe aus. Nur mehr acht ProbandInnen bearbeiteten die dritte Fragegruppe zumindest teilweise. Insgesamt gesehen, erfolgte der Großteil der Abbrüche bei den SchülerInnen innerhalb der ersten beiden Fragegruppen. Hier sind ähnliche Abbruchgründe wie bei der LehrerInnenbefragung anzunehmen.

Bezüglich der angegebenen und tatsächlich aufgewendeten Zeit für die LehrerInnenbefragung lässt sich feststellen, dass das arithmetische Mittel bei den vollständig ausgefüllten Fragebögen bei 15,5 Minuten liegt (siehe Tabelle 4). Der Median beträgt 14,09 Minuten, die Standardabweichung 6,3 Minuten.⁸³ Eine verhältnismäßig geringe Standardabweichung bedeutet, dass die meisten Einzelwerte einander ähneln (vgl. Eder 2003: 12). Die kürzeste Ausfülldauer schlägt bei den Lehrpersonen mit 7,2

⁸³ „[Die Standardabweichung] zeigt an, wie stark die Messwerte um den Mittelwert streuen“ (Rasch et al. 2014: 15).

Minuten, die längste mit 47,5 Minuten zu Buche.⁸⁴ Die Angabe von circa 15 Minuten am Fragebogenbeginn erweist sich insgesamt gesehen als realistisch.

Bei den SchülerInnen beläuft sich das arithmetische Mittel für die Befragungsdauer auf 14,5 Minuten. Aufgrund von einigen extremen Ausreißerwerten ist der Median hier besser geeignet, um die Mitte zu charakterisieren (vgl. Raab-Steiner/Benesch: 2012: 101). Dieser beträgt 9,7 Minuten. Die Standardabweichung liegt bei 36 Minuten (siehe Tabelle 4). Eine große Standardabweichung bedeutet, dass das arithmetische Mittel im konkreten Fall nicht aussagekräftig ist (vgl. Eder 2003: 12).⁸⁵ Die kürzeste Bearbeitungsdauer liegt bei 3,5 Minuten und die längste bei 552,8 Minuten bzw. 9,2 Stunden. Die durchgeführte Analyse der Befragungsdauer bei den einzelnen Fragen gab indirekt Aufschluss über das Zustandekommen der extremen Ausreißerwerte und der hohen Standardabweichung. Hier brachen einige ProbandInnen die Fragebogenbearbeitung bei einer bestimmten Frage für bisweilen mehrere Stunden ab und führten diese später wieder fort.⁸⁶ Das verwendete Endgerät wurde in diesem Fall nicht ausgeschaltet, d.h. der Onlinefragebogen blieb geöffnet, sodass die Zeit von *LimeSurvey* permanent mitgeloggt wurde. Die Option *Befragung später fortsetzen* hatten die ProbandInnen dabei nicht aktiviert. Exemplarisch sei hier der Maximalwert als extremster Ausreißer herangezogen. Hier verhält es sich so, dass die Beantwortung des Fragebogens bei der zehnten Frage für ganze neun Stunden unterbrochen und anschließend fortgesetzt wurde. Rechnet man diese Unterbrechung weg, so ergeben sich daraus als Bearbeitungsdauer 20 Minuten. Eine mögliche Erklärung für eine derartig lange Unterbrechung könnte darin liegen, dass der/die Proband/in vor dem Zubettgehen die Bearbeitung des Fragebogens begonnen und erst am nächsten Morgen beendet hat. In diesem Zusammenhang ist nochmals zu erwähnen, dass einige wenige SchülerInnen den Fragebogen nicht im Klassenverbund, sondern in Eigenregie zu Hause ausfüllten (siehe 3.7.1). Insgesamt benötigten 35 SchülerInnen von 314 mehr als 15 Minuten, 18 Personen mehr als 20 Minuten und zehn Teilnehmende mehr als 35 Minuten für die Fragebogenbearbeitung. Genau 80% der SchülerInnen schlossen das Ausfüllen des Fragebogens innerhalb des ursprünglich veranschlagten Zeitrahmens von 15 Minuten ab.

⁸⁴ Ergänzt sei an dieser Stelle, dass sich die Schiefe bei einem Mittelwert von 930,5 Sekunden (= 15,5 Minuten) und bei einem Median von 845,5 Sekunden (= 14,09 Minuten) auf 2,336 beläuft. Der Standardfehler der Schiefe liegt hier bei 0,238. Ist der Median kleiner als das arithmetische Mittel, ist die Verteilung rechtsschief (vgl. Eder 2003: 13). Sind der Mittelwert und der Median identisch, so spricht man von einer symmetrischen Verteilung (vgl. Eder 2003: 13). Die Verteilung ist im konkreten Fall leicht rechtsschief.

⁸⁵ Die Schiefe liegt hier im Vergleich zur LehrerInnenbefragung bei 12,233 und der Standardfehler der Schiefe bei 0,138. Damit ist die Verteilung rechtsschief.

⁸⁶ Die Unterbrechung der Fragebogenbearbeitung erfolgte bei unterschiedlichen Teilnehmenden an verschiedenen Stellen, d.h. nicht bei ein und derselben Frage.

Befragungsdauer					
LehrerInnen			SchülerInnen		
N	Gültig	103	N	Gültig	314
	Fehlend	0		Fehlend	0
	Sek.	Min.		Sek.	Min.
MW	930,5	15,5	MW	869,7	14,5
Median	845,5	14,09	Median	581	9,7
Standardabw.	377,7	6,3	Standardabw.	2165,6	36
Minimum	434,7	7,2	Minimum	208	3,5
Maximum	2848,8	47,5	Maximum	33168	552,8

Tabelle 4: Befragungsdauer

Bezüglich des Antwortverhaltens der StudienteilnehmerInnen, welche die Bearbeitung des Fragebogens abschlossen, konnten in einigen Fällen fehlende Werte (*Missing Values*) festgestellt werden. Es sei erneut vorweggeschickt, dass bei den Fragen zu subjektiven Überzeugungen und zum Geschlecht aufgrund unterschiedlicher vorherrschender Geschlechteridentitäten ein *Keine-Antwort*-Feld in beide Fragebögen integriert wurde (siehe 3.5.1, 3.5.2 und 4.3.1). Bei ersterer Multi-Item-Frage entschieden sich zum Erhebungszeitpunkt maximal 12,62% der LehrerInnen und 35,35% der Russisch-lernenden für die Option *keine Antwort* (siehe 4.4.3). Bei der Frage zum Geschlecht waren es 8,74% der Lehrpersonen und 3,18% der SchülerInnen, die *keine Angabe* auswählten. Darüber hinaus war bei der SchülerInnenumfrage bei der Fragebatterie zur Beurteilung der eigenen digitalen Medienkompetenz ebenso die Möglichkeit gegeben, keine Antwort abzugeben, wovon im Rahmen der Erhebung maximal 15,92% der Befragten Gebrauch machten (siehe 3.5.2 und 4.5).

Beim Großteil der verbleibenden Fragen verhielt es sich so, dass das entsprechende Feld gegebenenfalls freigelassen werden konnte, sofern eine Frage für die Teilnehmenden nicht beantwortbar oder zutreffend war (siehe 3.5.1 und 3.5.2). Hier wurde dabei kein gesondertes *Keine-Angabe*-Antwortfeld integriert, um ein Ausweichen auf die Fluchtkategorie möglichst nicht zu begünstigen. Ziel dieser Vorgehensweise war einerseits die Vermeidung von Ergebnisverzerrungen durch erzwungene Positionierungen, andererseits die Verhinderung von Abbrüchen (siehe 3.5.1 und 3.5.2).

Bei den geschlossenen Fragen ohne Antwortpflicht und ohne ein *Keine-Angabe*-Feld war sowohl bei den Lehrpersonen als auch bei den SchülerInnen die Ausfallquote mit maximal 2,91% bzw. 1,91% gering. Konkret bedeutet dies, dass maximal drei Lehrpersonen von 103 und sechs SchülerInnen von 314 eine geschlossene Frage unbeantwortet ließen. Die offenen Fragen, die eine etwas ausführlichere Antwort erforderten, wurden von über der Hälfte der Lehrpersonen und von über 90% der SchülerInnen beantwortet. Bei den offenen Fragen, die lediglich eine Kurzantwort im Ausmaß von ein bis zwei Wörtern vorsahen, war die Ausfallrate mit 10,75% bei den Lehrpersonen und mit 1,91% bei den SchülerInnen verhältnismäßig niedrig.

4.3 Demographische Daten

In den beiden nachfolgenden Unterkapiteln werden die im Rahmen der Fragebogenstudien eruierten demographischen Daten getrennt nach den jeweiligen Zielgruppen dargestellt. Den Anfang macht die Demographie der Lehrpersonen, gefolgt von jener der SchülerInnen.

4.3.1 RussischlehrerInnen

Am Beginn dieses Unterkapitels wird eine Aufstellung über die Verteilung der entsprechenden Zielgruppe auf die drei Länder Österreich, Südtirol und Deutschland sowie auf die jeweiligen Bundesländer dargeboten. Anschließend folgt die überblicksmäßige Darstellung der Variablen *Geschlecht*, *Altersklasse*, *Erst- und Herkunftssprache/en*. Die dazugehörigen Diagramme bzw. Tabellen sind in Anhang 9 zu finden.⁸⁷ Die Ergebnisse zu den Variablen *Schulstufe*, *Schultyp*, *Art des Faches*, *Wochenstundenanzahl*, *Russischunterrichtserfahrung in Jahren* und *weitere/s Unterrichtsfach/-fächer* werden daran anschließend präsentiert.

Von den insgesamt 103 StudienteilnehmerInnen stammen 55 aus Österreich, 41 aus Deutschland und sechs aus Südtirol. Zwei Personen tätigen im Rahmen der Befragung zum Land der Berufsausübung keine Angabe. Es konnte aus allen österreichischen Bundesländern mindestens eine Russischlehrperson für die Teilnahme an der Online-Studie gewonnen werden (siehe Abbildung 3). Es sei darauf hingewiesen, dass Russisch in manchen österreichischen Bundesländern nur an einer bzw. wenigen Schulen unterrichtet wird und dort die Anzahl der Russischlehrpersonen dementsprechend gering ist (z.B. in Vorarlberg). Spitzenreiter sind, wie aus Abbildung 3 ersichtlich, die Bundesländer Salzburg mit 14, Oberösterreich mit 10 und Tirol mit neun teilnehmenden Lehrpersonen. Im Mittelfeld liegen Niederösterreich, die Steiermark, Kärnten und Wien mit vier bis sechs TeilnehmerInnen. Jeweils eine/r der Befragten stammt aus dem Burgenland und aus Vorarlberg.

⁸⁷ Die Abkürzung L1 in Tabelle 26 (siehe Anhang 9) verweist auf die Mutter- bzw. Herkunftssprache/n der Lehrpersonen. Die jeweiligen Sprachen und auch die beiden Schulstufen werden hier durch das Anführen der ersten drei Buchstaben abgekürzt. Die Buchstabenkombination k/A steht für keine Angabe, UP für Unterrichtspraktikum (in Österreich), PJ für Probejahr (in Südtirol) und R für Referendariat (in Deutschland). In Tabelle 26 werden neben der Anzahl der Lehrpersonen (N) zusätzlich die entsprechenden Prozentsätze (%) angeführt, auf die im Fließtext aufgrund der besseren Lesbarkeit nicht durchgehend verwiesen wird.

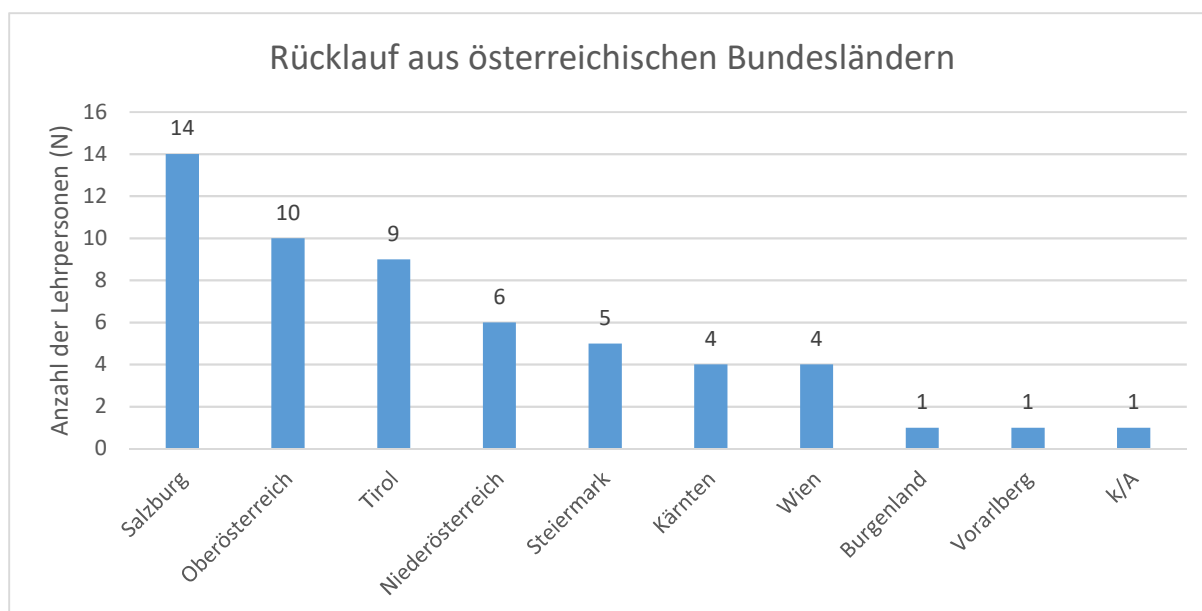


Abbildung 3: Rücklauf von LehrerInnenfragebögen aus österreichischen Bundesländern

Aus Deutschland konnten, wie gesagt, insgesamt 41 RussischlehrerInnen für die Online-Studie gewonnen werden (siehe Abbildung 4). Jeweils sechs befragte Russischlehrpersonen arbeiten an Schulen in Bayern, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein. Weitere vier stammen aus Rheinland-Pfalz, jeweils drei aus Sachsen, Bremen, Berlin, Hamburg und Niedersachsen und zwei weitere aus Thüringen. Aus Nordrhein-Westfalen kommt ein/e Studienteilnehmer/in. Kein Rücklauf ist aus den Bundesländern Baden-Württemberg, Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern und dem Saarland⁸⁸ zu verzeichnen. Dies kann möglicherweise in funktionsuntüchtigen E-Mailadressen von *Gatekeeper* begründet liegen. Auch gibt es in einigen deutschen Bundesländern (z.B. in Mecklenburg-Vorpommern) keinen Russischlehrerverband, an den die Bitte um Weiterleitung der Anfrage zur Teilnahme an der Studie hätte ergehen können. Außerdem kann nicht mit Sicherheit gesagt werden, ob bzw. in welchem Ausmaß die Weiterleitung der E-Mails zur vorliegenden Studie erfolgt ist.

⁸⁸ Mehlhorn (2016: 536) gibt im *Handbuch Fremdsprachenunterricht* an, dass in Deutschland in allen Bundesländern, außer dem Saarland, Russisch in der Schule gelernt werden kann. Ob dies zur Zeit der Feldforschung immer noch so war, konnte nicht zweifelsfrei eruiert werden.

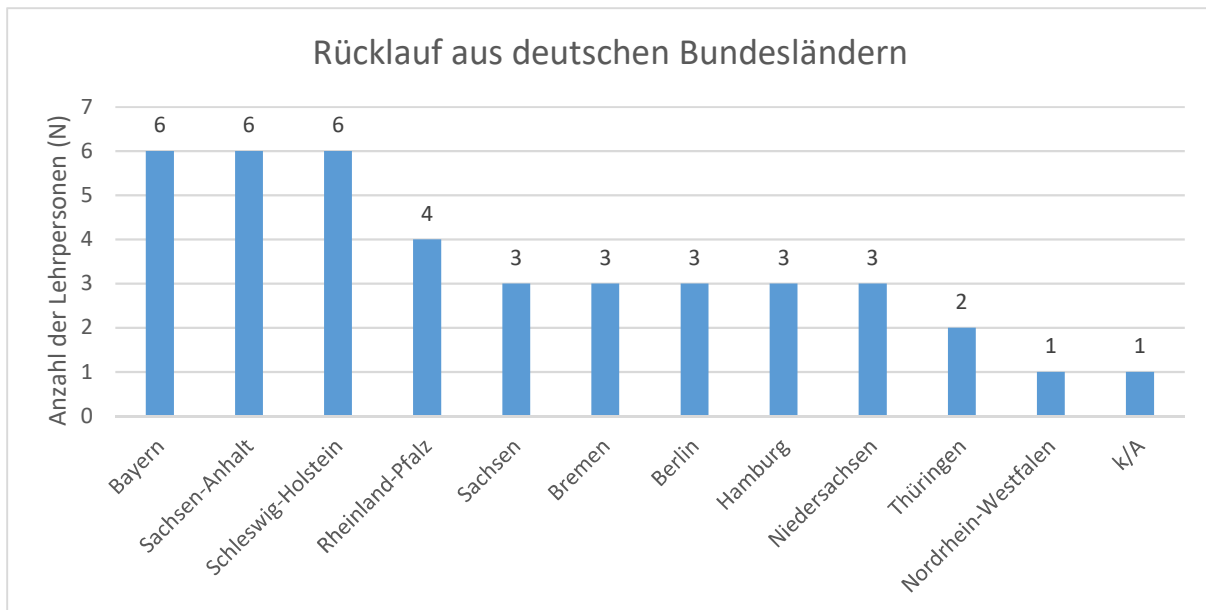


Abbildung 4: Rücklauf von LehrerInnenfragebögen aus deutschen Bundesländern

Von den insgesamt 103 befragten Lehrpersonen sind 82 weiblich und 12 männlich (siehe Anhang 9). Dies dürfte der prozentuellen Geschlechterverteilung in der Grundgesamtheit der Russischlehrenden relativ nahekommen. Allerdings liegen der Forschenden hierzu keine exakten statistischen Daten vor. Der Chi-Quadrat-Einzeltest zur Überprüfung von signifikanten Unterschieden hinsichtlich beobachteter und erwarteter Häufigkeiten kann bei der nominalen Variable *Geschlecht* aufgrund der fehlenden Verhältniszahlen aus der Grundgesamtheit nicht durchgeführt werden (vgl. Bühl 2019: 377–380, Mayer 2013: 134–135). Insgesamt neun Personen tätigen zu ihrem Geschlecht bei der Befragung keine Angabe.

Das Durchschnittsalter der RussischlehrerInnen beläuft sich zum Erhebungszeitpunkt auf 41,7 Jahre. Die Altersgruppen von 30–39 und 40–49 Jahren sind mit 33 bzw. 29 Personen, also insgesamt über 60%, am stärksten vertreten. Weitere 16 LehrerInnen sind unter 29 Jahre, 23 von ihnen über 50 Jahre alt (siehe Anhang 9).

Die offene Frage zu der/den jeweiligen Mutter- bzw. Herkunftssprach/en wurde von 99 Lehrpersonen, also 96,12% der Befragten beantwortet. Deutsch allein als L1 ist mit 82 Nennungen unter den Teilnehmenden am weitesten verbreitet, gefolgt von Russisch mit 9 Nennungen (siehe Anhang 9). Insgesamt vier Personen führen sowohl Deutsch als auch Russisch als ihre L1 an. Weitere vier geben ebenso an, zweisprachig zu sein. Neben Deutsch sind hier auch Ukrainisch, Polnisch, Slowenisch und Ladinisch vertreten. Angaben wie *Bayrisch* oder *ein österreichischer Dialekt* wurden der deutschen Sprache zugerechnet.

Bei der Frage nach der Schulstufe gibt der Großteil, also knapp 85% der befragten Lehrpersonen an, an der Sekundarstufe II tätig zu sein (siehe Anhang 9). Dabei unterrichtet etwas über die Hälfte der StudienteilnehmerInnen Russisch an einem Gymnasium, knapp ein Drittel davon an einer

Berufsbildenden Höheren Schule (BHS), gefolgt von Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) mit 16,50%. In Zusammenhang mit der Frage nach den Schultypen ist zu erwähnen, dass Mehrfachantworten aufgrund der in den drei Ländern teilweise unterschiedlichen, aber zum Teil auch überlappenden Schultypenbezeichnungen möglich waren. Weitaus seltener unterrichten die Befragten Russisch an Oberschulen (8,74%, Südtirol), Realschulen (0,97%, Deutschland) und Waldorfschulen (1,94%).

Wie Russisch als Unterrichtsgegenstand zum Erhebungszeitpunkt an Schulen verankert ist, wird aus Abbildung 5 ersichtlich. Am häufigsten wird Russisch dabei von den StudienteilnehmerInnen als Zweite Lebende Fremdsprache oder Wahlpflichtfach unterrichtet, gefolgt von Russisch als Dritte Lebende Fremdsprache und als Freies Wahlfach. Unter 10% der Angaben entfallen dabei auf Russisch als Grund- oder Leistungskurs (Deutschland), als Unverbindliche Übung (Österreich) und auf den Mutter- bzw. herkunftssprachlichen Russischunterricht (Deutschland und Österreich). Unter Sonstiges finden sich Angaben wie Null- oder Profilkurs (Deutschland), Freigegegenstand u.a. Auch bei dieser Frage waren Mehrfachantworten möglich.

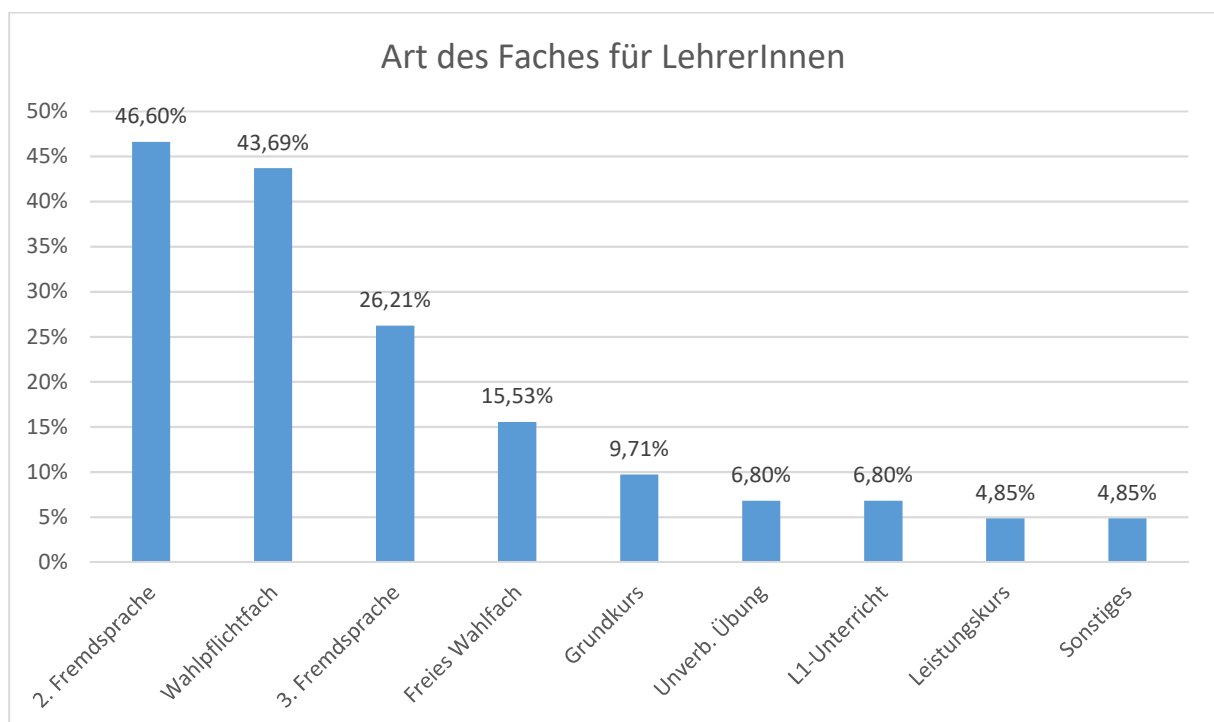


Abbildung 5: Art des Faches für LehrerInnen

Die unterschiedliche Verankerung des Russischunterrichts an den jeweiligen Schulen geht häufig mit einer bestimmten Wochenstundenanzahl einher. Insgesamt ein Drittel, d.h. 32,02% der LehrerInnen, gibt an, in jeder Klasse zwei Unterrichtseinheiten pro Woche Russisch zu lehren. Mehr als vier Stunden pro Woche an Russischunterricht erteilen 25 Personen, d.h. 24,27% der LehrerInnen. Zwanzig Teilnehmende geben an, vier Wochenstunden und 19 weitere drei Wochenstunden Russisch

zu unterrichten. Dies entspricht jeweils in etwa 19% der Befragten. Eine Wochenstunde an Russischunterricht steht vier Lehrpersonen zur Verfügung. Zwei an der Umfrage Teilnehmende tätigen keine Angabe zur Wochenstundenanzahl.

In Hinblick auf die Variable *Russisch-Unterrichtserfahrung in Jahren* ergibt sich folgendes Bild. Die Unterrichtserfahrung der Befragten erstreckt sich von einem Jahr bis über 30 Jahre (siehe Anhang 9). Jeweils 18 StudienteilnehmerInnen befinden sich zum Erhebungszeitpunkt im Unterrichtspraktikum, Probejahr oder Referendariat bzw. weisen eine ein- bis fünfjährige Unterrichtserfahrung auf. Weitere 16 unterrichten bereits sechs bis zehn Jahre lang Russisch. Etwas weniger als ein Drittel der Lehrpersonen verfügt damals über eine mehr als zehnjährige Unterrichtserfahrung. Insgesamt 20 der Befragten warten mit einer über zwanzig- bzw. dreißigjährigen Russisch-Unterrichtserfahrung auf (siehe Anhang 9).

Die beiden letzten Fragen zur Demographie beziehen sich auf die weiteren Unterrichtsfächer der Befragten. Über 90% der Lehrpersonen geben bei ersterer Frage an, außer Russisch mindestens noch ein anderes Fach zu unterrichten. Der Großteil der StudienteilnehmerInnen spezifiziert die unterrichteten Fächer im Rahmen der Anschlussfrage. Zu den hier am häufigsten Genannten zählen Englisch mit insgesamt 30 Nennungen, gefolgt von Deutsch mit 19 Nennungen. Die Palette der angeführten Unterrichtsfächer ist insgesamt gesehen sehr breit und erstreckt sich von weiteren Fremdsprachen (z.B. Spanisch, Italienisch, Französisch), über humanwissenschaftliche (z.B. Ethik, Geschichte, Sozialkunde) bis hin zu naturwissenschaftlichen Fächern (z.B. Mathematik, Physik, Biologie).

4.3.2 RussischschülerInnen

Zu Beginn wird auf das Geschlecht, das Alter und den Wohnort der SchülerInnen näher eingegangen. Anschließend folgt die Darstellung der Variablen *Erst- bzw. Herkunftssprach/en der Russischlernenden*, *Schultyp* und *Art des Faches*. Am Schluss wird noch auf die Wochenstundenanzahl an Russischunterricht hingewiesen.

Insgesamt schlossen 314 jugendliche Russischlernende die Bearbeitung des Fragebogens ab. Hiervon ist die Mehrheit, also insgesamt 211 Schülerinnen, weiblich. Die Zahl der männlichen Studienteilnehmer beträgt 93. Genau zehn Personen tätigen keine Angabe zum Geschlecht. Die prozentuelle Geschlechterverteilung der Stichprobe schlägt mit 67% zu 30% zu Buche. Diese Geschlechterverteilung dürfte sich auch in der Grundgesamtheit der RussischschülerInnen widerspiegeln. Allerdings liegen hier keinen exakten statistischen Daten als Belege vor.

Das Alter der SchülerInnen wurde durch eine offene Frage erhoben. Diese konnte durch die Eingabe einer Zahl beantwortet werden. Da es sich hierbei um eine metrische Variable handelt, wurden neben dem Modus und Median, auch das arithmetische Mittel (MW), die Standardabweichung, der Maximal- und Minimalwert in SPSS berechnet (vgl. Bühl 2019: 151, 167; siehe Tabelle 5).

Dabei zeigten sich zunächst 307 gültige und sieben fehlende Werte. Der Modus, also der am häufigsten genannte Wert (vgl. Bühl 2019: 150, Mayer 2013: 120), beträgt 16 Jahre. Aufgrund von vermeintlichen Tippfehlern oder der Eingabe von Fantasiewerten (z.B. 187 oder 888) durch einige SchülerInnen ist das arithmetische Mittel nicht geeignet, um die Mitte zu kennzeichnen (vgl. Raab-Steiner/Benesch 2012: 101). Dies wird auch durch die hohe Standardabweichung von 50,827 bestätigt (vgl. Eder 2003: 12). Das arithmetische Mittel schlägt bei in die Berechnung miteinbezogenen Fantasiewerten mit 20,74 Jahren zu Buche. Der Median beträgt hier indes 17 Jahre. Unter Ausschluss der unrealistischen Werte (weitere N 7) ergibt sich bei gleichbleibendem Modus und Median ein Mittelwert von 16,81 Jahren. Die Standardabweichung mit einem Wert von 1,894 fällt verhältnismäßig gering aus (siehe Tabelle 5). Die Altersangaben werden in Tabelle 5 zur einfacheren und übersichtlicheren Darstellung zu Altersgruppen zusammengefasst. Über 90% der StudienteilnehmerInnen sind zum Erhebungszeitpunkt also zwischen 14 und 19 Jahren alt.

Alter	
Fehlend (N)	14

Maßzahlen	Jahre
Modus	16
MW	16,81
Median	17,00
Minimum	10
Maximum	28
Std.-Abw.	1,894

Altersklassen		
In Jahren	N	%
10–11	4	1,33
12–13	3	1
14–15	53	17,66
16–17	135	45
18–19	91	30,33
20–21	10	3,33
22	0	0
23+	3	1
		100

Tabelle 5: Alter der SchülerInnen

Nachfolgend wird aufgezeigt, aus welchen Ländern bzw. Bundesländern vollständig bearbeitete Fragebögen eingingen. Aus Österreich sind mit 142 die meisten Eingänge zu verzeichnen, gefolgt von Südtirol mit 119. Aus Gründen der Zugänglichkeit zum Feld wurde darauf auch der Fokus gelegt (siehe 3.7.1). Aus Deutschland stammen insgesamt 47. Keine Angabe zum Wohnort tätigen sechs

Befragte. Die Klumpen bzw. Klassen (*cluster sampling*, siehe 3.4.1), bei denen die Befragung durchgeführt wurde, kommen aus Südtirol (N 119),⁸⁹ der Steiermark (N 41), Tirol (N 38), Wien (N 36), Oberösterreich (N 15), Niederösterreich (N 5) und aus Salzburg (N 4). Da die diesbezügliche Frage im Fragebogen auf den Wohnort der SchülerInnen referiert, geben zwei Teilnehmende Deutschland als ihren Herkunftswohnsitz an. Eine Person tätigt keine Angabe. Die teilnehmenden Klassen aus Deutschland stammen aus Thüringen (N 29) und Bayern (N 12). Als ihren Wohnort geben jeweils zwei SchülerInnen Niedersachsen und Rheinland-Pfalz an, jeweils ein/e Teilnehmende/r Berlin bzw. Sachsen-Anhalt. Da die Bundesländer Niedersachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen eine gemeinsame Grenze aufweisen, könnte die besuchte Schule im Grenzgebiet liegen. Im Nachhinein betrachtet, wäre es günstiger gewesen, nach dem Ort des Schulbesuchs zu fragen. Diese Frage hätte eine problemlosere bzw. eindeutige Zuordnung ermöglicht.

Bei der Mehrfachwahlfrage zu den Erst- bzw. Herkunftssprachen der SchülerInnen, geben 270 der StudienteilnehmerInnen, d.h. insgesamt 86% Deutsch als ihre L1 an, gefolgt von Italienisch mit 42 Nennungen bzw. 13,38% und Bosnisch, Kroatisch und Serbisch mit 23 Nennungen bzw. 7,32%. Russisch wird von 16 Personen, d.h. 7,32% als ihre L1 bezeichnet. Unter Sonstiges sind weitere 33 Nennungen von Erst- bzw. Herkunftssprachen zu verzeichnen. Hier werden Rumänisch sieben Mal, Ungarisch, Slowakisch und Englisch jeweils drei Mal genannt. Französisch, Tschetschenisch und Albanisch erfahren jeweils zwei Nennungen. Zu weiteren hier einmalig angeführten Sprachen zählen Bulgarisch, Slowenisch, Mazedonisch, Polnisch, Chinesisch, Arabisch, Persisch und Vietnamesisch.

Bei der Frage nach dem besuchten Schultyp waren wiederum aufgrund länderspezifisch unterschiedlicher, aber auch teilweise überlappender Bezeichnungen Mehrfachantworten möglich (siehe Abbildung 6). Die Mehrheit, d.h. über 60% der SchülerInnen gibt hier an, ein Gymnasium zu besuchen. Jeweils 53 Nennungen entfallen auf die Oberschule (Südtirol) und die BHS (Österreich). Die AHS (Österreich) wartet mit 50 Nennungen auf. Dies entspricht jeweils in etwa 16% der Befragten. Die Kategorien *Gesamt-* und *Realschule* (Deutschland) werden jeweils einmal ausgewählt. Die unter Sonstiges angeführten Einträge konnten vielfach den bereits bestehenden Kategorien zugeordnet werden. Außerdem sind hierunter auch Nennungen wie Neue Mittelschule, Kolleg und Schulversuch zu finden.

⁸⁹ Russisch wird in Südtirol meist als Wahlpflichtfach bzw. als Zweite oder Dritte Lebende Fremdsprache an mindestens einer Schule in den Städten Bozen, Bruneck, Brixen und Meran angeboten. In ländlichen Gegenden ist Russisch mitunter als Freifach an Schulen vertreten. Russisch wird in Südtirol häufig im Ausmaß von vier Wochenstunden und fünf Jahre lang unterrichtet. Der Russischunterricht ist in Südtirol im Vergleich zu manchen österreichischen Bundesländern bislang gut verankert.

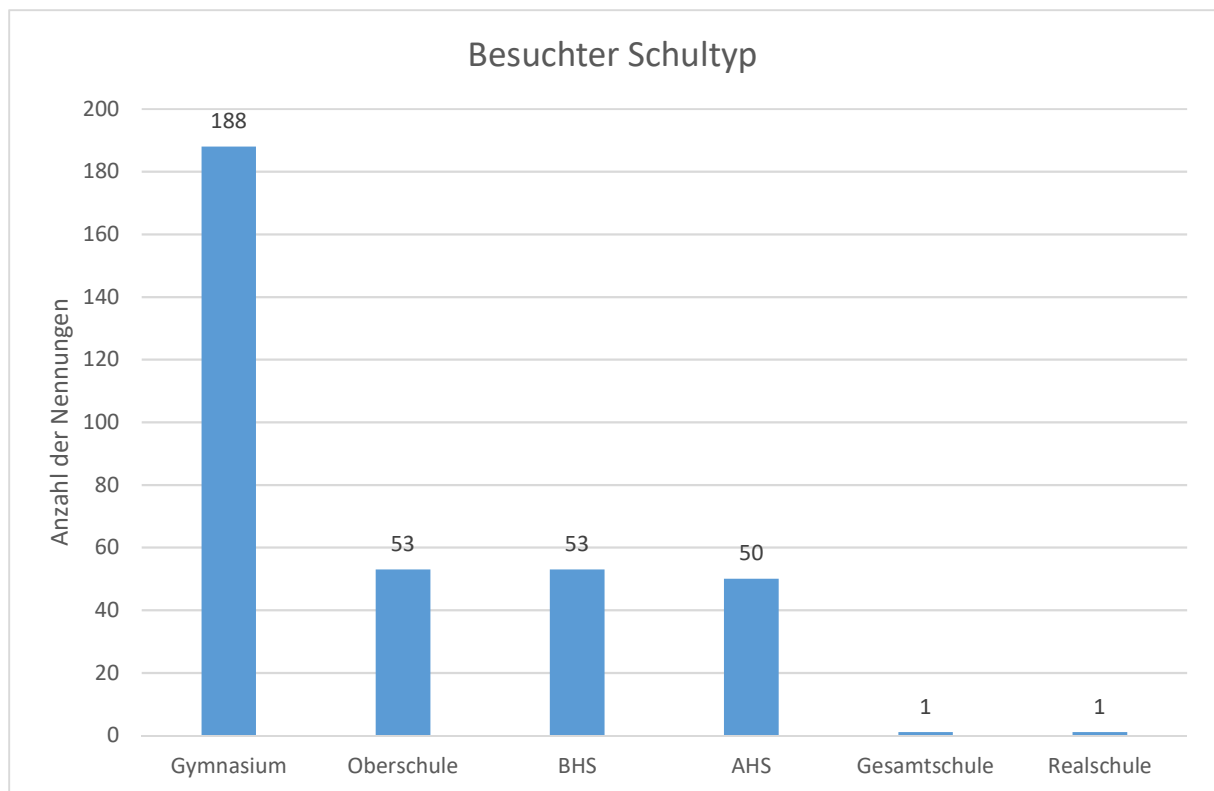


Abbildung 6: Besucher Schultyp

In Bezug auf die Variable *Art des Faches* ergibt sich, wie aus Abbildung 7 ersichtlich, Folgendes. Etwas weniger als die Hälfte der StudienteilnehmerInnen lernen Russisch als Zweite und über ein Drittel der Befragten als Dritte lebende Fremdsprache. Russisch als Wahlpflichtfach belegen knapp 5% der SchülerInnen. Für 2% der Teilnehmenden ist Russisch die vierte zu erlernende Fremdsprache. Die Kategorie *Vierte Lebende Fremdsprache* wurde aufgrund von insgesamt sechs Nennungen neu gebildet bzw. ergänzt. Einige wenige SchülerInnen lernen Russisch im Rahmen eines Leistungskurses (Deutschland), des mutter- bzw. herkunftssprachlichen Unterrichts (Österreich und Deutschland) oder einer Unverbindlichen Übung (Österreich). Unter Sonstiges verweist eine Person außerdem auf Russisch als Schlüsselqualifikation (Deutschland).

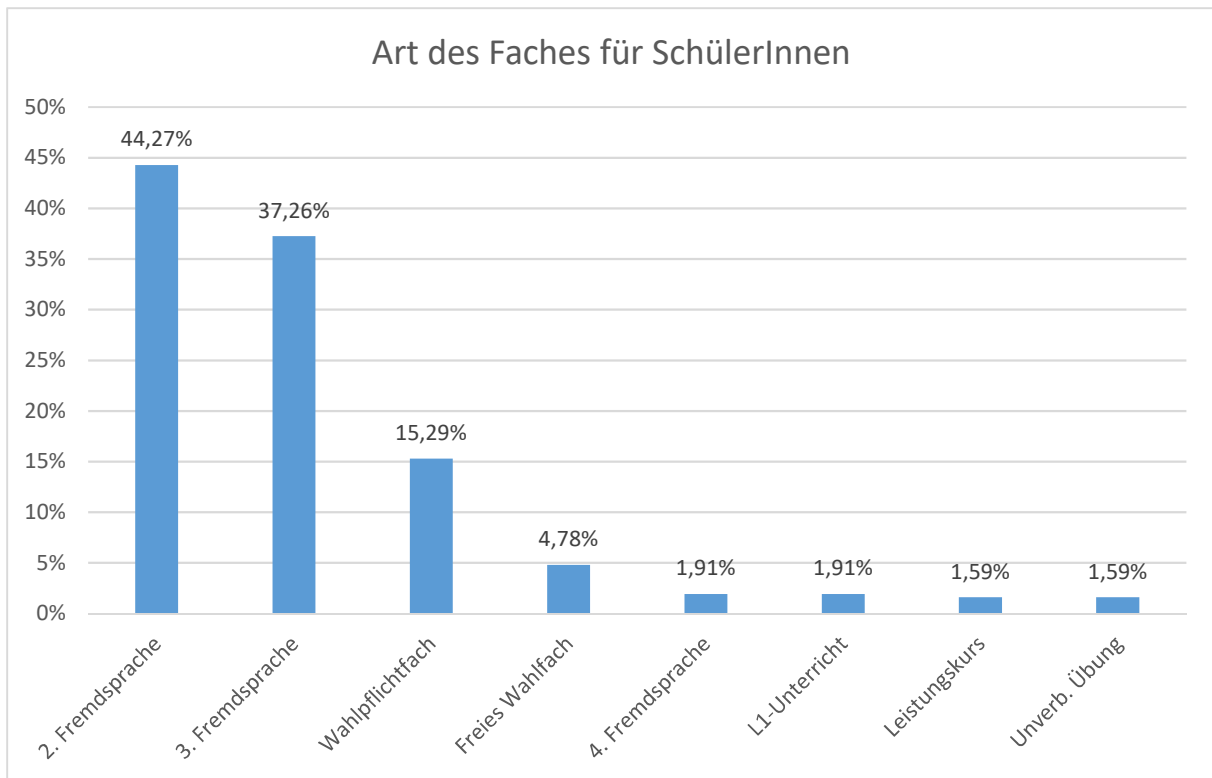


Abbildung 7: Art des Faches für SchülerInnen

Abbildung 8 zeigt, in welchem Wochenstundenausmaß den StudienteilnehmerInnen Russischunterricht erteilt wird. Knapp die Hälfte der SchülerInnen hat vier Stunden pro Woche Russischunterricht, weniger als ein Drittel zwei Stunden pro Woche. Weitere 26% der Befragten geben drei Wochenstunden an erhaltenem Russischunterricht an. Einige wenige SchülerInnen haben mehr als vier Stunden pro Woche bzw. nur eine Stunde pro Woche Russischunterricht.

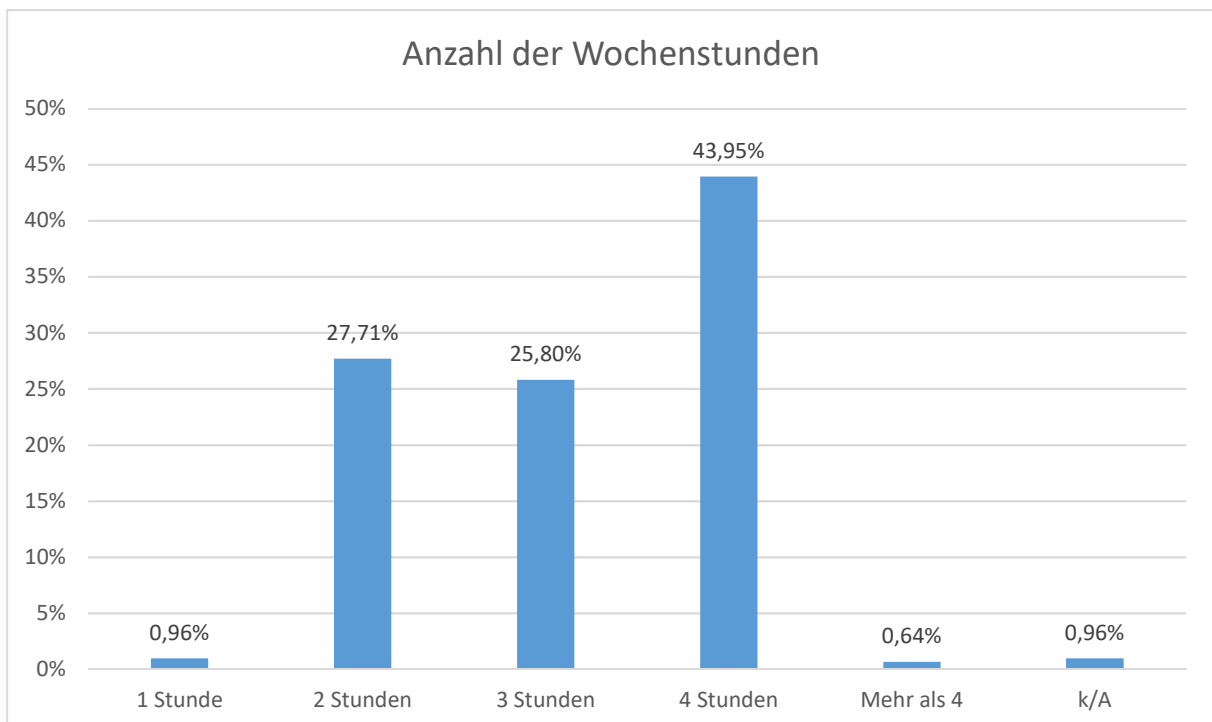


Abbildung 8: Anzahl der Wochenstunden an Russischunterricht

In den folgenden Unterkapiteln werden weitere Ergebnisse aus den Online-Studien unter Bezugnahme auf die drei Forschungsfragen präsentiert. Die Antworten der Lehrpersonen werden dabei mit jenen der SchülerInnen kontrastiert. Neben der deskriptiv-statistischen Ergebnispräsentation erfolgt in einigen Fällen zudem eine inferenzstatistische Hypothesentestung mittels unterschiedlicher Signifikanztests, womit das Ziehen von Rückschlüssen auf die Grundgesamtheit einhergeht.

4.4 Technische Ausstattung, digitale Mediennutzung und Beliefs

Ziel dieses Abschnitts ist die Beantwortung der ersten Forschungsfrage *Welche digital-elektronischen Medien werden zu welchen Zwecken im Russischunterricht eingesetzt?* Dabei werden zuerst die Ergebnisse zur technischen Ausstattung präsentiert, die eine wesentliche Voraussetzung für den digitalen Medieneinsatz im Unterricht darstellt (vgl. Bos et al. 2016: 43, Büsching/Breiter 2011: 10, Eickelmann et al. 2018: 14, Lorenz et al. 2017: 17). Im Anschluss daran folgen die Ergebnisse zur digitalen Mediennutzung und zu den Einsatzszenarien digitaler Medien im Russischunterricht. Den Abschluss bilden die Befunde zu den LehrerInnen- und SchülerInnenüberzeugungen.

4.4.1 Die technische Ausstattung an Schulen

Wie die befragten Russischlehrenden und -lernenden die technische Ausstattung zum digitalen Lernen an ihrer Schule zum Erhebungszeitpunkt beurteilen, wird in Abbildung 9 dargestellt. Über zwei Drittel der Lehrpersonen und über die Hälfte der SchülerInnen befinden diese für sehr gut oder eher gut. Als eher schlecht bzw. sehr schlecht bezeichnen im Gegensatz dazu rund ein Viertel der LehrerInnen und knapp die Hälfte der SchülerInnen die vorhandene technische Ausstattung.

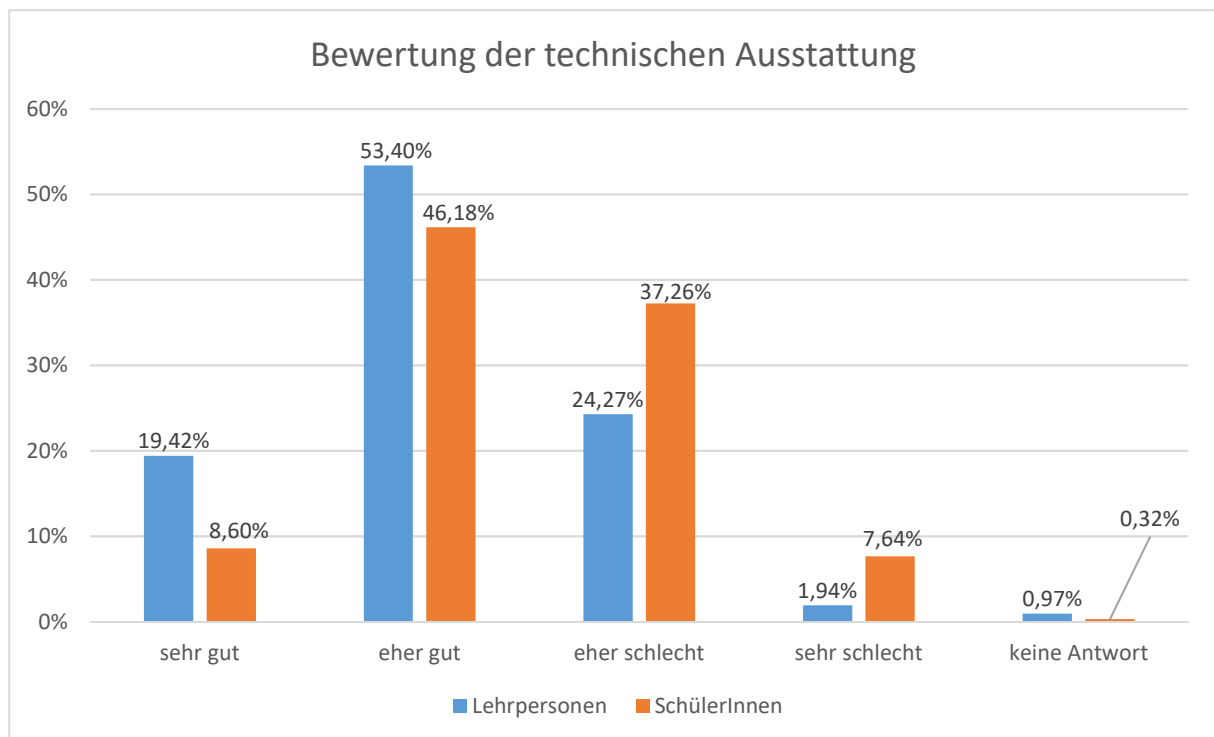


Abbildung 9: Bewertung der technischen Ausstattung

Mit Hilfe des H-Tests nach Kruskal und Wallis wurde ermittelt, ob zwischen den drei Ländern Österreich, Südtirol (Italien) und Deutschland ein Unterschied hinsichtlich der technischen Ausstattung von Schulen besteht (siehe Tabelle 6). Fehlende Werte, kodiert mit einer 9, wurden aus den Berechnungen ausgenommen. Der H-Test versteht sich als Erweiterung des U-Tests nach Mann und Whitney und ist ein nicht parametrisches Prüfverfahren, das im Unterschied zum U-Test den Vergleich von mehr als zwei unabhängigen Stichproben ermöglicht (vgl. Mayer 2013: 152, Schwarz/Bruderer-Enzler 2019: Kruskal-Wallis-Test). Nicht parametrisch bedeutet, dass keine Normalverteilung vorausgesetzt wird (vgl. ebd.). Den Begriff „unabhängige Stichprobe“ erklären Raab-Steiner und Benesch (2012: 21) wie folgt:

Die Stichproben bestehen aus Elementen, die voneinander unabhängig sind, d.h. wer zur Stichprobe A gehört, kann nicht Teil der Stichprobe B sein. Typisch für ein unabhängiges Design wäre die Befragung von männlichen und weiblichen SchülerInnen zu einem bestimmten Thema, um mögliche Geschlechtsunterschiede zu untersuchen. Wer männlich ist, kann nicht Teil der weiblichen Stichprobe sein und umgekehrt. (vgl. auch Bühl 2019: 169).

Neben unabhängigen Stichproben setzt der H-Test ein ordinales Skalenniveau der abhängigen Variable voraus (vgl. Mayer 2013: 152, Schwarz/Bruderer-Enzler 2019: Kruskal-Wallis-Test).⁹⁰ Weist eine von drei Gruppen eine ProbandInnenzahl von weniger als neun auf, wie es bei den Südtiroler Lehrpersonen der Fall ist, so wird beim H-Test die exakte Signifikanz zur Interpretation herangezogen (vgl. Schwarz/Bruderer-Enzler 2019: Kruskal-Wallis-Test).

⁹⁰ „Welche Variable als unabhängige und welche als abhängige bezeichnet wird, hängt von den Hypothesen ab“ (Mayer 2013: 74). Die abhängige ordinalskalierte Variable ist in diesem Fall die holistische Bewertung der technischen Ausstattung (siehe Abbildung 9).

Die exakte Signifikanz des H-Tests beträgt bei den Russischlehrpersonen 0,010 und weist somit auf länderspezifische Unterschiede bezüglich der technischen Ausstattung von Schulen hin (siehe Tabelle 6). Ein p-Wert $\leq 0,05$ gilt gemeinhin als statistisch signifikant (vgl. Bühl 2019: 171). Die mittleren Ränge in Tabelle 6 geben Aufschluss darüber, welches der Länder sich mit der technischen Ausstattung zum digitalen Lernen am zufriedensten zeigt (vgl. ebd.: 371). Den Anfang macht hier Österreich, gefolgt von Südtirol und Deutschland. Der durch den H-Test errechnete p-Wert bei der SchülerInnenumfrage ist mit 0,013 ebenso statistisch signifikant. Betrachtet man die Werte der mittleren Ränge in Tabelle 6, zeigt sich insofern eine Übereinstimmung mit der Einschätzung der Lehrpersonen, als österreichische SchülerInnen die technische Ausstattung ebenso am besten beurteilen, wiederum gefolgt von in Südtirol und in Deutschland Russischlernenden.

H-Test nach Kruskal und Wallis – Land ⁹¹							
LehrerInnen				SchülerInnen			
	Land	N	Mittlerer Rang		Land	N	Mittlerer Rang
TA hol	Österreich	54	58,32	TA hol	Österreich	142	167,79
	Südtirol	6	44,58		Südtirol	119	148,49
	Deutschland	41	42,29		Deutschland	47	129,57
	Gesamt	101			Gesamt	308	

Statistik für Test ^{a,b}	
	TA hol
Kruskal-Wallis H	8,910
df	2
Asymptotische Signifikanz	,012
Exakte Signifikanz	,010
Punktwahrscheinlich.	,000
a. Kruskal-Wallis-Test b. Gruppenvariable: Land	

Statistik für Test ^{a,b}	
	TA Hol
Kruskal-Wallis H	8,722
df	2
Asymptotische Signifikanz	,013
a. Kruskal-Wallis-Test b. Gruppenvariable: Land	

Tabelle 6: H-Test zur Beurteilung der technischen Ausstattung

Darüber hinaus wurde mittels einer Kreuztabelle überprüft, ob ein bivariater Zusammenhang zwischen dem Schultyp und der technischen Ausstattung zum digitalen Lernen besteht (siehe Anhang 10). Da es sich bei der Frage nach dem Schultyp um eine Mehrfachwahl handelt, wurde in SPSS daraus zunächst eine Setvariable generiert. Diese wurde anschließend mit der ordinalskalierten Variable *Beurteilung der technischen Ausstattung zum digitalen Lernen* kreuztabelliert. Da SPSS „bei Mehrfachantworten immer noch nicht den Chi-Quadrat-Test zur Signifikanzprüfung [anbietet]“ (Bühl 2019: 326), kann dieser auf die vorliegende Setvariable nicht angewendet werden. Insgesamt fünf der befragten Lehrpersonen, wie aus Tabelle 27 in Anhang 10 ersichtlich, arbeiten zum Erhebungszeitpunkt an einer Gesamt- oder Realschule in Deutschland. Die dort vorhandene technische Ausstattung wird von vier Lehrkräften als eher schlecht und von einem/einer Befragten als eher gut beurteilt. In Hinblick auf die

⁹¹ TA hol steht für „holistische Beurteilung der technischen Ausstattung.“

technische Ausstattung an Südtiroler Oberschulen sind die Meinungen insofern zweigeteilt, als vier Lehrpersonen diese mit sehr gut bzw. eher gut und fünf davon als eher schlecht bzw. sehr schlecht bewerten. Bei der Waldorfschule verhält es sich mit einer Stimme für die Antwortkategorie *eher gut* und einer für *eher schlecht* ähnlich. Mit der technischen Ausstattung an Gymnasien (Deutschland, Österreich, Südtirol) zeigen sich 39 LehrerInnen (eher) zufrieden. Insgesamt 13 Personen empfinden hier die Antwortoptionen *eher schlecht* bzw. *sehr schlecht* als angemessen. Die beste technische Ausstattung wird im direkten Vergleich den österreichischen BHS, gefolgt von den AHS bescheinigt. Insgesamt 26 Lehrpersonen bewerten die technische Ausstattung an BHS als sehr gut bzw. eher gut. Bei den AHS sind es insgesamt 14 Befragte. Jeweils zwei Teilnehmende entscheiden sich bezüglich der technischen Ausstattung an BHS und AHS für die Option *eher schlecht*. Die Kreuztabelle in Anhang 10 untermauert das Ergebnis des durchgeführten H-Tests insofern, als sich die österreichischen Russischlehrpersonen mit der technischen Ausstattung ihrer Schulen insgesamt gesehen am zufriedensten zeigen (siehe Tabelle 6).

Bei der SchülerInnenumfrage entfallen insgesamt nur zwei Nennungen auf die Gesamt- bzw. Realschule (siehe Abbildung 6). Bei ersterem Schultyp wird die technische Ausstattung als eher gut beschrieben, bei letzterem als eher schlecht. In Bezug auf die technische Ausstattung an Südtiroler Oberschulen sind die Meinungen der SchülerInnen, wie jene der LehrerInnen, auch eher zweigeteilt. Insgesamt 23 Russischlernende bezeichnen diese hinsichtlich des besagten Schultyps als sehr gut bzw. eher gut, 30 Befragte als eher schlecht bzw. sehr schlecht. Beim Schultyp Gymnasium (Deutschland, Österreich, Südtirol) ergibt sich, wie auch bei den Lehrpersonen, eine Zweiteilung, wobei 93 SchülerInnen mit der dortigen technischen Ausstattung zufrieden und 95 der Befragten damit unzufrieden sind. Die österreichischen BHS und AHS schneiden im direkten Vergleich wiederum am besten ab, wenngleich sich die SchülerInnen in Bezug auf die dort vorhandene technische Ausstattung etwas kritischer als die LehrerInnen zeigen. Bei den BHS bewerten 37 Befragte die technische Ausstattung als sehr gut bzw. eher gut, 16 Schülerinnen als eher schlecht bzw. sehr schlecht. Mit der technischen Ausstattung an AHS sind 34 Personen zum Erhebungszeitpunkt zufrieden, 16 SchülerInnen unzufrieden. Die österreichischen BHS und AHS werden bezüglich ihrer technischen Ausstattung zum digitalen Lernen von den befragten Russischlernenden ebenso am besten eingeschätzt, wodurch das in Tabelle 6 angeführte Ergebnis des H-Tests bestätigt wird.

4.4.2 Digitale Medien im schulischen Russischunterricht

In diesem Abschnitt wird dargestellt, welche digital-elektronischen Endgeräte und Medien zum Erhebungszeitpunkt im Russischunterricht Anwendung finden. Damit einher geht auch das Aufzeigen von Häufigkeitsverteilungen des digitalen Medieneinsatzes. In weiterer Folge wird veranschaulicht, für welche Zwecke digitale Medien im Russischunterricht eingesetzt werden.

Die Abbildungen 10 und 11 zeigen, welche digitalen Endgeräte von Lehrpersonen und SchülerInnen in welchem Ausmaß im Russischunterricht genutzt werden bzw. an der jeweiligen Schule nicht vorhanden sind. Bei der Betrachtung der beiden Diagramme fällt auf, dass Tablets, gekennzeichnet durch graue Balken, und *eBook Reader*, grün dargestellt, im Russischunterricht eine untergeordnete Rolle spielen bzw. gar nicht verfügbar sind. Auch *Interactive Whiteboards* werden im Russischunterricht zum Erhebungszeitpunkt vergleichsweise selten genutzt (siehe dunkelblaue Balken). Zudem gibt hier über die Hälfte der LehrerInnen und SchülerInnen an, dass es keine interaktiven Tafeln an ihrer Schule bzw. in ihren Klassen gibt. Hinsichtlich des Einsatzes von Standcomputern, Notebooks und Smartphones ergibt sich ein etwas differenzierteres Bild. Nimmt man die Kategorie *nicht vorhanden* in den Blick, so zeigt sich, dass Smartphones fast flächendeckend vorhanden sind, gefolgt von Standcomputern (siehe gelbe und hellblaue Balken). Die vorliegende Erhebung des privaten Gerätebesitzes der jugendlichen StudienteilnehmerInnen zeigt, dass 98% von ihnen ein Smartphone haben (vgl. auch Feierabend et al. 2017: 9, 2018: 8 und 2020: 7).⁹² Die insgesamt breiteste Verwendung im Russischunterricht erfahren das Smartphone und der Standcomputer. Bei der Häufigkeit der Smartphone-Nutzung ähnelt die Antwortverteilung der Lehrpersonen jener der SchülerInnen. Bezüglich Standcomputer ergibt sich bei den Lehrpersonen insgesamt gesehen eine häufigere Nutzung als bei den SchülerInnen. Dies kann durch unterschiedliche Einsatzszenarien im Rahmen des lehrerzentrierten Unterrichts (z.B. Präsentation von Inhalten) erklärt werden (siehe unten). Notebooks, gekennzeichnet durch orangefarbene Balken, spielen im Russischunterricht zwar eine gewisse, wenngleich keine große Rolle.

⁹² Die *JIM-Studie 2019 (Jugend, Information, Medien)* zeigt einen leichten Rückgang des Smartphone-Besitzes unter deutschen Jugendlichen, wobei am ehesten jüngere StudienteilnehmerInnen über kein Smartphone verfügen (vgl. Feierabend et al. 2020: 7, 23). Dahinter könnte eine kritischere Betrachtung der Smartphone-Nutzung durch Eltern stecken (vgl. ebd.: 23).

(Nicht-)Nutzung digitaler Endgeräte durch Lehrpersonen

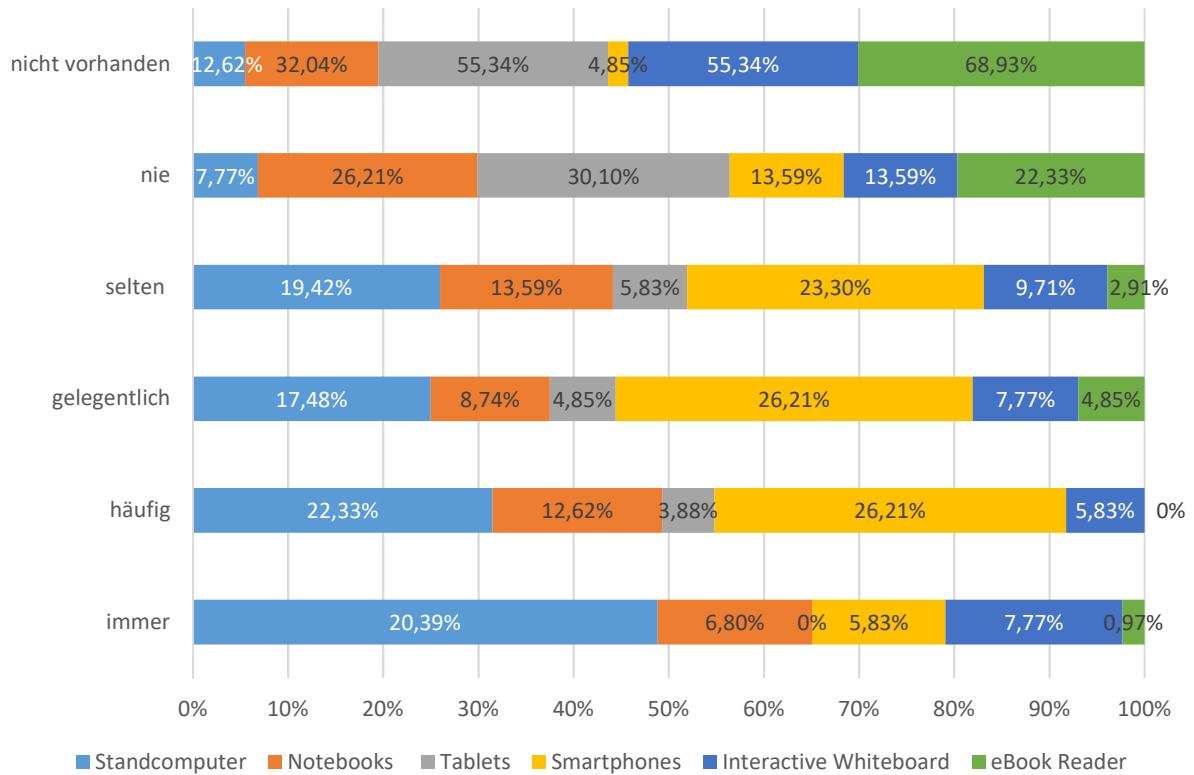


Abbildung 10: (Nicht-)Nutzung digitaler Endgeräte durch Lehrpersonen

(Nicht-)Nutzung digitaler Endgeräte durch SchülerInnen

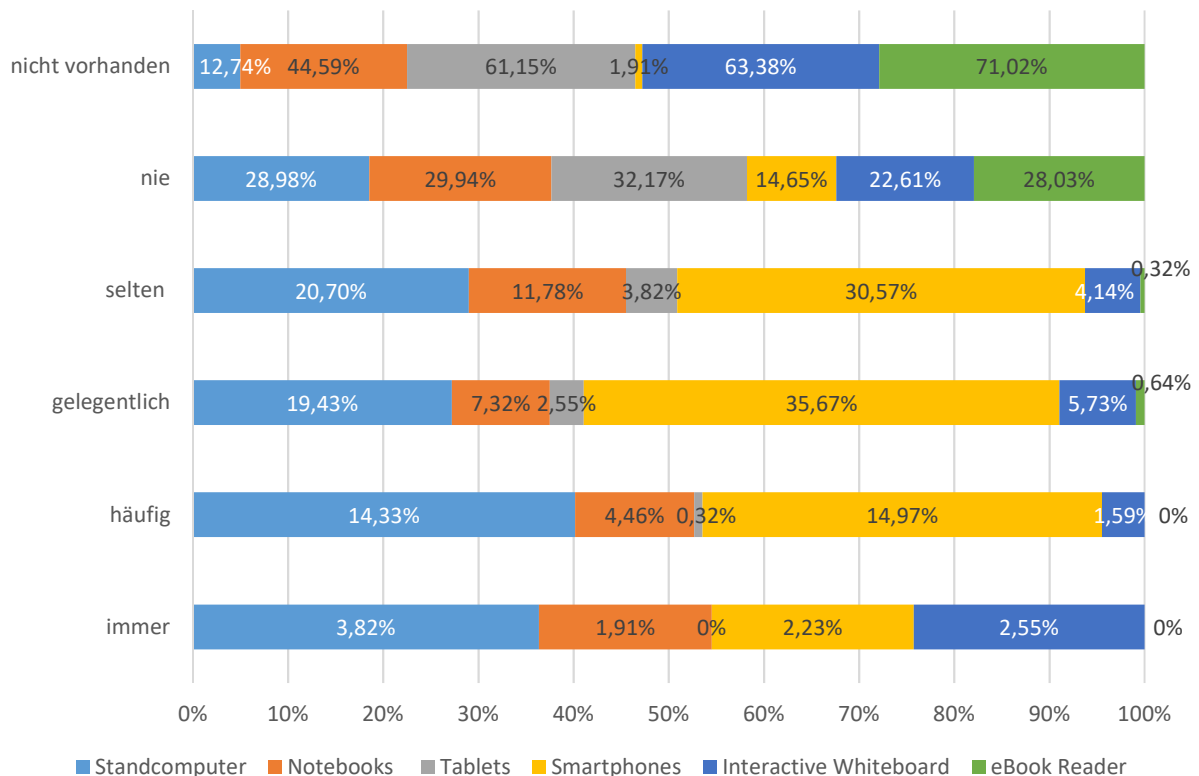


Abbildung 11: (Nicht-)Nutzung digitaler Endgeräte durch SchülerInnen

Die Ergebnisse der vorliegenden Online-Studie zeigen ebenso, welche digital-elektronischen Medien zum Erhebungszeitpunkt wie häufig im Russischunterricht eingesetzt werden. Dabei standen den beiden Zielgruppen die Antwortkategorien *häufig*, *gelegentlich*, *selten* und *nie* zur Auswahl. Die Antwortmöglichkeit *häufig* wurde in SPSS als 3, *gelegentlich* als 2, *selten* als 1 und *nie* bei besagter Likertskala als 0 kodiert. Zumal es sich um eine Fragebatterie mit Antwortpflicht handelt, liegen hier keine fehlenden Werte vor. In SPSS wurden auf Grundlage der gegebenen Antworten jeweils der Mittelwert, der Modus und die Standardabweichung berechnet (siehe Tabelle 7). An dieser Stelle sei angemerkt, dass die Variable *Häufigkeit des digitalen Medieneinsatzes* ordinalskaliert ist und das arithmetische Mittel daher nur bedingt Aussagekraft besitzt (vgl. Bühl 2019: 167). Dennoch vermag der Mittelwert es, bestimmte Antworttendenzen aufzuzeigen. Über die Antwortverteilung gibt der errechnete Mittelwert keinerlei Aufschluss. Betrachtet man neben dem arithmetischen Mittel (MW) auch die Standardabweichung und den Modus, so ergibt sich in Bezug auf Antworttendenzen eine größere Aussagekraft.

Die Ergebnisse aus der LehrerInnen- und der SchülerInnenumfrage werden einander in Tabelle 7 gegenübergestellt. Die grün markierten Felder kennzeichnen dabei digitale Medien, die zum Erhebungszeitpunkt verhältnismäßig häufig im Russischunterricht eingesetzt werden.⁹³ Die roten Felder zeigen, welche hiervon eine sehr seltene bzw. keine Nutzung durch Russischlehrende- und -lernende erfahren.⁹⁴ Hierbei fällt auf, dass sich die Antworten der Lehrpersonen mit jenen der SchülerInnen weitestgehend decken. Online-Russischwörterbüchern, Suchmaschinen und Videoplattformen attestieren Lehrpersonen wie SchülerInnen eine vergleichsweise häufige Verwendung. Der Modus beläuft sich bei diesen Medien auf 2 (= *gelegentlich*). Die Standardabweichung weist hier Werte zwischen 0,799 und 1,186 auf. Betrachtet man im Vergleich die Ergebnisse zur privaten Medienverwendung der SchülerInnen, so nutzen zum Erhebungszeitpunkt 93% von ihnen Suchmaschinen, 90% Videoplattformen und 76% Online-Wörterbücher (siehe Anhang 11).

Eine überwiegend seltene bzw. keine Nutzung im Russischunterricht erfahren soziale Netzwerke, kollaborative Schreibwerkzeuge, *Blogs*, Online-Pinnwände, *Webquests*, Online-Videokonferenzprogramme und *Mindmapping tools*. Der Modus liegt hier bei beiden Zielgruppen durchwegs bei 0 (= *nie*). Die Standardabweichung weist bis auf eine Ausnahme Werte von unter 0,6 auf, was von einer geringen Antwortstreuung zeugt. Kontrastiert man wiederum die schulische digitale Mediennutzung mit der privaten der SchülerInnen, so nutzen 85% von ihnen soziale Netzwerke in ihrer Freizeit (siehe Anhang 11).

Einigen digitalen Medien attestieren die Lehrpersonen im Unterschied zu den befragten SchülerInnen insgesamt gesehen einen verhältnismäßig häufigen Einsatz. Der Modus liegt hier allerdings

⁹³ Als unterster Grenzwert wird hier 1,00 herangezogen.

⁹⁴ Das sind alle Werte, die unter einem MW von 0,49 liegen.

zwischen 0 und 2. Die Standardabweichung weist relative hohe Werte von 0,937 bis 1,083 auf. Dies lässt eine differenzierte Antwortverteilung vermuten. Zu oben angesprochenen Medien zählen digitale Lehrwerkskomponenten, Online-Nachschlagewerke, Präsentationssoftware und Lernapps bzw. Autorenprogramme. Bei der Nutzung von *Podcasts* bzw. von digitalen Hörbeispielen verhält es sich genau umgekehrt. Diesen wird von den SchülerInnen eine häufigere Nutzung im Russischunterricht bescheinigt als von den Lehrpersonen (siehe grüne Felder in Tabelle 7). Privat hören sich 70% der jugendlichen Studienteilnehmenden *Podcasts* bzw. MP-3-Dateien an (siehe Anhang 11).

Aus Tabelle 7 wird ebenso ersichtlich, dass bei den SchülerInnen mehr Felder rot markiert sind als bei den LehrerInnen. Eine überaus seltene bis keine Nutzung wird laut den befragten Russischlernenden dem digitalen Lehrwerk, Online-Tests bzw. -übungen und elektronischen Texten zuteil.

Eine gewisse, wenngleich keine große Rolle spielen im Russischunterricht Lernplattformen und Chatprogramme. Kontrastiert man hier wiederum die private mit der schulischen Mediennutzung, so zeigt sich, dass Chatprogramme von 95% der befragten Jugendlichen in ihrer Freizeit verwendet werden (siehe Anhang 11).

Maßzahlen zur digitalen Mediennutzung							
		Lehrpersonen			SchülerInnen		
		MW	MO	Std.-Abw.	MW	MO	Std.-Abw.
1.	Digitales Lehrwerk	,76	0	,995	,18	0	,550
2.	Digitale Lehrwerkskomponenten	1,70	2	1,083	,67	0	,982
3.	Lernplattformen	,75	0	,997	,50	0	,912
4.	Online-Russischwörterbücher	1,65	2	1,026	1,34	0	1,186
5.	Online-Nachschlagewerke	1,49	1	,938	,66	0	,858
6.	Suchmaschinen	1,86	2	,950	1,19	1	1,008
7.	Präsentationssoftware	1,54	2	,937	,92	0	,944
8.	Videoplattformen	1,97	2	,845	1,30	1	,799
9.	Podcasts	,53	0	,861	1,11	0	1,003
10.	Soziale Netzwerke	,28	0	,584	,16	0	,464
11.	Kollaborative Schreibwerkzeuge	,19	0	,525	,26	0	,561
12.	Chatprogramme	,60	0	,974	,50	0	,843
13.	Blogs	,14	0	,486	,18	0	,490
14.	Online-Pinnwände	,14	0	,444	,09	0	,381
15.	Webquests	,14	0	,465	,11	0	,388
16.	Online-Videokonferenzprogr.	,15	0	,452	,12	0	,410
17.	Lernapps / Autorenprogramme	1,06	0	1,018	,88	0	1,006
18.	Online-Mindmapping <i>tools</i>	,31	0	,642	,06	0	,269
19.	Online-Tests / Übungen	,73	0	,819	,45	0	,774
20.	Elektronische Texte	,79	0	,882	,25	0	587

Tabelle 7: Maßzahlen zur digitalen Mediennutzung – LehrerInnen- und SchülerInnensicht

In Tabelle 28 (siehe Anhang 12) werden zur weiteren Veranschaulichung die Häufigkeiten der Antwortverteilungen zur digitalen Mediennutzung im Russischunterricht aufgeschlüsselt. Die Wahl der Antwortoption *häufig* schlägt dabei im Mittel mit 10% der befragten Lehrpersonen und 5% der Russischlernenden zu Buche. Auf die Antwortmöglichkeit *nie* entfallen durchschnittlich 53% der

LehrerInnen- und 66% der SchülerInnenstimmen. Zwischen 12% und 22% bewegt sich das arithmetische Mittel bei den von den Teilnehmenden gewählten Antwortoptionen *gelegentlich* bzw. *selten*. Die Akquieszenz und die soziale Erwünschtheit dürften bei der Bearbeitung dieser Fragebatterie keine große Rolle gespielt haben.

Den jeweiligen Verwendungszweck von digital-elektronischen Medien spezifizierten Russischlehrpersonen im Rahmen einer Mehrfachwahlfrage und einer Sonstigen-Kategorie. Abbildung 12 zeigt, welche Zielsetzungen die LehrerInnen beim digitalen Medieneinsatz im Russischunterricht zum Erhebungszeitpunkt verfolgen. Die Entwicklung des Hör- bzw. Hörsehverstehens liegt mit knapp 90% auf dem ersten Platz. Insgesamt 81% der Lehrpersonen versprechen sich vom digitalen Medieneinsatz eine Motivationssteigerung unter den Lernenden (siehe 5.3.2, Abbildung 22). Die befragten Lehrkräfte verwenden den Standcomputer und Präsentationsprogramme im Russischunterricht häufiger als die SchülerInnen. Aus Abbildung 12 wird ersichtlich, dass die Wissensvermittlung bzw. Präsentation von Inhalten durch die jeweilige Lehrperson mit knapp 80% und die Nutzung des Standcomputers für organisatorische Belange mit 49% eine bedeutende Rolle spielen. Zwischen 55% und 70% der Lehrpersonen setzen digitale Medien zur Entwicklung der (inter-) kulturellen Kompetenzen, zur Erweiterung des Wortschatzes der SchülerInnen und für Recherchearbeiten ein (siehe 5.3.2, Abbildung 22). Im Mittelfeld zu finden, sind mit über 40% die mediengestützte Grammatikarbeit, die Kommunikation und das Leseverstehen. Der digitale Medieneinsatz mit den Zielen der Individualisierung und Differenzierung sowie der Förderung des kooperativen Lernens schlagen mit 25% bzw. 27% zu Buche. In den semistrukturierten Interviews geben im direkten Vergleich hierzu fünf der sieben befragten Lehrkräfte an, digitale Medien zur Individualisierung bzw. Differenzierung zu nutzen (siehe 5.3.2, Abbildung 22). Der digitale Medieneinsatz zum Zwecke der Textproduktion und Medienkritik mit unter 14% der Stimmen spielt zum Erhebungszeitpunkt eine untergeordnete Rolle.



Abbildung 12: Verwendungszweck digitaler Medien – LehrerInnensicht

Die SchülerInnen hingegen spezifizierten im Rahmen einer offenen Frage, für welche Zwecke sie digitale Medien im Russischunterricht verwenden. Die inhaltsanalytische Auswertung mittels MAXQDA förderte die in Abbildung 13 dargestellten Kategorien zu Tage. Die Anzahl der zugewiesenen Codes beträgt insgesamt 496, wobei der Maximalwert von 120 Nennungen bzw. 38,21% auf die Kategorie *Wortschatzarbeit* entfällt. Dieses Ergebnis deckt sich größtenteils auch mit den aus den SchülerInneninterviews gewonnenen Erkenntnissen. Nennungen, die eine Häufigkeit von weniger als sechs bzw. 1,91% aufweisen oder keinen Verwendungszweck bezeichnen, wurden aufgrund der größeren Übersichtlichkeit bzw. aus inhaltlichen Gründen nicht ins Diagramm aufgenommen. Einige der Befragten geben lediglich *Aufgaben lösen* oder *Aufgaben bearbeiten* als Verwendungszweck an. Insgesamt 19 SchülerInnen scheint es ein Anliegen gewesen zu sein, festzuhalten, dass sie im Russischunterricht keine digitalen Medien verwenden. Weitere 15 merken zudem eine seltene digitale Mediennutzung an.

Wie bereits erwähnt, werden digitale Medien von den befragten SchülerInnen im Russischunterricht am häufigsten für die Wortschatzarbeit genutzt. Unter besagte Kategorie wurden Nennungen, wie Wörter in Online-Wörterbüchern nachschlagen, Vokabeln mittels Lernsoftware (z.B. *Quizlet*) einüben bzw. anwenden und Wortwolken erstellen, subsumiert. Den zweiten Platz belegt hier das Hör- bzw. Hörsehverstehen, welches bei den Lehrpersonen den ersten Platz innehat. Insgesamt 99 SchülerInnen bzw. 31,52% der Befragten geben an, im Russischunterricht mit Filmsequenzen, Zeichentrickfilmen, Dokumentationen, Liedern bzw. Musikclips etc. zu arbeiten. In den meisten Fällen wird hier die Videoplattform *YouTube* als Bezugsquelle angeführt. In Zusammenhang mit der Videoarbeit steht, wie aus den Angaben der Befragten hervorgeht, oftmals das (inter-) kulturelle Lernen. Dieses erfährt insgesamt 16 Nennungen, was 5,09% entspricht. Das spielerische Üben bzw. Lernen⁹⁵ mit 19,10% der Nennungen ist zwar eine vage, aber dennoch wichtige Kategorie. Mehrere Befragte verweisen hinsichtlich des Verwendungszwecks digitaler Medien auf die spielerische Wiederholung bzw. Vertiefung des Unterrichtsstoffes anhand der Lernapp *Kahoot!*.⁹⁶ In einigen Fällen geben die SchülerInnen zusätzlich hierzu dezidiert an, dass sie *Kahoot!* für die Wortschatz-, Grammatikarbeit oder das (inter-) kulturelle Lernen verwenden. Diese eindeutigen Angaben wurden daher den entsprechenden Kategorien (z.B. Grammatikarbeit) zugewiesen. Von einer Doppelzuweisung wurde in diesem Fall jedoch abgesehen. Das Internet nutzen im Russischunterricht 12,42% der jugendlichen StudienteilnehmerInnen für Recherchearbeiten. Internetrecherchen sind laut Angaben der Befragten vielfach an die Erstellung von Präsentationen gekoppelt. Die letztgenannte Kategorie weist 31 Nennungen bzw. 9,87% auf. Digitale Medien unterstützen im Russischunterricht auch das Anfertigen von Übersetzungen. Diese Kategorie schlägt mit 28 Nennungen bzw. 8,91% zu Buche. Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass die Grenzen zwischen den einzelnen Kategorien nicht immer trennscharf, sondern mitunter als fließend zu begreifen sind. Bei den Kategorien *Wortschatzarbeit* und *Übersetzen* ist insofern eine Überschneidung anzunehmen, als bei den Angaben der SchülerInnen nicht immer klar ist, ob es sich tatsächlich um das mediengestützte Übersetzen von Texten oder lediglich von einzelnen Vokabeln handelt. Seltener werden digitale Medien für die Textproduktion, die Grammatikarbeit, zur Entwicklung der Lesefertigkeit und für die Kommunikation genutzt. Die Anzahl der Nennungen bewegt sich hier zwischen 18 und sechs bzw. 5,73% und 1,91%. Weitere vier Nennungen entfallen auf das mediengestützte Erstellen von *Comics*, also die Verbindung von Bild und Text. Vier Erwähnungen erhält auch die Verwendung der Lernplattform *Moodle* als Verteilermedium und die Kategorie *Abwechslung(sreich-tum)*, wobei letztere keinen Verwendungszweck, sondern vielmehr einen positiven Nebeneffekt des

⁹⁵ Das spielerische Üben bzw. Lernen steht wahrscheinlich in Zusammenhang mit der Motivierungsfunktion von digitalen Medien. Diese belegt bei den Lehrpersonen den zweiten Platz im *Ranking*.

⁹⁶ Die Quizfunktion der Lernsoftware *Kahoot!* arbeitet nach dem Millionenshow-Prinzip und besitzt Wettbewerbscharakter. Für nähere Informationen zu *Kahoot!* siehe <https://kahoot.com/> (17.01.2020).

digitalen Medieneinsatzes aus SchülerInnen-sicht darstellt (siehe 5.5.3, Abbildung 35). Die Aussprache-schulung mittels digitaler Medien wird zweimalig angeführt. Jeweils eine Nennung erfahren das digitale *Self-Assessment* und die Teilnahme an Online-Umfragen.

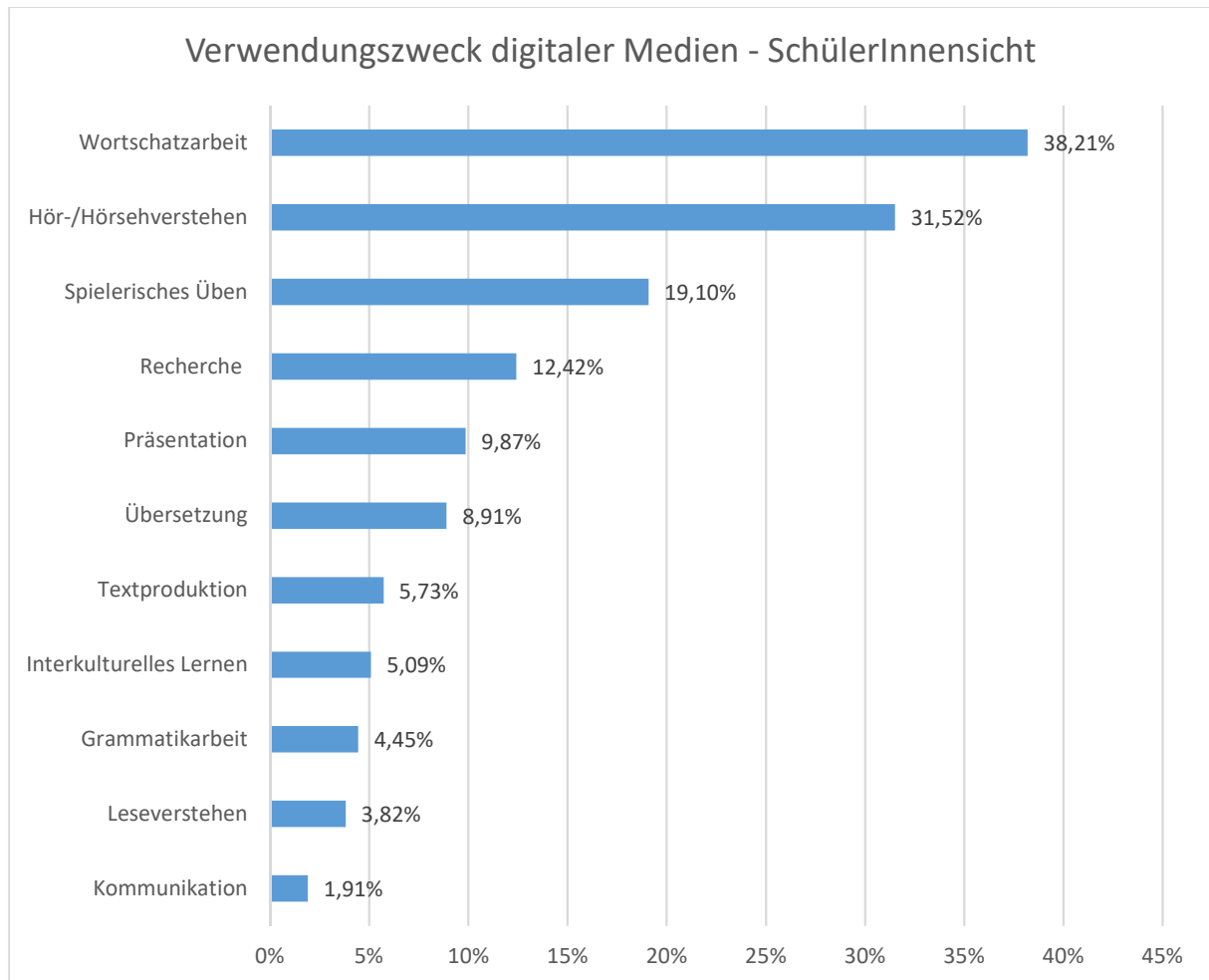


Abbildung 13: Verwendungszweck digitaler Medien – SchülerInnen-sicht

4.4.3 Überzeugungen von Russischlehrkräften und -schülerInnen

Nachfolgend werden zuerst die Zustimmungswerte der Lehrpersonen und danach jene der SchülerInnen zu verschiedenen Überzeugungen bzw. Aussagen dargestellt. Die Tabellen 8 und 10 beinhalten dabei immer den Mittelwert, den Modus, den Median und die Standardabweichung vom arithmetischen Mittel. Diese Werte liefern einen groben Überblick über das Ausmaß der Zustimmung bzw. Ablehnung durch die Teilnehmenden. Die Tabellen 9 und 11 geben Aufschluss über die genauen Antwortverteilungen. Die Antwortmöglichkeiten wurden wiederum so kodiert, dass der Antwort mit der stärksten Ausprägung, also *stimme völlig zu* in SPSS der Zahlenwert 4, *stimme eher zu* der Wert 3 etc. zugewiesen wurde. Die Kategorie *keine Antwort*, kodiert mit einer 9, wurde aus den Berechnungen der Maßzahlen ausgenommen, um diese nicht zu verfälschen. Hohe Zustimmungswerte werden in

Tabelle 8 und 10 grün, verhältnismäßig niedrige rot unterlegt dargestellt. Die Fragebatterie im LehrerInnenfragebogen weist 14, jene im SchülerInnenfragebogen neun *Items* auf.

Den Anfang machen, wie gesagt, die LehrerInnenüberzeugungen. Eine relativ hohe Zustimmung durch die Lehrpersonen wird den *Items* 1, 3-5, 10, 12 und 14 zuteil. Die geringste Zustimmung entfällt dabei auf das achte *Item* (siehe Tabelle 8). Sieht man sich die Antwortverteilung bei den erstgenannten *Items* näher an, so zeigt sich, dass zwischen 92,2% und 69% der Russischlehrenden diesen völlig bzw. eher zustimmen (siehe Tabelle 9). Im Vergleich dazu beläuft sich die Zustimmung beim achten *Item* auf 19,5%. Oben angeführte *Items* werden nun der Reihe nach näher beschrieben. Insgesamt 86,4% der LehrerInnen sind der Ansicht, dass digital-elektronische Medien ein unabdingbarer Bestandteil des modernen Russischunterrichts sind. Dieses *Item* ist bezüglich seines Cronbachs Alpha Werts mit einer gewissen Vorsicht zu betrachten (siehe 4.1). Die Frage, die sich hier stellen mag, ist, inwiefern bei der Antwortwahl die soziale Erwünschtheit eine Rolle gespielt hat. Beim dritten *Item* zeigt sich, dass der Großteil der Lehrpersonen im digitalem Medieneinsatz die Möglichkeit der individuellen Förderung im Russischunterricht als gegeben ansieht (siehe 5.3.2, Abbildungen 22 und 23). Insgesamt 70% der Teilnehmenden sind darüber hinaus der Ansicht, dass die Vorbereitung medien-gestützter Unterrichtseinheiten mit einem hohen Zeitaufwand verbunden ist (siehe *Item* 4). Diese Ansicht teilen auch ausnahmslos alle sieben mündlich befragten Lehrkräfte (siehe 5.3.3, Abbildung 24). Die hauptsächliche Nutzung der Printausgabe eines Russischlehrwerks bestätigen knapp 80% der Lehrpersonen (siehe *Item* 5). Bei den *Items* 10 und 12 sind es jeweils 86,4% der LehrerInnen, die diesen (eher) zustimmen. Dahingehend bekräftigt die Mehrheit der Befragten, dass der Einsatz digital-elektronischer Medien auf allen Kompetenzstufen sinnvoll ist und dieser einen abwechslungsreichen Unterricht gewährleistet. Über 90% der StudienteilnehmerInnen zeigt sich (eher) überzeugt davon, dass die Nutzung digital-elektronischer Medien die Motivation der Russischlernenden erhöht (siehe *Item* 14 und 5.3.3, Abbildung 23). Hinsichtlich des achten *Items* äußern verhältnismäßig wenige Lehrpersonen Bedenken über mögliche physische Auswirkungen (z.B. Sehkraft, Körperhaltung der SchülerInnen) der digitalen Mediennutzung.

Buchstäblich zweigeteilt sind die Meinungen der Lehrpersonen bei den *Items* 6, 7 und 11, was durch den Modus bzw. Median und die teils hohe Standardabweichung untermauert wird (siehe Tabelle 8). Aus Tabelle 9 wird ersichtlich, dass circa die Hälfte der Lehrpersonen den betreffenden Aussagen zustimmt bzw. diese ablehnt. *Item* 6 lautet dabei, wie folgt: „Die Ressourcenknappheit an meiner Schule erschwert den Einsatz digital-elektronischer Medien.“ Bei den semistrukturierten Interviews gehen sechs von sieben befragten Lehrkräften mit obiger Aussage konform, wobei hier auf die Problematik nicht funktionierender Technik verweisen wird (siehe 5.3.3, Abbildung 24). Um die Effektstärke des bivariaten Zusammenhangs zwischen oben genannter Variable und der Variable *Beurteilung der technischen Ausstattung zum digitalen Lernen* zu ermitteln, wurde die Rangkorrelation

nach Spearman berechnet. Dieses Korrelationsmaß ist ein nicht parametrisches Verfahren und setzt ordinalskalierte Variablen voraus (vgl. Bühl 2019: 304, 422; Mayer 2013: 124). Der Korrelationskoeffizient (= r-Wert) beträgt -0,743 und weist dabei auf einen starken negativen bzw. gegenläufigen Effekt hin (vgl. Bühl 2019: 305, Schwarz/ Bruderer-Enzler 2019: Rangkorrelation nach Spearman). Der p-Wert ist mit 0,000 hoch signifikant. Konkret bedeutet dies, dass je schlechter die Lehrpersonen die technische Ausstattung an ihrer Schule einschätzen, desto eher stimmten sie oben angeführter Aussage zu und umgekehrt. Uneins sind sich die Lehrpersonen auch bei *Item 7*, d.h. darin, ob die digitale Mediennutzung zur Verbesserung der Lernergebnisse führt oder nicht. Bei eben diesem *Item* ist auch die Anzahl der Enthaltungen mit 12,6% der Teilnehmenden am höchsten. In den LehrerInneninterviews geben zwei der sieben Befragten dezidiert an, dass der digitale Medieneinsatz ihrer Ansicht nach die Russischkenntnisse, d.h. insbesondere die Sprechfertigkeit der SchülerInnen nicht merklich verbessert (siehe 5.4.3 und 5.4.5). Die enge zeitliche Taktung des Stundenplans (z.B. 50-minütige Einheiten) erschwert für gut die Hälfte der Lehrpersonen das lernerzentrierte Arbeiten mit digital-elektronischen Medien. Die *Keine-Angabe*-Antworten sind auch hier mit 9,7% vergleichsweise hoch (siehe *Item 11*). Obige Aussage tätigen auch zwei mündlich befragte Lehrkräfte im Zuge ihres Interviews (siehe 5.4.4 und 5.4.6).

Bei den *Items 2, 9 und 13* bewegt sich die Zustimmung zwischen 30% und 62%. Bedenken aufgrund rechtlicher Probleme beim digitalen Medieneinsatz äußert knapp ein Drittel der Befragten. Laut 37,9% der Lehrpersonen bereitet die Verwendung der kyrillischen Schrift bzw. Tastatur Probleme beim digitalen Lernen. Über 60% der Befragten stimmen dem zu, dass es (eher) schwierig ist, mit dem technischen Fortschritt im Bereich digital-elektronischer Medien mitzuhalten. Auch diese Aussagen spiegeln sich bis zu einem gewissen Grad in den semistrukturierten LehrerInneninterviews wider (siehe 5.4).

Maßzahlen bzgl. LehrerInnenüberzeugungen				
Item	MW	Mod.	Med.	Std.-Abw.
Item 1	3,28	3	3,00	,709
Item 2	2,10	2	2,00	,814
Item 3	3,00	3	3,00	,760
Item 4	2,96	3	3,00	,840
Item 5	3,14	4	3,00	,912
Item 6	2,44	2	2,00	1,144
Item 7	2,51	3	3,00	,768
Item 8	1,83	1	2,00	,920
Item 9	2,18	1	2,00	,998
Item 10	3,36	4	3,00	,749
Item 11	2,55	2 ^a	3,00	1,027
Item 12	3,40	4	4,00	,682
Item 13	2,71	3	3,00	,957
Item 14	3,33	3	3,00	,637

^aMehrere Modi vorhanden. Der kleinste Wert wird angezeigt.

Tabelle 8: Maßzahlen bzgl. LehrerInnenüberzeugungen

Antwortverteilung bei den LehrerInnenüberzeugungen (N 103)										
Antwortmöglichkeiten										
Item	stimme völlig zu		stimme eher zu		stimme eher nicht zu		stimme gar nicht zu		keine Antwort	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Item 1	43	41,7	46	44,7	12	11,7	1	1	1	1
Item 2	3	2,9	28	27,2	41	39,8	24	22,3	7	6,8
Item 3	23	22,3	57	55,3	13	12,6	5	4,9	5	4,9
Item 4	29	28,2	42	40,8	42	24,3	4	3,9	3	2,9
Item 5	43	41,7	37	35,9	15	14,6	7	6,8	1	1
Item 6	26	25,2	19	18,4	29	28,2	27	26,2	2	1,9
Item 7	5	4,9	46	44,7	29	28,2	10	9,7	13	12,6
Item 8	7	6,9	13	12,6	34	33,0	44	42,7	5	4,9
Item 9	10	9,7	29	28,2	28	27,2	31	30,1	5	4,9
Item 10	49	47,6	40	38,8	7	6,8	3	2,9	4	3,9
Item 11	20	19,4	28	27,2	28	27,2	17	16,5	10	9,7
Item 12	51	49,5	38	36,9	11	10,7	0	0	3	2,9
Item 13	21	20,4	43	41,7	22	21,4	14	13,6	3	2,9
Item 14	40	38,8	55	53,4	3	2,9	2	1,9	3	2,9

Tabelle 9: Antwortverteilung bei den LehrerInnenüberzeugungen

Bei der SchülerInnenumfrage entfällt auf die *Items* 1-3 und 9 die höchste und auf das *Item* 8 die niedrigste Zustimmung (siehe Tabelle 10). Zwischen 67,5% und 80,9% der SchülerInnen stimmen den erstgenannten *Items* (eher) zu, wobei dies im direkten Vergleich nur 6% bei *Item* 8 tun (siehe Tabelle 11). Obige *Items* werden nun in der Reihenfolge ihrer Nennung näher beleuchtet. Zwei Drittel der SchülerInnen geben an, dass sie der digitale Medieneinsatz (eher) motiviert, wobei 18,4% dies (eher) verneinen. Insgesamt 14% der SchülerInnen enthalten sich hier einer Angabe. Knapp 80% der Befragten bestätigen bezüglich des zweiten *Items*, dass sie im Russischunterricht hauptsächlich mit der Printausgabe eines Russischlehrwerks arbeiten. Die überwiegende Mehrheit der RussischschülerInnen teilt die Ansicht, dass der digitale Medieneinsatz den Russischunterricht abwechslungsreicher macht (siehe *Item* 3). Dieses Ergebnis wird auch durch die semistrukturierten SchülerInneninterviews bestätigt (siehe 5.5.3, Abbildung 35). Knapp 74% der SchülerInnen empfinden es bei der Arbeit mit Lernapps als nützlich, wenn richtige bzw. falsche Antworten als solche ausgewiesen werden. Auffallend ist bei *Item* 9 die vergleichsweise hohe Anzahl an Enthaltungen, die sich auf 24,5% beläuft. Dies könnte dem geschuldet sein, dass Lernapps in bestimmten Russischklassen nicht eingesetzt werden und daher die Frage für jene SchülerInnen nicht zutreffend war. Nur 6% der Teilnehmenden fühlen sich bei der Anwendung digitaler Medien im Russischunterricht überfordert. Im Rahmen der inferenzstatistischen Auswertung wurde in Bezug auf das *Item* 8 und die Variable *holistische Beurteilung der eigenen digitalen Medienkompetenz* die Rangkorrelation nach Spearman berechnet. Der p-Wert von 0,005 ist statistisch signifikant. Der Korrelationskoeffizient von -0,185 weist jedoch auf eine sehr geringe Effektstärke des Zusammenhangs hin (vgl. Bühl 2019: 305). Dies bedeutet, dass Russischlernende mit einer

guten Einschätzung ihrer digitalen Medienkompetenz, die von *Item 8* repräsentierte Aussage tendenziell eher ablehnen.

Den *Items 4-7* stimmt in etwa die Hälfte der Befragten zu, die andere Hälfte entfällt auf die Antwortmöglichkeiten *stimme eher nicht zu*, *stimme gar nicht zu* und *keine Angabe*. Die Enthaltungen liegen hier zwischen 17,5% beim vierten und 35,4% beim siebten *Item*. Die oben angeführten *Items* werden wiederum der Reihe nach erörtert. Knapp die Hälfte der SchülerInnen stimmt dem zu, dass technische Probleme den digitalen Medieneinsatz im Russischunterricht mitunter erschweren. Die gemeinschaftliche Arbeit am Computer oder Tablet empfindet über die Hälfte der Befragten als nützlich, wobei sich hier 25,5% der Befragten durch die Wahl *keine Angabe* nicht positionieren. Für circa 47% der SchülerInnen gestaltet sich die Verwendung der russischen Tastatur als schwierig. Genauso viele befürworten die durch den digitalen Medieneinsatz gegebene Möglichkeit im eigenen Lerntempo zu arbeiten. Die Enthaltungen erreichen bei letzterem *Item* mit 35,4% den höchsten Wert. In Hinblick auf die Enthaltungen seitens der RussischschülerInnen ist anzunehmen, dass die von den Lehrpersonen angebotenen Lernszenarien (z.B. Einzelarbeit am Computer) auf die angeführten Aussagen möglicherweise nicht zutreffen oder aber die Lernenden hierzu keine Meinung haben.

Maßzahlen bzgl. SchülerInnenüberzeugungen				
Item	MW	Mod.	Med.	Std.-Abw.
Item 1	2,98	3	3,00	,726
Item 2	3,31	4	4,00	,922
Item 3	3,40	4	4,00	,718
Item 4	2,52	3	3,00	,990
Item 5	2,86	3	3,00	,926
Item 6	2,70	3	3,00	,1003
Item 7	2,86	3	3,00	,817
Item 8	1,51	1	1,00	,743
Item 9	3,65	4	4,00	,602

Tabelle 10: Maßzahlen bzgl. SchülerInnenüberzeugungen

Antwortverteilung bei den SchülerInnenüberzeugungen (N 314)										
Antwortmöglichkeiten										
Item	stimme völlig zu		stimme eher zu		stimme eher nicht zu		stimme gar nicht zu		keine Antwort	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Item 1	60	19,1	152	48,4	50	15,9	8	2,5	44	14
Item 2	163	51,9	80	25,5	30	9,6	21	6,7	20	6,4
Item 3	143	45,5	111	35,4	17	5,4	7	2,2	36	11,5
Item 4	43	13,7	99	31,5	66	21,0	51	16,2	55	17,5
Item 5	61	19,4	105	33,4	43	13,7	25	8,0	80	25,5
Item 6	66	21,0	81	25,8	73	23,2	35	11,1	59	18,8
Item 7	41	13,1	106	33,8	42	13,4	14	4,5	111	35,4
Item 8	8	2,5	11	3,5	73	23,2	142	45,2	80	25,5
Item 9	166	52,9	65	20,7	1	0,3	5	1,6	77	24,5

Tabelle 11: Antwortverteilung bei den SchülerInnenüberzeugungen

Unter Punkt 4.5 erfolgt basierend auf den Ergebnissen der beiden Online-Studien die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage *Wie schätzen Russischlehrende und -lernende ihre digitale Medienkompetenz ein?* Dabei wird zunächst auf die holistische und anschließend auf die analytische Selbsteinschätzung der digitalen Medienkompetenz eingegangen. Durchgeführte Signifikanztests sollen dabei bivariate Zusammenhänge zwischen der holistischen Selbstbeurteilung der eigenen Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien und weiteren Variablen (z.B. Geschlecht, Alter) aufzeigen.

4.5 Digitale Medienkompetenz Russischlehrender und -lernender

Wie die befragten Russischlehrpersonen und RussischschülerInnen ihre digitale Medienkompetenz holistisch gesehen beurteilen, wird in Abbildung 14 veranschaulicht. Hierbei fällt auf, dass beinahe die Hälfte der RussischschülerInnen die eigenen Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien als sehr gut und über ein Drittel als gut bezeichnen. Dies entspricht insgesamt 81% der teilnehmenden SchülerInnen. Nur wenige Lehrpersonen hingegen bewerten ihre digitale Medienkompetenz als sehr gut, knapp ein Drittel als gut. Dies sind im Vergleich insgesamt 37% der befragten Lehrpersonen. Weniger als die Hälfte der LehrerInnen und 14% der SchülerInnen finden ihre digitale Medienkompetenz durch die Antwortmöglichkeit *eher gut* am besten repräsentiert. Ein Fünftel der Russischlehrenden bezeichnet die eigenen Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien als eher schlecht oder schlecht. Für die Antwortoption *sehr schlecht* entscheidet sich keine Lehrperson. Hier könnte die soziale Erwünschtheit eine Rolle gespielt haben. Nur einige wenige SchülerInnen beurteilen ihre digitale Medienkompetenz insgesamt als unzureichend.

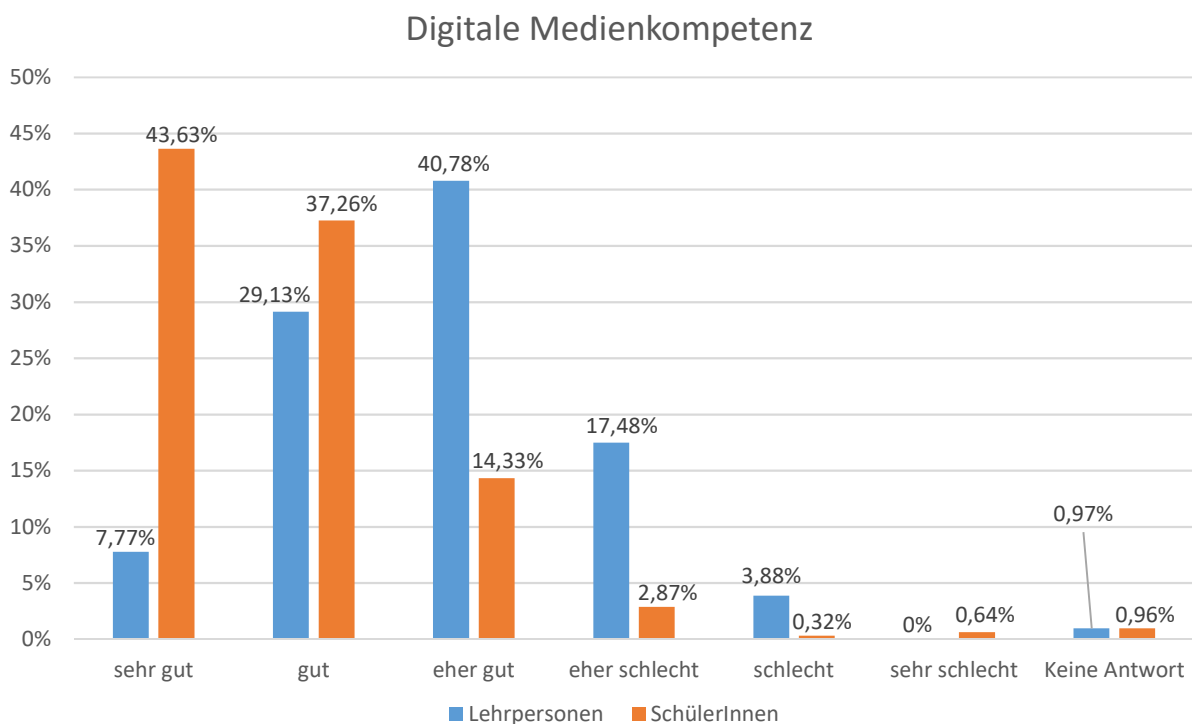


Abbildung 14: Digitale Medienkompetenz (holistisch) im Vergleich

Anhand des U-Tests nach Mann und Whitney wurde im inferenzstatistischen Sinne überprüft, ob Unterschiede zwischen zwei Gruppen, genauer gesagt zwischen Lehrerinnen (N = 82) und Lehrern (N = 12) sowie Mädchen (N = 211) und Jungs (N = 93), hinsichtlich der ordinalskalierten Variable *holistische Einschätzung der eigenen digitalen Medienkompetenz* bestehen. Fehlende Werte wurden aus der Berechnung ausgeschlossen. Der U-Test nach Mann und Whitney versteht sich als nicht parametrisches statistisches Testverfahren mit dem Ziel, zwei unabhängige Stichproben miteinander zu vergleichen (vgl. Mayer 2013: 146). Der U-Test kann auch auf kleinere Stichproben angewendet werden (vgl. Bühl 2019: 358, Schwarz/Bruderer-Enzler 2019: Mann-Whitney-U-Test). Liegt die Anzahl der Fälle bei über 30 ($n_1 + n_2 > 30$), wie es bei den gegebenen Stichproben der Fall ist, wird die asymptotische Signifikanz berichtet (vgl. ebd.). Für den U-Test reicht ein ordinales Skalenniveau aus (vgl. Mayer 2013: 146, Raab-Steiner/Benesch 2012: 127). Bei den Lehrpersonen beträgt die zweiseitige asymptotische Signifikanz (p-Wert) des U-Tests 0,867, weshalb die Nullhypothese beibehalten wird (siehe Anhang 13). Die mittleren Ränge des U-Tests sind hier nahezu deckungsgleich. Sie weisen einen Wert von 47,33 für weibliche und einen Wert von 48,67 für männliche Teilnehmende auf (siehe Anhang 13). Russischlehrerinnen und Russischlehrer unterscheiden sich demnach nicht in der holistischen Einschätzung ihrer digitalen Medienkompetenz.

Bei den SchülerInnen weist der U-Test einen p-Wert von 0,005 auf, welcher statistisch signifikant ist und auf geschlechterspezifische Unterschiede in der Selbstbeurteilung der digitalen Medienkompetenz hinweist. Der mittlere Rang beläuft sich bei den Mädchen auf 142,95 und bei den Jungen auf 171,01 (siehe Anhang 13). Dies bedeutet, dass sich männliche Russischlernende tendenziell besser einschätzen als weibliche (siehe 2.2).

Anhand der Ergebnisse des H-Tests nach Kruskal und Wallis wird die Frage, ob zwischen den drei Ländern Österreich, Südtirol (Italien) und Deutschland ein Unterschied in der holistischen Einschätzung der eigenen digitalen Medienkompetenz besteht, beantwortet. Bei den RussischlehrerInnen weist der H-Test eine exakte Signifikanz von 0,770 auf.⁹⁷ Die mittleren Ränge sind mit Werten von 49,47 für Österreich, 48,50 für Südtirol und mit 53,48 für Deutschland einander relativ ähnlich. Die Nullhypothese wird hier daher beibehalten (siehe Anhang 13).

Bei der SchülerInnenumfrage beläuft sich der p-Wert des H-Tests hinsichtlich des Ländervergleichs auf 0,000 und ist damit statistisch höchst signifikant. Die Werte der mittleren Ränge zeugen davon, dass sich österreichische SchülerInnen insgesamt gesehen am besten einschätzen, gefolgt von Russischlernenden aus Deutschland und Südtirol (siehe Anhang 13).

Abschließend wurden noch die Variablen *Alter* und *holistische Einschätzung der eigenen digitalen Medienkompetenz* miteinander in Beziehung gesetzt. Da bei den Lehrkräften nur eine Person

⁹⁷ Da eine Gruppe (= Südtiroler Russischlehrpersonen) sich aus weniger als neun ProbandInnen zusammensetzt, wird die exakte Signifikanz berichtet (siehe 4.4).

angibt, unter 25 Jahre alt zu sein, wurden diese und die nächsthöhere Antwortkategorie, d.h. 25-29 Jahre, zu einer zusammengefasst. Beim Vorliegen von fünf Gruppen zu je mindestens vier Teilnehmenden wird die asymptotische Signifikanz berichtet (vgl. Schwarz/Bruderer-Enzler 2019: Kruskal-Wallis-Test). Diese Voraussetzung ist hier erfüllt. Da der durch den H-Test errechnete p-Wert 0,000 beträgt, ist die Alternativhypothese anzunehmen. Es besteht also ein Zusammenhang zwischen dem Alter der Russischlehrpersonen und ihrer digitalen Medienkompetenz. Die Werte der mittleren Ränge zeugen davon, dass sich die unter 25- bis 29-Jährigen am besten und die 50- bis 59-Jährigen am schlechtesten bewerten (siehe Anhang 13). Die über 60-Jährigen liegen in Ihrer Selbstbeurteilung über jener der 50 bis 59 Jahre alten Lehrpersonen. Ansonsten verringert sich mit zunehmendem Alter die positive Wahrnehmung der eigenen digitalen Medienkompetenz. Um die Effektstärke des bivariaten Zusammenhangs zu ermitteln, wurde hier zusätzlich die Rangkorrelation nach Spearman berechnet. Voraussetzung für dieses Messverfahren sind, wie weiter oben bereits erwähnt, im Normalfall zwei mindestens ordinalskalierte Variablen (vgl. Mayer 2013: 124). Der Spearman-Korrelationskoeffizient weist einen Wert von -0,491 und die zweiseitige Signifikanz einen Wert von 0,000 auf. Es handelt sich hierbei um eine statistisch signifikante, gegenläufige bzw. negative Korrelation (Schwarz/Bruderer-Enzler 2019: Rangkorrelation nach Spearman). Dies bedeutet, je älter die Person, desto weniger ausgeprägt ist ihre digitale Medienkompetenz. Bei einem r-Wert $\leq 0,5$ spricht Bühl (2019: 305) von einem geringen, Cohen (1992: 99) bereits von einem mittleren Zusammenhang.

Bei der SchülerInnenumfrage wurden vor Durchführung des H-Tests nach Kruskal und Wallis die Altersangaben zu insgesamt fünf Gruppen zusammengefasst, nämlich 10–12, 13–14, 15–16, 17–18 und 19+ Jahre. Zu beachten ist hierbei, dass mit der Reduktion von Antwortkategorien ein gewisser Informationsverlust einhergehen kann, dies aber eine anschaulichere Ergebnisdarstellung ermöglicht (vgl. Raab-Steiner/Benesch 2012: 85). Fehlende und unrealistische Werte (z.B. 70, 888) wurden aus der Berechnung ausgeschlossen. Der p-Wert schlägt hier mit 0,940 zu Buche, weshalb die Nullhypothese angenommen wird (siehe Anhang 13). Bei den SchülerInnen bestehen also keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen der jeweiligen Altersstufe und der holistischen Wahrnehmung der eigenen digitalen Medienkompetenz. Bei allen fünf Gruppen liegen die Werte der mittleren Ränge zwischen 145,70 und 158,83 (siehe Anhang 13).

Es sei an dieser Stelle nochmals angemerkt, dass Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit nur mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit möglich sind (vgl. Raab-Steiner/Benesch 2012: 16, siehe 3.3.1). Bestätigte oder verworfene Nullhypothesen sind daher immer mit einer gewissen Vorsicht zu betrachten. Behält man die Nullhypothese bei, obwohl die Alternativhypothese gilt, handelt es sich um einen Fehler zweiter Art (vgl. Bühl 2019: 172). Wird jedoch die Nullhypothese verworfen, obwohl sie richtig ist, spricht man von einem Fehler erster Art (vgl. ebd.). Mayer (2013: 126) weist hinsichtlich

vermeintlicher bivariater Zusammenhänge auf Scheinkorrelationen hin, d.h. ein beobachteter Zusammenhang zwischen zwei Variablen könnte auch durch eine dritte Variable verursacht worden sein. Bühl (2019: 452) spricht hier von einer Störvariable. Möglicherweise wurden potentielle Störvariablen in den eigenen Datensätzen nicht als solche erkannt. Cohen (1992: 98) verweist seinerseits darauf, dass auch der Stichprobenumfang Einfluss auf die Effektgröße bzw. Hypothesentestung haben kann. So ist bei einer größeren Stichprobe die Wahrscheinlichkeit, eine falsche Nullhypothese zurückzuweisen, höher (vgl. ebd.).

Auf die oben präsentierte und inferenzstatistisch ausgewertete holistische Selbstbeurteilung der eigenen digitalen Medienkompetenz folgt nun die Darstellung der analytischen Selbsteinschätzung durch die StudienteilnehmerInnen. LehrerInnen wie SchülerInnen spezifizierten im Rahmen der quantitativen Befragungen ebenso, inwieweit sie die Kann-Bestimmungen der Konstrukte *Technische und Anwendungskompetenzen*, *Kritischer Umgang* und *Produktion und Partizipation* für sich als zutreffend erachten (siehe Fragebögen in Anhang 1 und 2). Dabei wurde die Antwortoption *trifft zu* in SPSS als 4, *trifft eher zu* als 3, *trifft eher nicht zu* als 2 und *trifft nicht zu* als 1 kodiert. Die Auswahl der Option *keine Antwort* wurde im Datensatz der SchülerInnenumfrage jeweils mit der Zahl 9 versehen.⁹⁸ Die *keine-Angabe*-Antworten wurden aus den Berechnungen der Maßzahlen ausgenommen, um eine Ergebnisverfälschung zu vermeiden. Zur besseren Veranschaulichung wurden die Werte aus der LehrerInnen- und SchülerInnenumfrage in Tabelle 12 zusammengefasst und einander gegenübergestellt. Die *Items* bzw. Kann-Beschreibungen repräsentieren möglichst zielgruppengerecht das jeweilige Konstrukt, sie sind aber weder inhaltlich noch zahlenmäßig völlig deckungsgleich. Die berechneten Maßzahlen zeugen davon, dass sich die SchülerInnen auch hier durchwegs besser als die Lehrpersonen einschätzen (siehe Tabelle 12). Beim Konstrukt *Technische und Anwendungskompetenzen* ergibt sich bei den Lehrpersonen ein Gesamtmittelwert von 3,336 und bei den SchülerInnen von 3,5, was von einer positiven Selbsteinschätzung zeugt. Allein *Item 3* tanzt bei den Lehrpersonen mit einem Mittelwert von 2,89 aus der Reihe.⁹⁹ Ähnlich verhält es sich beim zweiten Konstrukt *Kritischer Umgang*. Der Mittelwert beläuft sich bei der LehrerInnenumfrage auf insgesamt 3,26 und bei der SchülerInnenbefragung auf 3,438, was wiederum für eine überwiegend positive Selbstbeurteilung spricht. Beim Konstrukt *Partizipation und Produktion* fällt der verhältnismäßig hohe Unterschied zwischen Lehrenden mit einem Mittelwert von 2,838 und Lernenden mit 3,578 ins Auge. *Item 13* weist bei den Lehrpersonen den niedrigsten Wert auf.¹⁰⁰ Zu erwähnen ist bei der SchülerInnenumfrage auch die

⁹⁸ Für fehlende Antworten bzw. die Wahl der Option *keine Antwort* wurde in SPSS die Zahl 9 verwendet, da die Zahl 0 im Kodeplan das Fehlen von bestimmten digitalen Endgeräten kennzeichnet.

⁹⁹ *Item 3*: „Ich kann flexibel auf technische Probleme während des Unterrichts reagieren.“

¹⁰⁰ *Item 13*: „Ich kann mit Hilfe digital-elektronischer Medien geeignete internetbasierte Lernmaterialien bzw. Aktivitäten (z.B. *Webquests*, Lernapps) erstellen.“

bisweilen hohe Anzahl an Enthaltungen. Maximal 50 SchülerInnen bzw. 16% der Befragten positionieren sich hier mitunter nicht. Die Gründe dafür sind schwer festzumachen. Gewisse Kann-Beschreibungen könnten die altersentsprechenden kognitiven Fähigkeiten bzw. altersgemäßen Kompetenzerwartungen (z.B. 10 bis 14-Jähriger) überstiegen haben (vgl. Tulodziecki et al. 2019: 346–348, 350–351).

Maßzahlen zur digitalen Medienkompetenz									
Lehrpersonen					SchülerInnen				
Technische und Anwendungskompetenzen									
Keine fehlenden W.	MW	Mod.	Med.		Fehlend	MW	Mod.	Med.	
Item 1	3,52	4	4,00	Item 1	13	3,72	4	4,00	
Item 2	3,43	4	3,00	Item 2	15	3,14	3	3,00	
Item 3	2,89	3	3,00	Item 3	13	3,71	4	4,00	
Item 4	3,29	3 ^a	3,00	Item 4	18	3,44	4	4,00	
Item 5	3,43	4	4,00						
Item 6	3,46	4	4,00						
MW des Konstrukts	3,336			MW des Konstrukts		3,5			

Kritischer Umgang									
Keine fehlenden W.	MW	Mod.	Med.		Fehlend	MW	Mod.	Med.	
Item 7	3,39	4	3,00	Item 5	19	3,22	3	3,00	
Item 8	3,23	3	3,00	Item 6	23	3,53	4	4,00	
Item 9	3,22	3	3,00	Item 7	23	3,47	4	4,00	
Item 10	3,21	4	3,00	Item 8	29	3,30	4	3,00	
Item 11	3,25	3	3,00	Item 9	31	3,71	4	4,00	
				Item 10	28	3,40	4	4,00	
MW des Konstrukts	3,26			MW des Konstrukts		3,438			

Partizipation und Produktion									
Keine fehlenden W.	MW	Mod.	Med.		Fehlend	MW	Mod.	Med.	
Item 12	3,15	3	3,00	Item 11	27	3,73	4	4,00	
Item 13	2,48	3	3,00	Item 12	36	3,59	4	4,00	
Item 14	2,68	3	2,00	Item 13	29	3,78	4	4,00	
Item 15	2,97	3	3,00	Item 14	45	3,59	4	4,00	
Item 16	2,91	3	3,00	Item 15	50	3,20	4	3,00	
MW des Konstrukts	2,838			MW des Konstrukts		3,578			

^aMehrere Modi vorhanden. Der kleinste Wert wird angezeigt.

Tabelle 12: Maßzahlen zur analytischen Beurteilung der digitalen Medienkompetenz

In Tabelle 13 werden die Häufigkeiten (N) und die prozentuelle Verteilung (%) der von den Russischlehrpersonen gewählten Antworten sortiert nach *Items* dargestellt. Die roten Felder markieren dabei Kompetenzbereiche, von denen mehr als 10 Lehrpersonen bzw. über 9% der Befragten angeben, dass diese bei Ihnen nicht ausreichend ausgeprägt sind. Die überwiegende Mehrheit der LehrerInnen schätzt die eigenen Fähigkeiten hinsichtlich der *Items* 1, 2, 5, 6 und 7 positiv ein. Erstere *Items* zielen auf den kompetenten Umgang mit digitalen Endgeräten, das Wissen um Einsatzmöglichkeiten der an der jeweiligen Schule verfügbaren Ressourcen zum digitalen Lernen und auf die Fähigkeit

des zweckgebundenen Kombinierens von digitalen und herkömmlichen Medien ab. Die drei letztgenannten *Items* beschäftigen sich einerseits mit der gezielten Auswahl und Anwendung digital-medialer Inhalte, Materialien und von Online-Aktivitäten im Unterrichtskontext, andererseits mit der kritischen Bewertung von bestehenden digitalen Lernangeboten.

Bei den verbleibenden *Items* ergibt sich hinsichtlich der Antwortverteilung ein etwas differenzierteres Bild. Die *Items* 4, 8 und 11 erachten maximal 13 Lehrpersonen als (eher) nichtzutreffend, wobei zwischen 90 und 92 der Befragten diese in Hinblick auf die eigenen Kompetenzen als (eher) zutreffend einstufen. Der Großteil der Lehrpersonen kann zum Erhebungszeitpunkt also digitale Medien zu unterschiedlichen Zwecken (z.B. Präsentation, Sprachproduktion, Medienkritik) im Russischunterricht einsetzen und außerdem zu einer Einschätzung darüber gelangen, welches digitale Medium sich zur Erreichung eines bestimmten Lernziels am besten eignet. Das *Item* mit der Nummer 11 bezieht sich auf das Abschätzen und Vermitteln von Wirkungsabsichten digitaler Medien bzw. Inhalte (z.B. Meinungsbildung, kommerzielle Interessen).

Bei den übrigen Kann-Beschreibungen geben zwischen 16 (*Item* 9)¹⁰¹ und 52 LehrerInnen (*Item* 13)¹⁰² an, dass diese (eher) nicht zutreffen. Dies entspricht knapp 16% bis 50% der StudienteilnehmerInnen. Bei *Item* 10, wo es um die Beachtung entsprechender Verhaltensregeln im Netz geht, sind es insgesamt 20 Personen, welche die Antwortmöglichkeiten *trifft eher nicht zu* bzw. *trifft nicht zu* auswählen. Wie die errechneten Mittelwerte bei der LehrerInnenumfrage bereits vermuten lassen, ist beim Konstrukt *Produktion und Partizipation (Items* 12-16) und bei *Item* 3 die Anzahl der *trifft (eher) nicht zu* Antworten vergleichsweise hoch. Die besagten *Items* werden nachfolgend beginnend mit *Item* 3 in aufsteigender Reihenfolge beschrieben. Insgesamt 23 von 103 Lehrpersonen empfinden es als schwierig, bei der digitalen Mediennutzung im Unterricht flexibel auf technische Probleme zu reagieren. Vorhandene digitale Lernangebote für eigene Zwecke anzupassen, erweist sich für 21 Befragte als ausbaubedürftige Kompetenz. Knapp die Hälfte der StudienteilnehmerInnen kann zum Erhebungszeitpunkt (eher) keine internetbasierten Lernmaterialien (z.B. *Webquests*, Lernapps) eigenständig erstellen. Die Fähigkeit, das aufgabenorientierte Lernen durch den digitalen Medieneinsatz zu fördern, besitzen 41 LehrerInnen laut eigenen Angaben (eher) nicht. Die SchülerInnen zur Erstellung eigener Arbeiten (z.B. Präsentationen, Videos, *Podcasts*) anleiten, können 28 Personen zum damaligen Zeitpunkt (eher) nicht.¹⁰³ Darüber hinaus stellt das Wahren rechtlicher Interessen (z.B. *Copyright*, Privatsphäre) bei der Teilhabe an der digitalen Welt für 29 Lehrpersonen eine noch zu entwickelnde Kompetenz dar.

¹⁰¹ *Item* 9: „Ich kann meine SchülerInnen für mögliche Gefahren (z.B. Privatsphäre, Cyber-Mobbing) bei der Nutzung digital-elektronischer Medien sensibilisieren.“

¹⁰² *Item* 13: „Ich kann mit Hilfe digital-elektronischer Medien geeignete internetbasierte Lernmaterialien bzw. Aktivitäten (z.B. *Webquests*, Lernapps) erstellen.“

¹⁰³ Es sei darauf hingewiesen, dass es bei diesen beiden *Items* eine gewisse inhaltliche Überlappung gibt, zumal das aufgabenorientierte Arbeiten die digitale Medienproduktion miteinschließt.

Digitale Medienkompetenz von Russischlehrpersonen (N 103)								
	Antwortmöglichkeiten							
	trifft zu		trifft eher zu		trifft eher nicht zu		trifft nicht zu	
Item	N	%	N	%	N	%	N	%
Item 1	57	55,34	43	41,75	3	2,91	0	0
Item 2	50	48,54	48	46,60	4	3,88	1	0,97
Item 3	25	24,27	46	44,66	28	27,18	4	3,88
Item 4	45	43,69	45	43,69	11	10,68	2	1,94
Item 5	53	51,46	41	39,81	9	8,74	0	0
Item 6	55	53,40	40	38,83	8	7,77	0	0
Item 7	50	48,54	44	42,72	8	7,77	1	0,97
Item 8	36	34,95	56	54,37	10	9,71	1	0,97
Item 9	40	38,83	47	45,63	15	14,56	1	0,97
Item 10	45	43,69	38	36,89	17	16,50	3	2,91
Item 11	42	40,78	48	46,60	10	9,71	3	2,91
Item 12	39	37,86	43	41,75	18	17,48	3	2,91
Item 13	19	18,45	32	31,07	31	30,10	21	20,39
Item 14	17	16,50	45	43,69	32	31,07	9	8,74
Item 15	30	29,13	45	43,69	23	22,33	5	4,85
Item 16	25	24,27	49	47,57	24	23,30	5	4,85

Tabelle 13: Antworthäufigkeiten bzgl. der digitalen Medienkompetenz der Lehrpersonen

Die Antwortverteilung in Bezug auf die analytische Selbstbeurteilung der digitalen Medienkompetenz durch die SchülerInnen wird in Tabelle 14 dargestellt. Zieht man hier analog zur LehrerInnenumfrage 9% als Richtwert für *trifft (eher) nicht zu* Antworten heran, ergeben sich daraus vier Werte, die darüber liegen (siehe rote Felder). Diese bewegen sich zwischen 12,74% und 14,01%, was 40 bzw. 44 SchülerInnen von insgesamt 314 entspricht. Die übrigen *trifft (eher) nicht zu* Antworten bewegen sich im unteren Prozentbereich mit einem Maximalwert von 7,96%. Das sind 25 SchülerInnen. Ob bzw. inwiefern die Akquieszenz oder Reihenfolgeeffekte bei der Antwortwahl durch die Lernenden eine Rolle gespielt hat, ist schwer einzuschätzen (siehe 3.5.1 und 3.6). Die Tatsache, dass die *Keine-Antwort*-Option bei eben dieser Fragebatterie am äußersten rechten Bildschirmrand und die *Trifft-zu*-Kategorie ganz links platziert und beide Antwortmöglichkeiten des Öfteren angeklickt wurden, spricht jedoch gegen starke Ja-Sage-Tendenzen bzw. Reihenfolgeeffekte.

Die höchste Zustimmung unter den SchülerInnen erfährt *Item 3*, gefolgt von den *Items 1, 11, 4, 13* und *6*, wobei hier zwischen 275 und 295 StudienteilnehmerInnen *trifft zu* oder *trifft eher zu* auswählen. Dies entspricht 88% bis 94% der Befragten. Die überwiegende Mehrheit der SchülerInnen kann zum Erhebungszeitpunkt laut eigenen Angaben mit Hilfe von Suchmaschinen und bestimmten Suchstrategien schnell Informationen im Internet finden, gut mit digitalen Endgeräten umgehen und mittels digitaler Medien eigene Arbeiten (z.B. Präsentationen, Videos) für bestimmte Zwecke erstellen. Außerdem fühlt sich der Großteil der Lernenden firm im Auswählen nützlicher Informationen aus einer Vielzahl an digitalen Quellen, in der zielführenden internetbasierten Kommunikation (z.B. via E-Mail, Videotelefonie), im Vergleichen digitaler Informationsquellen und der damit einhergehenden kritischen Meinungsbildung. Auf 80% und darüber belaufen sich die *trifft (eher) zu* Antworten bei den *Items*

5, 7, 9, 10, 12 und 14. Hier entfallen maximal knapp 20% auf die Antwortmöglichkeiten *trifft eher nicht zu*, *trifft nicht zu* und *keine Antwort*. Insgesamt 42 SchülerInnen geben bei *Item 5* an, dass sie die Qualität digitaler Inhalte (z.B. Glaubwürdigkeit, Angemessenheit, Vollständigkeit) eher nicht kritisch bewerten können. Sich vor möglichen Gefahren (z.B. Cyber-Mobbing), zu schützen und eigene Wissenslücken im Umgang mit digitalen Medien zu erkennen, empfinden 29 der Befragten als schwierig (siehe *Items 7* und *10*). Der Großteil der StudienteilnehmerInnen scheint sich dessen bewusst zu sein, dass Medienkonzerne InternetnutzerInnen gezielt beeinflussen, um mehr Geld zu machen (siehe *Item 9*). Auch gibt die Mehrheit der Befragten an, selbsterstellte Inhalte im Internet mit anderen teilen und entsprechende Verhaltensregeln bei der Interaktion mit anderen im Netz beachten zu können (siehe *Items 12* und *14*). Insbesondere bei *Item 14* ist die hohe Anzahl an Enthaltungen auffallend. Über mögliche Gründe dafür kann nur spekuliert werden.

Die verhältnismäßig geringsten Zustimmungswerte weisen die *Items 2, 8* und *15* auf. Eben genannte *Items* werden nun der Reihe nach beschrieben. Für 56 der befragten SchülerInnen scheint ein flexibles Reagieren auf technische Probleme (z.B. kein Ton, Fehlermeldung) bei der digitalen Mediennutzung schwierig. Insgesamt 46 Personen geben an, dass sie physische und psychische Gesundheitsrisiken, wie die Beeinträchtigung der Sehkraft oder Internetabhängigkeit, eher nicht abschätzen können. Insgesamt 48 Befragte besitzen laut eigenen Angaben die Fähigkeit, rechtliche Interessen (z.B. *Copyright*, Privatsphäre, Lizenzen) bei der digitalen Mediennutzung zu schützen, eher nicht (siehe *Item 15*). *Item 15* weist mit 50 auch die höchste Anzahl an Enthaltungen auf, was möglicherweise der diesbezüglichen Unwissenheit der Lernenden geschuldet ist.

Digitale Medienkompetenz von RussischschülerInnen (N 314)										
Item	Antwortmöglichkeiten									
	trifft zu		trifft eher zu		trifft eher nicht zu		trifft nicht zu		Keine Antwort	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Item 1	231	73,57	57	18,15	13	4,14	0	0	13	4,14
Item 2	111	35,35	132	42,04	44	14,01	12	3,82	15	4,78
Item 3	220	70,06	75	23,89	5	1,59	1	0,32	13	4,14
Item 4	149	47,45	128	40,76	18	5,73	1	0,32	18	5,73
Item 5	108	34,39	145	46,18	41	13,06	1	0,32	19	6,05
Item 6	169	53,82	106	33,76	16	5,10	0	0	23	7,32
Item 7	172	54,78	90	28,66	24	7,64	5	1,59	23	7,32
Item 8	137	43,63	102	32,48	40	12,74	6	1,91	29	9,24
Item 9	221	70,38	44	14,01	15	4,78	3	0,96	31	9,87
Item 10	148	47,13	109	34,71	25	7,96	4	1,27	28	8,92
Item 11	220	70,06	58	18,47	8	2,55	1	0,32	27	8,60
Item 12	200	63,69	51	16,24	19	6,05	8	2,55	36	11,46
Item 13	231	73,57	46	14,65	6	1,91	2	0,64	29	9,24
Item 14	177	56,37	80	25,48	7	2,23	5	1,59	45	14,33
Item 15	109	34,71	107	34,08	41	13,06	7	2,23	50	15,92

Tabelle 14: Antworthäufigkeiten bzgl. der digitalen Medienkompetenz von SchülerInnen

Im nachfolgenden Unterkapitel werden die aus dem dritten und vierten Teil des Online-LehrerInnenfragebogens gewonnenen Ergebnisse präsentiert. Damit geht die Beantwortung der letzten Forschungsfrage *Wie bewerten Russischlehrpersonen die LehrerInnenausbildung hinsichtlich digital-elektronischer Medien?* einher.

4.6 LehrerInnenbildung und Wünsche für die Zukunft

Am Beginn des dritten Fragebogenteils wurde mittels einer Filterfrage erhoben, ob es im Rahmen des von den Teilnehmenden absolvierten Studiums oder Referendariats, Unterrichtspraktikums bzw. Probejahrs ein gewisses Lehrveranstaltungsangebot zum Einsatz digitaler Medien im Russischunterricht gab. Dies bejahten insgesamt nur 31 von 103 Lehrpersonen, welche somit direkt zur Anschlussfrage weitergeleitet wurden. Bei der Wahl der Antwortoptionen *nein* (71 Personen) oder *weiß nicht mehr* (ein/e Befragte/r) übersprangen die Teilnehmenden die für sie irrelevanten Folgefragen.

Zwischen der oben angesprochenen nominalskalierten Variable *Kurse zum digitalen Medieneinsatz in der LehrerInnenausbildung* und der ordinalskalierten Variable *Alter der Lehrpersonen*, das sich im Durchschnitt auf 41,7 Jahre beläuft, besteht ein bivariater Zusammenhang. Damit in Verbindung stehen damalige Universitätscurricula, in denen digitale Lernangebote mitunter noch keine Verankerung fanden. Um die Effektstärke des Zusammenhangs zwischen den beiden obigen Variablen aufzuzeigen, wurde die Rangkorrelation nach Spearman berechnet. Bühl (2019: 168, 304) verweist auf die Möglichkeit eine dichotome nominal- und eine ordinalskalierte Variable zu korrelieren. Erstere kann dabei als ordinalskaliert behandelt werden (vgl. ebd.). Bei nicht dichotomen nominalskalierten Variablen ist die Berechnung der Rangkorrelation sinnlos (vgl. ebd.: 168). Die eine, bereits erwähnte Enthaltung wurde aus der Berechnung ausgenommen. Der ermittelte r-Wert von 0,508 zeugt von einer mittleren Effektstärke des Zusammenhangs zwischen den beiden oben genannten Variablen. Der p-Wert ist mit 0,000 höchst signifikant. Es handelt sich im konkreten Fall um eine positive bzw. gleichsinnige Korrelation (vgl. ebd.: 304). Dies bedeutet, dass ältere Russischlehrpersonen die Frage nach dem Vorhandensein eines Kursangebots zum digital-medialen Lernen in der LehrerInnenausbildung eher mit *nein* beantworten.

Darüber hinaus wurde die Variable *Kurse zum digitalen Medieneinsatz in der LehrerInnenausbildung* mit der ordinalskalierten Variable *holistische Beurteilung der eignen digitalen Medienkompetenz* in Verbindung gesetzt. Zwischen diesen beiden Variablen besteht allerdings kein statistisch signifikanter Zusammenhang (p-Wert = 0,065). Hinsichtlich der digitalen Medienkompetenz von Lehrpersonen spielen Fortbildungsmaßnahmen, aber auch andere Faktoren eine nicht außer Acht zu lassende Rolle (siehe unten und 5.4).

Des Weiteren wurde mittels einer Kreuztabelle überprüft, ob zwischen den beiden nominalskalierten Variablen *Kurse zum digitalen Medieneinsatz in der LehrerInnenausbildung* und *Land der*

Berufsausübung ein Zusammenhang besteht. Dabei zeigen sich Abweichungen zwischen beobachteten und erwarteten Werten (vgl. ebd.: 281, 285; siehe Tabelle 15). Bei einer großen Abweichung von beobachteten und erwarteten Werten gilt die Alternativhypothese (vgl. Raab-Steiner/Benesch 2012: 133). Die Kreuztabelle zeigt, dass die überwiegende Mehrheit der StudienteilnehmerInnen aus Deutschland angibt, keine Kurse zum digitalen Medieneinsatz im Studium bzw. Referendariat gehabt zu haben. Bei den Lehrpersonen aus Österreich und Südtirol sind die *Nein*-Antworten im direkten Vergleich niedriger.

Kurse im Studium versus Land				
Land		Kurse		
		<i>ja</i>	<i>nein</i>	Gesamt
Österreich	N	22	33	55
	Erwartet	16,9	38,1	55,0
	Residuen ¹⁰⁴	5,1	-5,1	
Südtirol	N	4	2	6
	Erwartet	1,8	4,2	6,0
	Residuen	2,2	-2,2	
Deutschland	N	5	35	40
	Erwartet	12,3	27,7	40,0
	Residuen	-7,3	7,3	
Gesamt	N	31	70	101
	Erwartet	31,0	70,0	101,0
Fehlend (N)		2		

Tabelle 15: Bivariater Zusammenhang – Kurse im Studium versus Land

Im Anschluss an die Erstellung der Kreuztabelle wurden einerseits der Chi-Quadrat-Test, andererseits auch der exakte Test nach Fisher durchgeführt. Beide Tests kommen zum selben Ergebnis (p -Wert = 0,002). Demnach bestehen bzw. bestanden damals in der LehrerInnenbildung länderspezifische Unterschiede hinsichtlich des Kursangebots zum digitalen Medieneinsatz im Russischunterricht. Der exakte Test nach Fisher wurde aus dem Grunde zusätzlich ausgeführt, da beim Chi-Quadrat-Test zwei Zellen (33,3%) eine erwartete Häufigkeit < 5 aufwiesen und damit eine Voraussetzung für dieses Testverfahren verletzt war (vgl. Bühl 2019: 301). Beim Chi-Quadrat-Test dürfen „nur in maximal 20% der Felder der Kreuztabelle erwartete Häufigkeiten < 5 auftreten“ (ebd.: 303). Ansonsten ist der p -Wert des exakten Tests nach Fisher zur Interpretation heranzuziehen (vgl. ebd.: 301, siehe auch Raab-Steiner/Benesch 2012: 134).

Um das Alter der Lehrpersonen als potentielle Störvariable bzw. eine Scheinkorrelation zwischen den beiden weiter oben angeführten Variablen auszuschließen, wurde darüber hinaus die

¹⁰⁴ Es werden hier die nicht standardisierten Residuen, „d.h. beobachtete Zellenhäufigkeiten (f_o) minus erwartete Zellenhäufigkeiten (f_e)“ angezeigt (Bühl 2019: 286).

partielle Korrelation berechnet (vgl. Bühl 2019: 425, 427). Bei Ausschluss der Variable *Alter der Lehrpersonen* zeigt sich nach wie vor eine signifikante, wenngleich geringe Effektstärke des Zusammenhangs zwischen den Variablen *Kurse zum digitalen Medieneinsatz in der LehrerInnenausbildung* und *Land der Berufsausübung* (p-Wert = 0,004 und partieller Korrelationskoeffizient = 0,291; vgl. ebd.: 422). Bei der Verteilung der Altersklassen der ProbandInnen aus Deutschland, Österreich und Südtirol gibt es demnach keine statistisch signifikanten Unterschiede. Dies wird zudem auch durch das Ergebnis des H-Tests nach Kruskal und Wallis bestätigt, welcher einen p-Wert von 0,700 aufweist.¹⁰⁵

Auf die zu Beginn dieses Unterkapitels thematisierte Filterfrage folgte im Falle einer Ja-Antwort eine Mehrfachwahlfrage. In deren Rahmen wurden die verbliebenen 31 StudienteilnehmerInnen gebeten, zu spezifizieren, mit welchen digital-elektronischen Medien sie sich in der LehrerInnenausbildung auseinandersetzen mussten. Die Liste der Nennungen, wie aus Abbildung 15 ersichtlich, führt dabei Präsentationssoftware an, gefolgt von Videoplattformen, Lernapps bzw. Autorenprogrammen, Lernplattformen, digitalen Russischwörterbüchern und Nachschlagewerken. Im Mittelfeld mit sieben bis 12 Nennungen bewegen sich Online-Übungen bzw. -tests, digitale Lehrwerke, die interaktive Tafel und kollaborative Schreibwerkzeuge. Auf den hinteren Plätzen rangieren *Podcasts*, Videokonferenzprogramme, *Mindmapping tools*, *Webquests*, digitale Pinnwände und *Blogs*. Von den 31 StudienteilnehmerInnen fühl(t)en sich 15 ausreichend und 16 eher unzureichend auf den konkreten digitalen Medieneinsatz im Russischunterricht vorbereitet.

¹⁰⁵ Die Werte der mittleren Ränge belaufen sich auf 48,62 für Österreich, 47,75 für Südtirol und 53,33 für Deutschland.

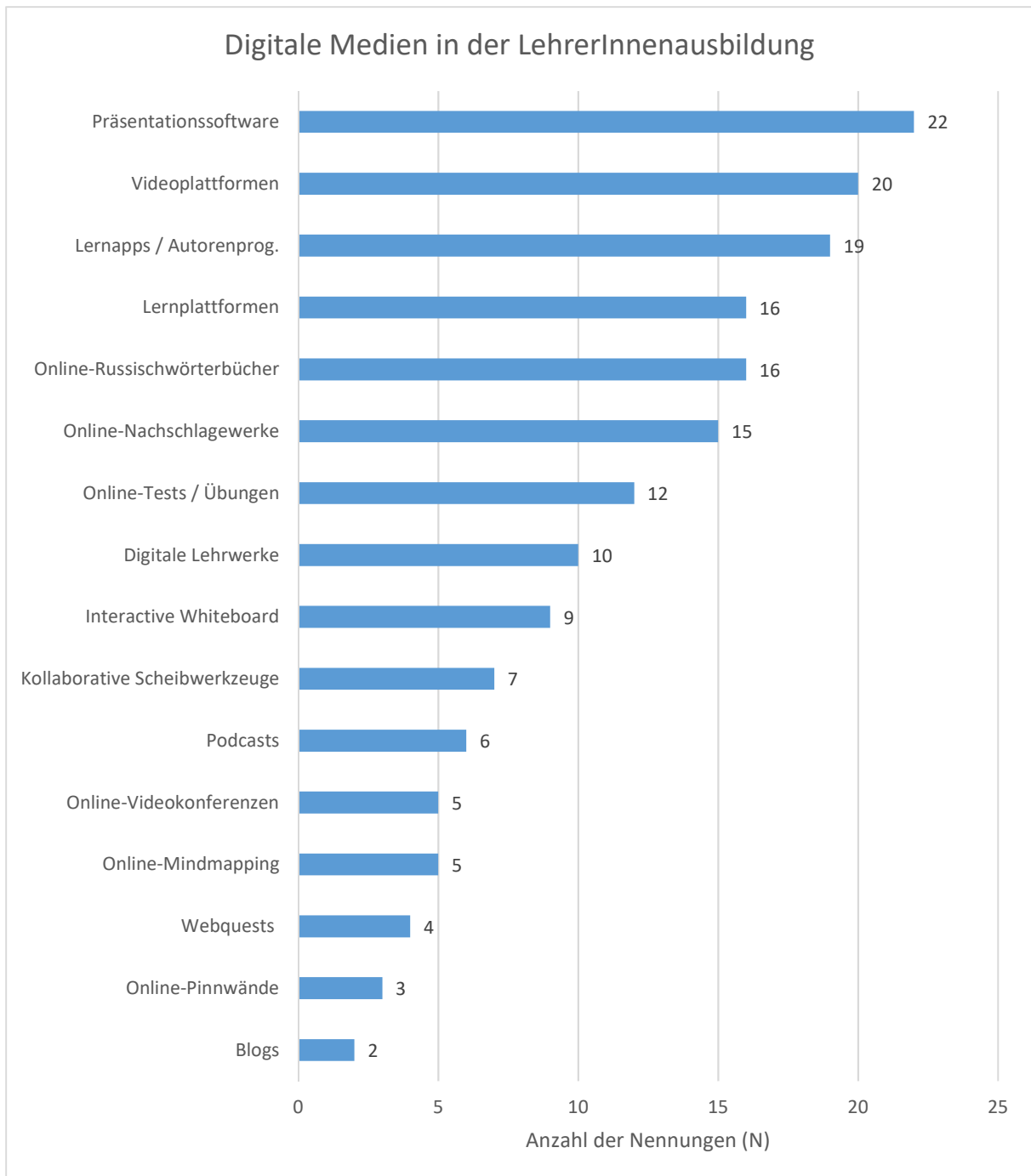


Abbildung 15: Digitale Medien in der LehrerInnenausbildung

In Hinblick auf das Fort- und Weiterbildungsangebot im Bereich der digitalen Mediennutzung zeigen sich folgende Ergebnisse. Unter Bezugnahme auf die Häufigkeit des Fortbildungsbesuchs geben insgesamt sieben Personen an, digitalisierungsbezogene Weiterbildungsmaßnahmen mehrmals im Jahr zu absolvieren. Wie aus Abbildung 16 hervorgeht, nehmen 27 Lehrpersonen einmal im Jahr und 25 weitere Befragte alle paar Jahre an solchen Fortbildungsveranstaltungen teil. Auf die Antwortmöglichkeit *nie* entfallen dabei insgesamt 41 Stimmen. Drei Lehrkräfte enthalten sich einer Angabe.

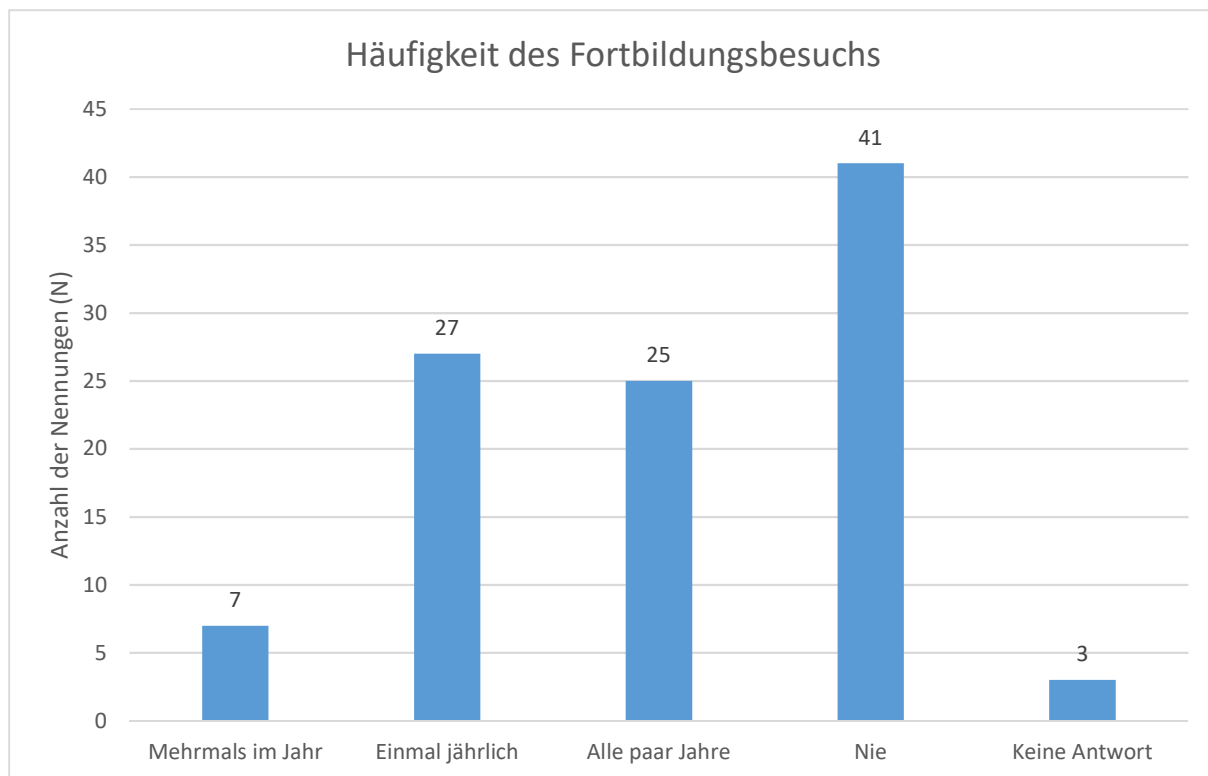


Abbildung 16: Häufigkeit des Fortbildungsbesuchs

Die Frage, die sich hinsichtlich der Häufigkeit des Fortbildungsbesuchs bzw. insbesondere mit Blick auf die Auswahl der Antwortoption *nie* stellen mag, ist jene des tatsächlichen Ausmaßes und der Reichweite von entsprechenden Weiterbildungsmaßnahmen im Bereich der digitalen Mediennutzung. Die Ergebnisse der Online-Studie zeigen, dass 43 von insgesamt 103 befragten Lehrkräften mit dem bestehenden über- und regionalen Fortbildungsangebot zum digitalen Lernen im Russischunterricht sehr bis eher zufrieden sind. Aus Abbildung 17 wird ebenso ersichtlich, dass über die Hälfte der Befragten sich damit eher bis sehr unzufrieden zeigt. Insgesamt zwei Lehrkräfte positionieren sich in Bezug auf diese Frage nicht. Obiges Ergebnis spiegelt sich in ähnlicher Form auch in den LehrerInneninterviews wider. Diese geben zusätzlich zur Online-Studie Aufschluss über die Gründe der Unzufriedenheit und zeigen dahingehende Wünsche der befragten Lehrkräfte im Detail auf (siehe 5.4).

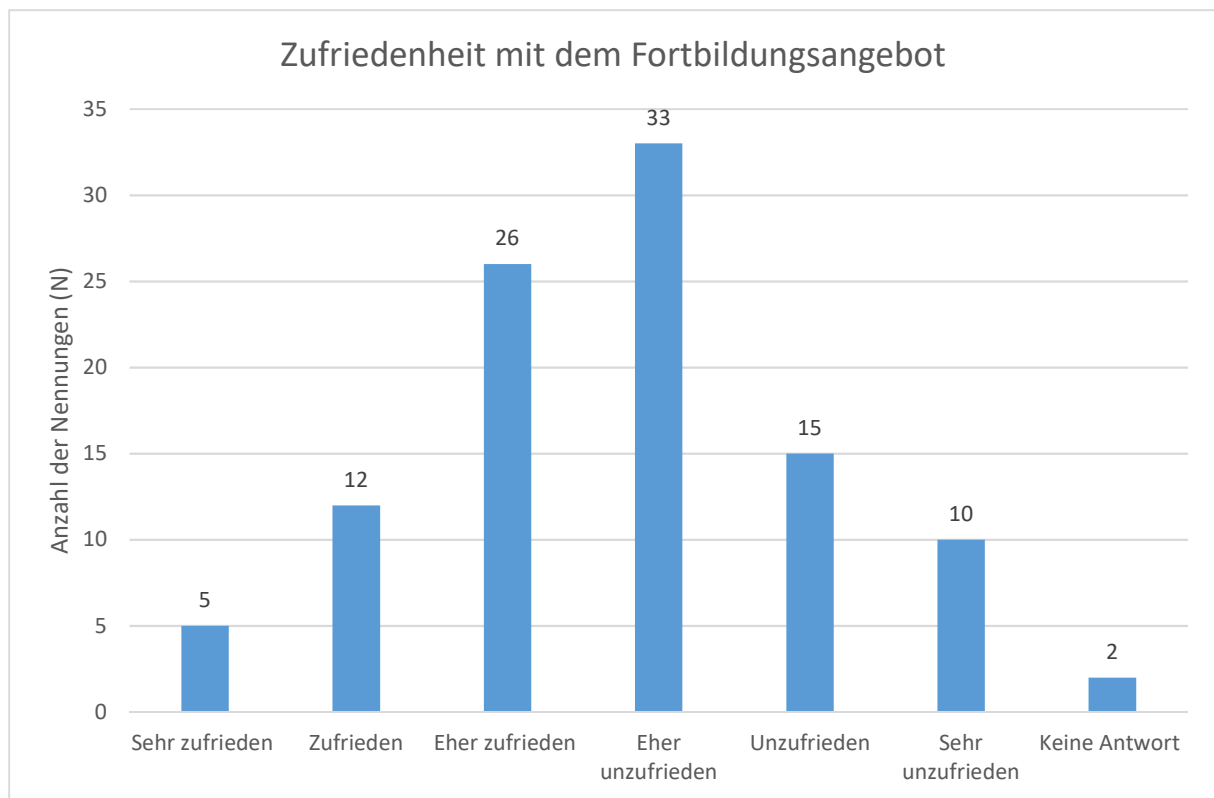


Abbildung 17: Zufriedenheit mit dem Fortbildungsangebot

Oben beschriebene Variablen, d.h. *Häufigkeit des Fortbildungsbesuchs* und *Zufriedenheit mit dem Fortbildungsangebot* wurden verschiedenen statistischen Tests unterzogen, um etwaige Zusammenhänge festzumachen. Dabei zeigt sich bei der ordinalskalierten Variable *Häufigkeit des Fortbildungsbesuchs* kein signifikanter Zusammenhang mit dem Alter (r -Wert = 0,041 und p -Wert = 0,687), dem Geschlecht (p -Wert = 0,990) der Lehrpersonen wie auch mit dem Land der Berufsausübung (p -Wert = 0,251). Zwischen den ordinalskalierten Variablen *Häufigkeit des Fortbildungsbesuchs* und *Zufriedenheit mit dem Fortbildungsangebot* lässt sich jedoch ein signifikanter Zusammenhang feststellen (p -Wert = 0,000). Der r -Wert von 0,386 zeigt eine geringe Effektstärke an (vgl. Bühl 2019: 305). Die Korrelation ist hier insofern positiv bzw. gleichsinnig, als mit dem Fortbildungsangebot zufriedene Lehrpersonen häufiger Fortbildungsveranstaltungen zum digitalen Medieneinsatz im Russischunterricht besuchen. In Hinblick auf die Variable *Zufriedenheit mit dem Fortbildungsangebot* wurde auch überprüft, ob sich hier länderspezifische Unterschiede ergeben. Der durchgeführte H -Test weist keinen signifikanten Zusammenhang (p -Wert = 0,359) auf.

Bei der Mehrfachwahlfrage nach den Fortbildungseinrichtungen, also an welchen Institutionen die Befragten üblicherweise an Weiterbildungsmaßnahmen aus dem Bereich der digitalen Mediennutzung teilnehmen, führen Pädagogische Hochschulen und die schulintern organisierten Fortbildungen die Liste mit 31 bzw. 30 Nennungen an. Regionale Weiterbildungszentren und Universitäten spielen auch eine gewisse Rolle. Russlandzentren und Volkshochschulen weisen die geringste Nennungshäufigkeit aus.

Mit Blick auf die Frage, wie häufig die StudienteilnehmerInnen digitale Fortbildungsangebote, wie zum Beispiel *Webinare* oder *Online-Tutorials* in Anspruch nehmen, geben knapp die Hälfte der Befragten an, derartige Angebote nie zu nutzen (siehe Abbildung 18). Einige wenige Lehrpersonen machen regelmäßig, d.h. wöchentlich bis monatlich von digitalen Weiterbildungsmöglichkeiten Gebrauch. Die Antworten der restlichen StudienteilnehmerInnen verteilen sich, wie aus Abbildung 18 hervorgeht, relativ gleichmäßig auf die Optionen *ein paar Mal* bzw. *einmal im Jahr* und *alle paar Jahre*. Bezüglich möglicher bivariater Zusammenhänge gilt anzumerken, dass zwischen der ordinalskalierten Variable *Häufigkeit der Inanspruchnahme von digitalen Fortbildungsangeboten* und den Variablen *Alter* (r -Wert = -0,070 und p -Wert = 0,488), *Geschlecht der Lehrpersonen* (p -Wert = 0,932) und *Land der Berufsausübung* (p -Wert = 0,166) kein statistisch signifikanter Zusammenhang besteht.

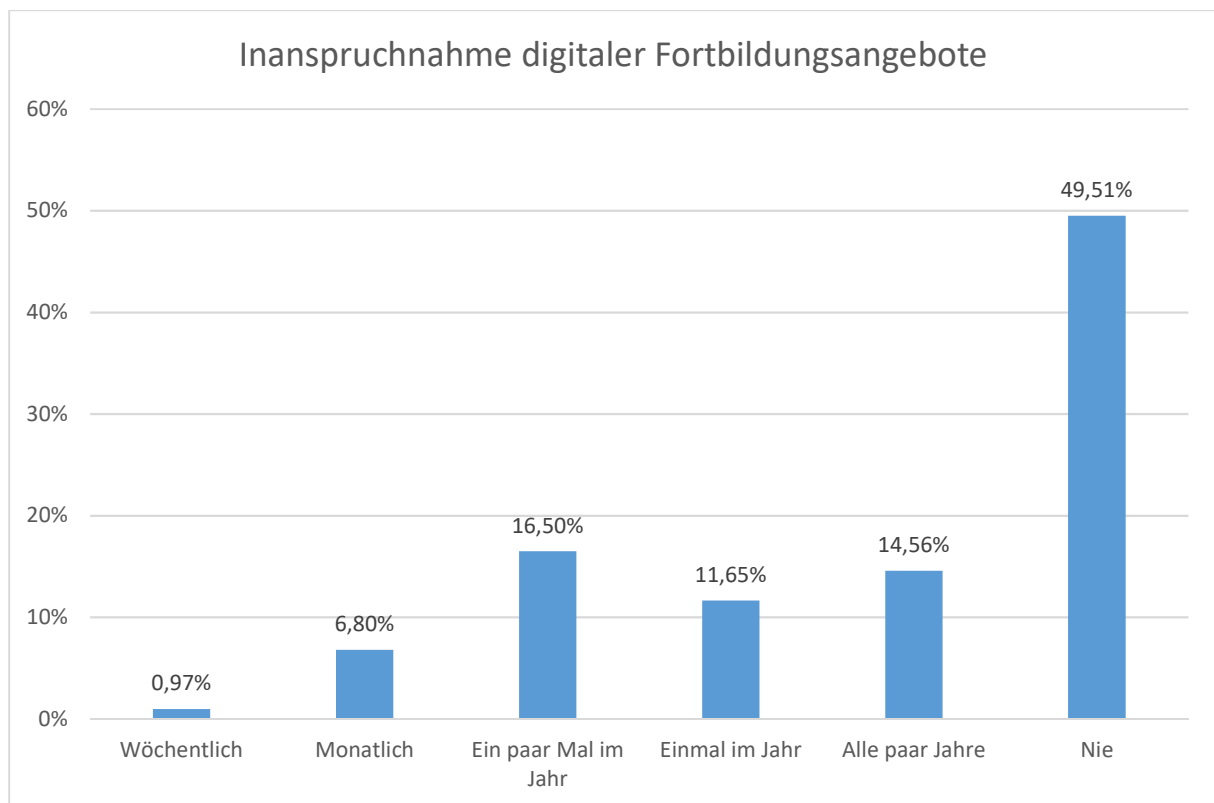


Abbildung 18: Inanspruchnahme digitaler Fortbildungsangebote

Im Zentrum der letzten Frage des dritten Fragebogenteils stehen die Fortbildungswünsche der Lehrkräfte rund um den digitalen Medieneinsatz im Russischunterricht. Am häufigsten äußern die Befragten hier den Wunsch nach einer Fortbildung zu konkreten Einsatzszenarien aktuell verfügbarer Online-Lehr- und Lernmaterialien (z.B. von Lernapps, russischen Nachrichtenportalen, Online-TV-Kanälen). Für Weiterbildungsmaßnahmen zur mediengestützten Wortschatzarbeit, zum niveaugerechten Einsatz von *Podcasts* und zu ihrer Erstellung sprechen sich ebenso einige der befragten Lehrpersonen aus. Fortbildungen zur effizienten Arbeit mit Lernplattformen, zur Konzeption eigener digitaler Lernmaterialien (z.B. *Webquests*, *Quiz*) und zur Nutzung von Blogs im Unterricht befinden sich auch

auf der Wunschliste mehrerer Lehrpersonen. Laut Aussagen einiger Befragter sollen in Fortbildungen ebenso sinnvolle Kombinationsmöglichkeiten von digitalen und herkömmlichen Medien aufgezeigt werden. Mehr über den konkreten Einsatz von Tablets, von Textverarbeitungs- und Präsentationsprogrammen (z.B. *Word*, *Powerpoint*) sowie über die produktive und rezeptive Verwendung von Videoplattformen (z.B. *YouTube*) möchten jeweils drei StudienteilnehmerInnen erfahren. Jeweils zwei Nennungen entfallen auf Weiterbildungsmaßnahmen zur mediengestützten Kommunikation, Grammatikarbeit, Individualisierung und Differenzierung, zum Umgang mit der interaktiven Tafel, zum Einsatz digitaler Schreibwerkzeuge und authentischer Online-Ressourcen im Anfangsunterricht. Eine ganze Reihe von Fortbildungswünschen wird von den Befragten einmalig angeführt. Hierunter fallen die Tippfertigkeit auf der russischen Tastatur, die Beachtung rechtlicher Aspekte, die mediengestützte Textarbeit, der Umgang mit Online-Wörterbüchern und die Klärung der Frage nach der Auswirkung des digitalen Medieneinsatzes auf den Lernerfolg.

Die Ergebnisse der vierten Fragegruppe der Online-Umfrage zeigen, was die Nutzung digital-elektronischer Medien im Russischunterricht laut der befragten Lehrpersonen befördern bzw. erleichtern würde. In Tabelle 16 werden die Antwortkategorien und die Nennungshäufigkeiten in absteigender Reihenfolge präsentiert. Der Großteil der Lehrpersonen wünscht sich zum Erhebungszeitpunkt mehr vorgefertigte niveauspezifische digitale Aufgabenarrangements zu unterschiedlichen Themen, ein umfassenderes Weiterbildungsangebot und eine bessere, flächendeckende technische Ausstattung an der jeweiligen Schule. Eben genannte Wünsche finden auch in einigen der geführten LehrerInneninterviews ihren Niederschlag (siehe 5.4). Auf die Antwortkategorie *niveauspezifische digitale Russischlehrwerke* entfallen 59 Nennungen. In etwa die Hälfte der Befragten spricht sich für schnelleres Internet und mehr Vorbereitungszeit aus. Eine höhere Anzahl an Lehrveranstaltungen mit digital-medialen Schwerpunkt in der LehrerInnenausbildung und schulinterne Fortbildungen zur Bedienung digitaler Endgeräte wünschen sich etwas weniger als die Hälfte der Befragten. Auch hier zeigen sich wiederum Parallelen zu den LehrerInneninterviews (siehe 5.4) Den Wunsch nach mehr Laptop- bzw. Tabletclassen und flexibleren, offeneren Stundenpläne äußern circa ein Viertel der Lehrpersonen. Im Rahmen der Sonstigen-Kategorie spricht sich eine Lehrperson für funktionierendes WLAN in allen Klassen aus. Ein weitere merkt hier Folgendes an: „Überhaupt ein Internetzugang wäre schon mal gut, damit die Schüler nicht mit eigenem (begrenzten) Datenvolumen surfen müssen, z.B. zum Nachschlagen von Vokabeln.“ Ein/e weitere/r Befragt/e kritisiert unter Sonstiges Folgendes: „Die aktuellen Beamer, die uns von der Stadt neu in der Schule installiert wurden, sind z.B. schlechter als die alten. Sie wurden trotzdem installiert und ich kann aktuell nicht mal mehr die Dokumentenkamera nutzen.“ Ein/e weitere/r Studienteilnehmer/in fragt hier nach dem „Verbleib des kommunikativen Ansatzes und der aufgeklärten Einsprachigkeit im Russischunterricht, [welche] „durch keinerlei Medieneinsatz ersetzt oder getoppt werden [könne].“

Wünsche für die zukünftige Arbeit mit digitalen Medien		
Antwortoptionen	N	%
Mehr vorgefertigte niveauspezifische digitale Aufgaben bzw. Lernarrangements zu unterschiedlichen Themen	71	68,93
Umfassenderes Weiterbildungsangebot zu digitalen-elektronischen Medien im Russischunterricht	69	66,99
Bessere, flächendeckende technische Ausstattung an der Schule	62	60,19
Niveauspezifische digitale Russischlehrwerke	59	57,28
Schnelleres Internet	49	47,57
Mehr Zeit für die Unterrichtsvorbereitung	49	47,57
Mehr Lehrveranstaltungen zur Nutzung digital-elektronischer Medien in der LehrerInnenausbildung	41	39,81
Schulinterne Fortbildungen zur Gerätebenutzung bzw. -bedienung	39	37,86
Flexiblere, offenere Stundenpläne (z.B. mehr Doppelstunden)	28	27,18
Mehr Laptop- bzw. Tabletclassen	21	20,39
Sonstiges	7	6,80

Tabelle 16: Wünsche für die zukünftige Arbeit mit digitalen Medien im Russischunterricht

Wie laut Ansicht der Befragten der digital-mediale Russischunterricht in zehn Jahren aussieht, wird nachfolgend dargestellt. Aus den schriftlichen Antworten der Lehrkräfte ergeben sich dabei drei zentrale Tendenzen bzw. Zukunftsszenarios. Auf der einen Seite wird eine stärkere Ausrichtung des zukünftigen Russischunterrichts auf digitales Lernen begrüßt und als überaus wahrscheinlich erachtet. Auf der anderen Seite wird der unweigerlich voranschreitenden Digitalisierung des Unterrichts mit einer gewissen Skepsis begegnet. Die dritte Tendenz geht dahin, dass einige Lehrpersonen aus unterschiedlichen Gründen nicht an eine merkliche Veränderung des *Status Quo* glauben. Nachfolgend soll auf die Meinungen der LehrerInnen näher eingegangen werden.

Relativ große Einigkeit herrscht darin, dass sich die technische Ausstattung für das digitale Lernen an Schulen weiter verbessern wird. Viele der Befragten merken diesbezüglich an, dass in Zukunft mehr digitale Endgeräte, wie zum Beispiel Laptops, Tablets und interaktive Tafeln von den Schulen bereitgestellt werden. Die Ansicht, dass dem Smartphone eine noch bedeutendere Rolle zukommen wird, teilen einige der befragten Lehrpersonen. In Bezug auf ein in Zukunft flächendeckendes WLAN-Netz zeigen sich viele LehrerInnen ebenso optimistisch. Einig sind sich der Großteil der Befragten auch darin, dass digitale Russischlehrwerke auf dem Vormarsch sein werden bzw. digitalen Lehrwerkskomponenten, wie zum Beispiel Übungsapps oder digitalen Arbeitsblättern ergänzend zum Printlehrwerk, eine größere Bedeutung im Russischunterricht zukommen wird. Einige der befragten LehrerInnen versprechen sich von einem verstärkten digitalen Medieneinsatz, eine gute technische Ausstattung und eine entsprechende digitale Medienkompetenz der Lehrenden vorausgesetzt, einen modernen, abwechslungsreichen, lebensnahen und motivierenden Russischunterricht mit zusätzlichen Differenzierungs- und Individualisierungsmöglichkeiten und einer stärkeren LernerInnenzent-

rierung. Manche Befragte attestieren dem interaktiv-kommunikativen Austausch über Online-Plattformen oder der Videotelefonie einen Zuwachs.¹⁰⁶ Die digitale Vernetzung von schulischen und außerschulischen Lernorten wird dabei ebenso positiv betrachtet.

Demgegenüber hegen einige der befragten LehrerInnen die Befürchtung, dass „das Digitale“ bzw. das „Vor-den-Bildschirmen-Sitzen“ Überhand nehmen und die *face-to-face* Interaktion sowie das gemeinschaftlich-kreative Lernen dabei in den Hintergrund geraten könnten. Auch bei diesen Punkten lassen sich wiederum Parallelen zu den LehrerInneninterviews ziehen (siehe 5.4). In Zusammenhang mit oben Genanntem scheint auch die Frage nach der Dauer des täglichen Internetkonsums durch jugendliche Russischlernende in der Freizeit interessant und relevant. Insgesamt 20% der befragten SchülerInnen geben an, das Internet in ihrer Freizeit mehr als vier Stunden täglich zu nutzen, 11% hingegen machen eine Stunde am Tag davon Gebrauch (siehe Anhang 14). Der Großteil, d.h. 67% der jugendlichen StudienteilnehmerInnen verbringt zum Erhebungszeitpunkt freizeitbedingt zwei bis vier Stunden täglich im Netz (siehe Anhang 14). Manche der schriftlich befragten Lehrpersonen plädieren für eine sinnvolle bzw. zweckmäßige Kombination von herkömmlichen und digitalen Medien bei einer kommunikativen Ausrichtung des Russischunterrichts. Einige wenige Lehrpersonen verweisen auch hier darauf, dass der digitale Medieneinsatz die Sprachkompetenzen der Lernenden ihrer Ansicht nach nicht befördert bzw. merklich verbessert. Eine mögliche Verschlechterung der mündlichen und schriftlichen Ausdrucksfähigkeit wird dabei ebenso in den Raum gestellt. Eine Lehrperson gibt zu bedenken, dass sich *Copyright*-Probleme in Zukunft häufen könnten.

Wie oben bereits erwähnt, glauben manche der Befragten nicht an eine (rasche) Veränderung. Der zukünftige Russischunterricht würde ihrer Meinung nach weiterhin vorwiegend analog bzw. gleich wie jetzt ablaufen. In diesem Zusammenhang werden fehlende Finanzmittel der Schulen, die verspätete Ankunft des technischen Fortschritts in den Klassenzimmern und die als unzureichend empfundenen Fortbildungsmöglichkeiten im Bereich der Digitalisierung angeführt. Ähnliche Aussagen finden sich auch in den LehrerInneninterviews wieder (siehe 5.4).

Einige StudienteilnehmerInnen merken überdies an, dass es in Zukunft an ihrer Schule aufgrund anderer „boomender Sprachenfächer“ bzw. der fehlenden Unterstützung seitens der Direktion bedauerlicherweise keinen Russischunterricht mehr geben wird.

¹⁰⁶ Während der Coronakrise bzw. COVID-19-Pandemie im Jahr 2020 erlebten Online-Plattformen (z.B. *Moodle*) und die Videotelefonie (z.B. *Zoom*, *Whatsapp*) im Zuge des *Distance Learning* einen regelrechten Aufschwung. Die rasche Umstellung auf *Distance Learning* und die Anzahl an unterschiedlichen verwendeten Lernplattformen stellten Lehrpersonen wie SchülerInnen zunächst vor große Herausforderungen. Es bleibt abzuwarten, welche längerfristigen Auswirkungen die Coronakrise und das damit verbundene *Distance Learning* auf das digitale Lernen der Zukunft haben wird. In der Coronakrise wurden auch zahlreiche empirische Forschungsprojekte ins Leben gerufen. Deren Ziel besteht vielfach im Aufzeigen von Vor- und Nachteilen des *Distance Learning*. Als Beispiel sei hier die COVID LehrerInnenbefragung des Sozial- und Politikwissenschaftlers Mario Steiner und seines Teams (2020) vom Institut für Höhere Studien in Wien mit dem 04.05.2020 als Erhebungsbeginn angeführt. Nähere Informationen unter: <https://tinyurl.com/y9rc6vya> (06.05.2020).

Nach der oben ausführlich dargestellten deskriptiv- und inferenzstatistischen Auswertung der beiden Online-Studien folgt nun jene der semistrukturierten LehrerInnen- und SchülerInneninterviews. Letztere ermöglicht tiefergehende, personalisierte Einsichten in Wirkungsmechanismen von digitalen Medien im Russischunterricht und gibt auch Aufschluss über individuelle Meinungen und Überzeugungen rund um das digitale Lernen.

5. ERGEBNISSE DER SEMISTRUKTURIERTEN INTERVIEWS

Am Beginn dieses Kapitels steht die Auseinandersetzung mit der konkreten Vorgehensweise bei der Transkription der Interviews. Dabei wird auch auf das verwendete Transkriptions- bzw. Notationssystem und auf damit in Zusammenhang stehende Möglichkeiten und Grenzen Bezug genommen. Daran schließt die Beschreibung des genauen Ablaufs der zusammenfassenden Inhaltsanalyse an. Deren Basis bilden die transkribierten Interviews. Anhand konkreter, auf das eigene Material bezogener Beispiele wird der Transkriptionsprozess veranschaulicht. Danach folgt die eindringliche Darstellung der sowohl deduktiv als auch induktiv gebildeten Kategoriensysteme. Die quantitativen Auswertungsanteile der Interviews ermöglichen direkte Vergleiche mit den Ergebnissen aus den beiden Online-Studien. Der potentielle Informationsverlust aufgrund der zunächst erfolgten Quantifizierung qualitativer Daten erfährt durch die Einzelfalldarstellungen einen Ausgleich.¹⁰⁷ Auf Grundlage der Einzelfallanalysen werden Spezifika der jeweiligen Interviews thematisiert und Interdependenzen zwischen Kategorien bzw. Subkodes verdeutlicht (vgl. Grünewald 2006: 149).

5.1 Transkription der Interviews

Mit Transkription ist in der empirischen Forschung die Überführung von Datenmaterial (z.B. von Audioaufzeichnungen) in eine schriftliche Fassung gemeint (vgl. Ayass 2017: 421). Dieser Vorgang stellt laut Trautmann (2012: 226) bereits einen ersten Auswertungsschritt dar, da dabei fortwährend Entscheidungen in Bezug auf die Qualität der Sprache und wahrnehmbare paraverbale Signale getroffen werden müssen. In engem Zusammenhang damit steht die Wahl eines entsprechenden Transkribier- bzw. Notationssystems (vgl. Reinders 2005: 251, 255). Dessen Genauigkeit wird dadurch bestimmt, ob das *Was* oder das *Wie* stärker im Vordergrund steht (vgl. Trautmann 2012: 226). Da bei den vorliegenden Interviews, deren Ziel in der kontrastiv-komplementären Beantwortung der drei Forschungsfragen liegt, die inhaltlich-thematische Ebene von größerer Bedeutung als die Sprechweise oder die nonverbale Sprache ist, wurde ein Notationssystem mit einer mittleren Genauigkeit verwendet (siehe Tabelle

¹⁰⁷ Grünewald (2006: 316) betont, dass Falldarstellungen und Fallanalysen insofern nicht voneinander zu trennen sind, als die Fallanalyse bereits mit der Datenaufbereitung bzw. Kategorienbildung in Leitfadeninterviews beginnt. Die Begriffe „Einzelfalldarstellung“ und „Einzelfallanalyse“ werden in dieser Arbeit synonym verwendet.

17). Keuneke (2017: 310) hält diesbezüglich fest, dass jede/r Forschende letztendlich einen eigenen Transkriptionsstil entwickelt, was hier ebenso zutreffend ist.

Alle vorliegenden Audioaufzeichnungen wurden in das Programm MAXQDA importiert und dort wörtlich transkribiert. Die Standardorthographie diente als Verschriftungsform (vgl. Reinders 2005: 254). Vorhandene Dialekte wurden, wie unter Punkt 3.7.2 bereits erwähnt, nicht mit transkribiert, sondern möglichst präzise in die deutsche Standardsprache übertragen (vgl. Kuckartz 2012: 136, Trautmann 2012: 230). Ziel war dabei die Erhöhung der Lesbar- und vor allem der Verständlichkeit der Transkripte, wenngleich so einige Besonderheiten der gesprochenen Sprache verloren gingen (vgl. Ayass 2017: 422, Reinders 2005: 254). Darüber hinaus wurden zustimmende bzw. bestätigende Lautäußerungen der Interviewenden (z.B. „Mhm“ oder „Aha“), sofern diese den Redefluss des/der Befragten nicht unterbrechen, nicht mit transkribiert (vgl. Kuckartz 2012: 136). Außerdem sei angemerkt, dass jeder Sprechbeitrag als eigener Absatz transkribiert und in MAXQDA mit Zeitmarken versehen wurde. Inhaltstragende Einwüfe der jeweils anderen Person sind durch doppelte, runde Klammern gekennzeichnet (vgl. ebd., siehe Tabelle 17). Die Gesprächsanteile der Interviewenden wurden durch ein „I:“, jene der Befragten durch ein entsprechendes eindeutiges Kürzel (z.B. LP_1, S_1) kenntlich gemacht. Die in *Word* angelegte Sicherheitskopie wurde paginiert und mit einer Zeilennummerierung versehen.

Tabelle 17 veranschaulicht die bei der Interviewtranskription verwendeten Notationen, die in Anlehnung an Keuneke (2017: 310), Kuckartz (2012: 136) und Reinders (2005: 256) ausgewählt wurden. Einfache runde Klammern mit einem entsprechenden Vermerk darin wurden verwendet, um unverständliche Wörter bzw. Satzteile, parasprachliche Handlungen und kürzere (-) wie längere (---) Sprechpausen zu kennzeichnen. Eckige Klammern markieren einerseits Störungen, andererseits interpretierende oder erklärende Kommentare seitens der Transkribierenden. Wurden von den Teilnehmenden Wörter nicht vollständig artikuliert oder Sätze nicht beendet, ist bei der entsprechenden Textstelle ein einfacher bzw. doppelter Schrägstrich zu finden. Von Befragten besonders stark betonte Wörter bzw. Textteile wurden durch die Unterstreichung selbiger kenntlich gemacht.

Symbole	Beispiel/e	Kennzeichnung von ...
(()) doppelte runde Klammern	((Ja, genau!))	... intermittierenden Einwüfen des Gegenübers
() einfache runde Klammern	(unverständlich) (lacht), (beide lachen), (seufzt) (-), (--), (---)	... unverständlichen Wörtern bzw. Satzteilen, von parasprachlichen Signalen, kürzeren und längeren Pausen (1 bis 3 Sekunden)
[] eckige Klammern	[Handy klingelt.], [Es klopft an der Tür.] [sarkastisch]	... Störungen und von der Transkribierenden eingefügter interpretierender Kommentare
/ Schrägstrich	d/, das meinte ich; in Bezug auf dig/, digitale Medien	... (zunächst) nicht vollständig artikulierten Wörtern

// zwei Schrägstriche	Wenn ich das richtig//	... nicht vollendeten Sätzen
<u>Unterstreich</u> ung	<u>Nein.</u>	... besonders betonten Wortteilen, Wörtern oder Satzabschnitten

Tabelle 17: Verwendete Notationen bei der Interviewtranskription

In Zusammenhang mit potentiellen Grenzen von Transkripten stellt Ayass (2017: 426) fest, dass diese immer subjektiv geprägt sind. Einerseits kann die gewählte Vorgehensweise bei der Interviewtranskription die Aufmerksamkeit des/der Forschenden auf bestimmte Phänomene lenken (vgl. ebd.). Andererseits umfasst der Transkriptionsprozess auch interpretative Schritte, weshalb Transkripte kein getreues Abbild der sozialen Wirklichkeit sind (vgl. ebd.). Transkripten sind naturgemäß gewisse Informationsgrenzen inhärent, da diese immer eine Reduktion von Originaldaten darstellen (vgl. Reinders 2005: 248). Die Präsentation der Ergebnisauswertung der Interviews erfolgt daher unter Berücksichtigung dieser Einschränkungen.

In Tabelle 18 werden die Kürzel der insgesamt 15 befragten Personen, die jeweilige Interviewdauer und Seitenzahl der Transkripte angeführt.¹⁰⁸ Am Ende findet sich hier – getrennt nach den jeweiligen Zielgruppen – auch die Angabe der Interviewgesamtdauer und der allesumfassenden Seiten- bzw. Zeilenanzahl der Interviewtranskripte. Insgesamt wurden über 7 Stunden an Audiomaterial verschriftlicht, woraus 97,5 zu analysierende DIN-A4 Seiten resultierten. Tabelle 18 zeigt auch, dass unterschiedliche Sprechtempi trotz einer teilweise nahezu identischen Interviewdauer bisweilen zu verschiedenen Transkriptlängen geführt haben. Auch waren die Gesprächsanteile der Interviewenden nicht immer gleich lang.

Interviewtranskripte					
LehrerInnen			(Ehemalige) RussischschülerInnen		
Kürzel	Dauer (min.)	Seitenzahl	Kürzel	Dauer (min.)	Seitenzahl
LP_1	56,02	11,5	S_1_ex	24,32	5,5
LP_2	26,10	7	S_2_ex	16,16	4
LP_3	51,18	10,75	S_3_ex	23,31	5,25
LP_4	35,16	7,75	S_4_ex	17,22	4,75
LP_5	36,27	8	S_5	17,35	4,75
LP_6	46,05	10,75	S_6	15,02	4
LP_7	26,06	6	S_7	15,54	4
			S_8	14,47	3,25
Gesamtdauer in Stunden		4,614	Gesamtdauer in Stunden		2,389
Seitenzahl insgesamt		62	Seitenzahl insgesamt		35,5
Gesamte Zeilenanzahl		2981	Gesamte Zeilenanzahl		1623

Tabelle 18: Interviewdauer und Transkriptlänge

¹⁰⁸ Die Buchstabenkombination LP steht für Lehrperson, S für SchülerIn. Die Bezeichnung „_ex“ in den Kürzeln referiert auf ehemalige RussischschülerInnen.

Am Beginn der Auswertung der semistrukturierten Interviews standen die Transkription aller Audioaufzeichnungen, die anschließende sorgfältige mehrmalige Lektüre der Interviewtranskripte und die Markierung aller relevanten inhaltstragenden Textpassagen. Die farblich gekennzeichneten Textstellen in den Transkripten bildeten dabei die Grundlage für die qualitative zusammenfassende Inhaltsanalyse. Die konkreten Auswertungsschritte werden unter Punkt 5.2 nachgezeichnet.

5.2 Schritte der zusammenfassenden Inhaltsanalyse

Am Beginn der zusammenfassenden Inhaltsanalyse steht im Sinne eines systematischen, regelgeleiteten Vorgehens die Festlegung eines konkreten, auf das eigene Material abgestimmten Ablaufmodells (siehe 3.3.2). Das in Abbildung 19 dargestellte Modell diente bei der Auswertung der vorliegenden Interviews als Ausgangspunkt.

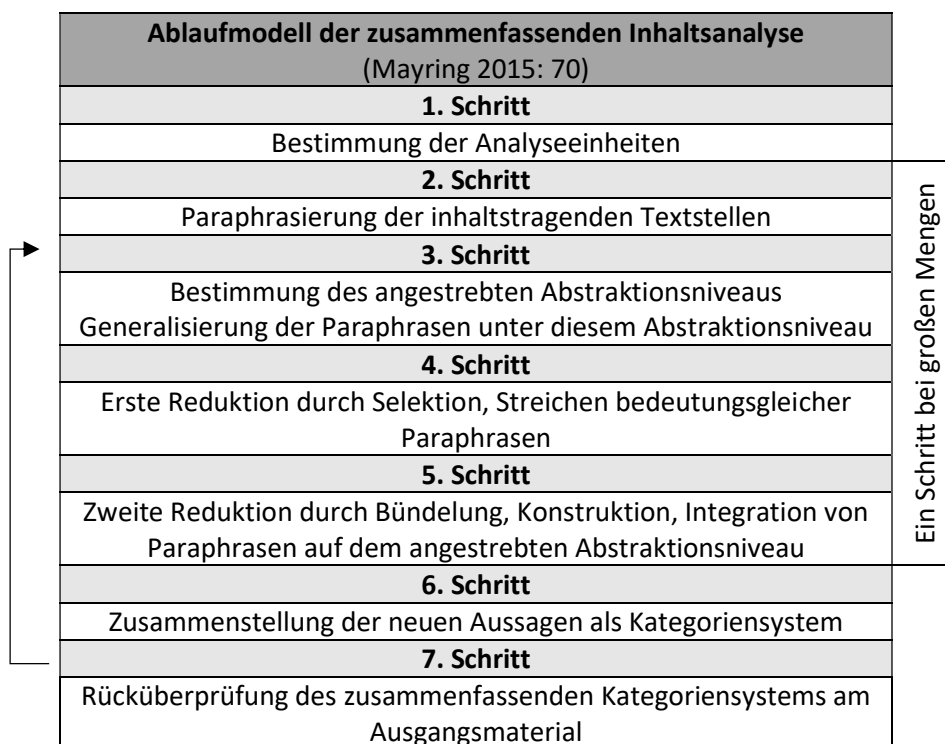


Abbildung 19: Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse

Nachdem in einem ersten Schritt durch die Fragestellung bestimmt wurde, was zusammengefasst wird, ist die Definition der inhaltsanalytischen Einheiten, d.h. die Kodier-, Kontext- und Auswertungseinheit erfolgt (vgl. Mayring 2015: 51, 71). Die Kodiereinheit bezeichnet dabei den kleinsten Materialbestandteil, der einer Auswertung bzw. Kategorisierung zugeführt wird (vgl. ebd.: 61). Bei den vorliegenden Interviewtranskripten konnte die Kodiereinheit aus nur einem bedeutungsträchtigen Wort bestehen (z.B. Smartphone, Tabletclassen). Die einzelnen Kodiereinheiten aller Transkripte wurden in *Word* zusammengetragen und paraphrasiert, nachdem nicht inhaltstragende Textstellen und für die Fragestellung Irrelevantes getilgt worden waren (vgl. ebd.: 70, 71; siehe Tabelle 19).

Als Kontexteinheit, die den größten kategorisierbaren Textbestandteil darstellt, wurde die gesamte Antwort auf eine zu einem bestimmten Themenbereich gestellte Frage definiert (vgl. ebd.: 61; siehe auch Mayring/Fenzl 2012: 553). Die Auswertungseinheit, also welche Texte überhaupt bzw. nacheinander analysiert werden, stellten im konkreten Fall ausnahmslos alle Interviewtranskripte dar (vgl. ebd.). Am Anfang stand die Analyse der LehrerInneninterviews, gefolgt von jener der SchülerInneninterviews.

Im Anschluss an die Paraphrasierung inhaltstragender Textbestandteile folgte die Bestimmung des Abstraktionsniveaus der ersten Reduktion (siehe Abbildung 19 und Tabelle 19). Dabei mussten alle Paraphrasen, die unter dem festgelegten Abstraktionsniveau waren, verallgemeinert und in einem weiteren Schritt inhaltsgleiche Paraphrasen gestrichen werden (Generalisation, Auslassen) (vgl. Mayring 2015: 71). Die beschriebene Vorgehensweise wird in Tabelle 19 anhand eines konkreten Beispiels auszugsweise veranschaulicht. Die Spalte ganz rechts zeigt die auf Basis des Ausgangsmaterials gebildeten Oberkategorien (K), denen bisweilen mehrere Subkodes (SK) zugewiesen wurden.

LP_2			
S.	Paraphrase	Generalisierung	Erste Reduktion
14	YouTube zu allen möglichen Themen, im letzten Jahr fast ausschließlich	Videoplattform <i>YouTube</i> , verschiedene Themen	<u>K1 Verwendete digitale Medien:</u> ✓ SK1 Videoplattform
	Nicht die Zeit sich damit [digitalen Medien] zu beschäftigen; Auseinandersetzung damit in diesem Jahr geplant; herausfinden, was gut funktioniert;	Zeitfaktor; geplante, zielführende Auseinandersetzung mit digitalen Medien	<u>K2 Herausforderungen:</u> ✓ SK1 Zeitaufwand / Zeitfaktor ✓ SK2 Kosten-Nutzen-Frage / Mehrwert (was gut funktioniert)
	Ziele, landeskundliche Sachen; Reportagen, touristische Videos, in denen eine Region oder Stadt präsentiert wird; interkulturelle Kompetenz; lustige Serien und Reaktion der SchülerInnen darauf; ziemliche Erfolge, SchülerInnen haben Spaß; merken sich Wörter nebenbei;	Videogestütztes (inter-)kulturelles Lernen Spaßfaktor Lernerleichterung, unbewusster Spracherwerb	<u>K3 Einstellungen:</u> ✓ SK1 Zukunftsvision (geplante Auseinandersetzung) <u>K4 Verwendungszweck:</u> ✓ SK1 (Inter-) kulturelles Lernen ✓ SK2 Hör-/Hörsehverstehen (Reaktion der SchülerInnen darauf) <u>K5 Positive Aspekte / Mehrwert:</u> ✓ SK1 Spaßfaktor ✓ SK2 Bessere Verankerung / Lernerleichterung

Tabelle 19: Auszug aus der zusammenfassenden Inhaltsanalyse von LP_2

An dieser Stelle sei angemerkt, dass die Grenzen zwischen bestimmten Kategorien bzw. Codes nicht immer trennscharf und gewisse Überlappungen daher möglich sind. Zu erwähnen ist außerdem, dass bei der Interviewauswertung Mehrfachzuordnungen von Textstellen, die diverse Aspekte einer Fragestellung aufgriffen, zu unterschiedlichen Kategorien als zulässig erachtet und demzufolge auch getätigt wurden (vgl. Mayring/Fenzl 2012: 553). Als Beispiel dient hier die technische Ausstattung an Schulen,

die in unmittelbarem Zusammenhang mit verschiedenen kodierten Herausforderungen des digitalen Lernens zu sehen ist (z.B. *Ressourcenknappheit / nicht funktionierende Technik, Zeitaufwand / Zeitfaktor, Frage nach Kosten-Nutzen / Mehrwert*). Unter den Punkten 5.3 bis 5.6 werden derartige Interdependenzen näher aufgeschlüsselt.

Nach der oben beschriebenen ersten Materialreduktion wurden in einem weiteren Auswertungsschritt sich aufeinander beziehende Paraphrasen gebündelt und teilweise durch neue Bezeichnungen ersetzt (Bündelung, Konstruktion, Integration) (vgl. Mayring 2015: 71, siehe 3.3.2). Am Ende wurde überprüft, ob das gewonnene Kategoriensystem das Ausgangsmaterial noch entsprechend abbildet (vgl. ebd.).

Wie unter Punkt 3.3.2 bereits erwähnt, gaben die Interviewleitfäden im konkreten Fall den Großteil an Oberkategorien und einige Subkodes bereits deduktiv vor (z.B. Technische Ausstattung, Verwendungszweck, Herausforderungen beim digitalen Medieneinsatz). Die vorhandenen Kategorien wurden zunächst in den zu entwickelnden Kodeplan übertragen. Anschließend wurde dieser anhand mehrerer Materialdurchgänge in *Word* sukzessive mit induktiv gewonnenen Kategorien und Subkodes angereichert (vgl. Mayring/Fenzl 2012: 548, 552). Prommer und Linke (2017: 448) unterscheiden bei der Kodierung von Interviewtranskripten grundsätzlich zwischen Kategorien und Kodes. Eine Kategorie referiert in der qualitativen Forschung auf ein Thema bzw. eine thematische Struktur (vgl. ebd.). Sie stellt gleichzeitig auch eine Variable dar (vgl. ebd.). Ein Kode ist hingegen die tatsächliche Merkmalsausprägung eines Themas (vgl. ebd.). Der Kodeplan wurde in Anlehnung daran folglich hierarchisch strukturiert, d.h. in (Ober-) Kategorien (K) und sogenannte Subkodes (SK) unterteilt, und daraufhin in MAXQDA eingespeist. Hier ist auf dessen Basis ein erneuter Materialdurchgang und die Kodierung inhaltstragender Textstellen erfolgt. Der vorher entwickelte Kodeplan bzw. das Kategoriensystem wurde dabei weiter angepasst. Durch die zunächst in *Word* und anschließend in MAXQDA nochmalig durchgeführte Kodierung sollte die Reliabilität des gewonnenen Kategoriensystems überprüft bzw. erhöht werden.¹⁰⁹

Unter dem nachfolgenden Punkt werden zunächst das auf Grundlage der LehrerInneninterviews entwickelte Kategoriensystem samt Vergabehäufigkeit von Kodes und daran anschließend die Einzelfallanalysen der befragten Lehrpersonen präsentiert.

¹⁰⁹ Darüber hinaus diente die in *Word* durchgeführte Kodierung auch als Sicherheitsnetz und dem Vorbeugen von potentiell Datenverlust. Aufgrund von wiederholten Verbindungsproblemen mit der universitären MAXQDA-Netzwerklicenz kam es dazu, dass Daten (vorübergehend) nicht mehr zugänglich waren oder wiederhergestellt werden mussten.

5.3 Das Kategoriensystem der LehrerInneninterviews

Es sei gleich zu Beginn vorweggeschickt, dass die angefertigten Postskripte in MAXQDA jeweils am Ende der betreffenden Transkripte integriert und mitkodiert wurden. Insgesamt wurde 878 Textstellen in MAXQDA ein Kode zugewiesen. Tabelle 20 zeigt die Verteilung der vergebenen Codes auf die sieben LehrerInneninterviews, die mit der jeweiligen Transkriptlänge bzw. Interviewdauer korrelieren. Die höchste Anzahl an vergebenen Codes je Interview schlägt mit 186, die niedrigste mit 75 zu Buche. Das arithmetische Mittel beläuft sich auf 125 zugewiesene Codes pro Interview.

LP	Kodeanzahl
LP_1	166
LP_2	75
LP_3	186
LP_4	110
LP_5	108
LP_6	153
LP_7	80
Insg.	878

Tabelle 20: LehrerInneninterviews – Verteilung der Codes

Tabelle 21 zeigt den am Material entwickelten Codeplan bzw. das aus den LehrerInneninterviews hervorgegangene Kategoriensystem und die Anzahl der vergebenen Codes je Kategorie. Nur einige der Oberkategorien weisen dabei eine Kodeanzahl aus (z.B. *persönliche Einstellungen*). Dies hat den Hintergrund, dass die Einstellungen der befragten Lehrpersonen sehr vielseitig bzw. individuell sind und diese daher den gebildeten Subkodes nicht immer zuordenbar waren. Stattdessen wurden sie allgemein als *persönliche Einstellungen* zum digitalen Lernen kodiert. Die Einzelfallanalysen sollen hinsichtlich der LehrerInneneinstellungen zu einem vertieften Verständnis führen, weshalb hier nicht weiter darauf eingegangen wird. Die in Tabelle 21 dargestellten Subkodes sind nach ihrer Auftrittshäufigkeit geordnet, was indirekt Aufschluss über die Bedeutsamkeit derselben für die befragten Lehrpersonen gibt. Zu beachten ist allerdings, dass Mehrfachnennungen innerhalb eines Transkripts hier miteinbezogen wurden. Das bedeutet, dass wiederholte, über das Interview verstreute Verweise einer Lehrperson auf dasselbe Thema im Endeffekt auch mehrfach kodiert wurden. Aufgrund der wiederholten Erwähnung ist davon auszugehen, dass das entsprechende Thema für die besagte Lehrperson möglicherweise von besonderer Bedeutung ist. Wurde innerhalb einer Textpassage von einer Lehrperson mehrmals und in kurzen Abständen immer wieder auf dasselbe Thema eingegangen, so wurde der gesamte Absatz dementsprechend einmalig kodiert. Die Häufigkeiten der in Tabelle 21 angeführten Codes besitzen daher nur bedingt Aussagekraft, können aber dennoch bestimmte verallgemeinerbare Tendenzen aufzeigen. In den Einzelfalldarstellungen werden subjektive Bedeutungszuschreibungen ergänzend zum quantitativen Auswertungsteil verdeutlicht.

Kategoriensystem auf Basis der LehrerInneninterviews		
K1 Technische Ausstattung (7)	K2 Verwendete digitale Endgeräte	K3 Verwendete digitale Medien
<ul style="list-style-type: none"> • SK1 Vorhandene Ausstattung (26) • SK2 Beurteilung der Ausstattung (18) • SK3 Ausstattungswunsch (10) 	<ul style="list-style-type: none"> • SK1 Smartphones (10) • SK2 Computer/Laptop-Beamer-Lautsprecher (10) • SK3 Interaktive Tafel (5) • SK4 Laptops (5) • SK5 Computer (3) • SK6 Dokumentenkamera (1) 	<ul style="list-style-type: none"> • SK1 Videoplattformen (26) • SK2 Online-Übungsplattformen / Autorenprogramme (13) • SK3 Lernplattform der Schule (13) • SK4 Internet / Runet (10) • SK5 Audiodateien (7) • SK6 Online-Wörterbücher (5) • SK7 Digitale Lehrwerkskomponenten (3) • SK8 Präsentationssoftware (2) • SK9 Kollaborative Schreibwerkzeuge (2) • SK10 Digitales Klassenbuch (2) • SK11 Umfragetools (2) • SK12 Online-Tests (2) • SK13 Soziale Netzwerke (2) • SK14 Visuelle Programmiersprachen (1) • SK15 Kollaborative Online-Pinnwände (1) • SK16 Videoaufzeichnungs- und Filmschnittsoftware (1) • SK17 <i>Instant-Messaging-Dienste</i> (1)
K4 Verwendungszweck	K5 Positive Aspekte / Mehrwert	K6 Herausforderungen
<ul style="list-style-type: none"> • SK1 Hör-/Hörsehverstehen (18) • SK2 Wortschatzarbeit (17) • SK3 (Inter-) kulturelles Lernen (14) • SK4 Digitale Medienproduktion (9) • SK5 Präsentation (8) • SK6 Entwicklung der Sprechfertigkeit (7) • SK7 Motivationssteigerung (6) • SK8 Entwicklung der Schreibfertigkeit / Textproduktion (6) • SK9 Individualisierung / Differenzierung (6) • SK10 Leseverstehen (5) • SK11 Medienerziehung / Medienkritik (5) • SK12 Aufgabenorientiertes Arbeiten (5) • SK13 Grammatikarbeit (5) • SK14 Internetrecherche (4) • SK15 Schriftliche Online-Kommunikation (3) • SK16 Ausspracheschulung (2) • SK17 Auseinandersetzung mit Runet (2) 	<ul style="list-style-type: none"> • SK1 Spaßfaktor / emotionales Lernen / Motivation (23) • SK2 Arbeitserleichterung für die Lehrperson (14) • SK3 Bessere Verankerung / Lernerleichterung (14) • SK4 Multimodalität (7) • SK5 Tor zu Russland / zu authentischem Sprachgebrauch (6) • SK6 Aufwertung des Russischunterrichts / Abwechslungsreichtum (6) • SK7 Lebensweltbezug (5) • SK8 Vielfältige Sprechansätze (5) • SK9 Möglichkeit der Individualisierung / Differenzierung (5) • SK10 Weiterentwicklung eigener Kompetenzen (3) • SK11 Aufmerksamkeitssteuerung (2) • SK12 Stärkung der Sozialkompetenzen (2) • SK13 Möglichkeit der Inklusion (1) 	<ul style="list-style-type: none"> • SK1 Zeitaufwand / Zeitfaktor (39) • SK2 Ressourcenknappheit / nicht funktionierende Technik (26) • SK3 Kosten-Nutzen-Frage / Frage nach Mehrwert (23) • SK4 Bildungspolitik (13) • SK5 Eigene Unzulänglichkeiten (13) • SK6 Einstellungen von Lehrpersonen (12) • SK7 Niveauspezifisch (10) • SK8 Unzureichende Angebote von Lehrwerksverlagen (8) • SK9 <i>Digital Divide</i> (8) • SK10 Personell-finanzielle Ressourcen (7) • SK11 Didaktisierung / Erstellung digitaler Lernmaterialien (6) • SK12 Raumproblematik (6) • SK13 Russische Tastatur / Kyrillica (6) • SK14 Beförderung mündlicher Kommunikation (5) • SK15 Schnellebigkeit (4) • SK16 <i>Language Anxiety</i> (4) • SK17 Altersentsprechende Fähigkeiten (3)

<ul style="list-style-type: none"> • SK18 Eigenständiges Arbeiten (2) • SK19 E-Tandem / Telekollaboration (2) • SK20 SchülerInnenaktivierung (2) • SK21 Organisatorisches (2) • SK22 Mediengestützte Textanalyse (1) • SK23 Schriffterwerb (1) • SK24 Filmanalyse (1) • SK25 Personalisiertes Feedback (1) 		<ul style="list-style-type: none"> • SK18 Definition von digitalem Lernen (3) • SK19 Digitalisierungswahn (3) • SK20 Umständlichere Ergebnissicherung (2) • SK21 Stoffdruck (2) • SK22 50-minütige Einheiten / zu wenig Unterrichtszeit (2) • SK23 Ungeklärte Zuständigkeiten (2) • SK24 Fehlende Unterstützungsmechanismen (2) • SK25 Ablenkung (2) • SK26 Finden von E-Tandempartnern (1) • SK27 Datenschutz / rechtliche Fragen (1) • SK28 Bürokratie (1)
K7 Persönliche Einstellungen (42)	K8 Digitale Medienkompetenz (8)	K9 LehrerInnenbildung (16)
<ul style="list-style-type: none"> • SK1 Veränderung (ja/nein) (15) • SK2 Art der Veränderung (10) • SK3 Zukunftsvision (10) 	<ul style="list-style-type: none"> • SK1 Selbsteinschätzung (16) • SK2 Gesetzte Schritte zur Weiterentwicklung (12) 	<ul style="list-style-type: none"> • SK1 Einschätzung der eigenen LehrerInnenbildung (25) • SK2 Aufgaben der LehrerInnenbildung (24) • SK3 Entsprechendes Kursangebot im Studium und R, UP, PJ (18)
K10 Fördermaßnahmen (7)		
<ul style="list-style-type: none"> • SK1 Arten der Förderung (19) • SK2 Sonstige Fördermaßnahmen (abgesehen von Ausstattungsoffensiven) (ja/nein) (16) • SK3 Ausstattungsbestrebungen (ja/nein) (11) 		

Tabelle 21: Das Kategoriensystem der LehrerInneninterviews

Auf obiges Kode- bzw. Kategoriensystem wird im Folgenden überblicksmäßig und vergleichend-kontrastiv eingegangen. Es sei darauf hingewiesen, dass alle LehrerInneninterviews im Jahre 2019 geführt wurden. Aus diesem Grund erfolgt die Angabe der Jahreszahl bei den Quellenangaben nicht.

5.3.1 Die Rahmenbedingungen betreffende Kategorien

Als Rahmenbedingungen werden die Kategorien 1 und 7 bis 10 zusammengefasst und hier der Reihe nach präsentiert (siehe Tabelle 21). Es handelt sich dabei um die Kategorien *Technische Ausstattung*, *persönliche Einstellungen*, *digitale Medienkompetenz*, die *LehrerInnenbildung* und *Fördermaßnahmen*. Die unter diese Kategorien subsumierten Äußerungen der befragten Lehrpersonen zeigen, dass die genannten allgemeinen Rahmenbedingungen maßgeblich für gelingendes digitales Lernen im Russischunterricht sind. Welche Rolle obige Kategorien spielen, wird nachfolgend aufgezeigt.

Den Anfang macht die Kategorie *technische Ausstattung*, die in die drei Subkodes *Vorhandene Ausstattung*, *Beurteilung der Ausstattung* und *Ausstattungswunsch* unterteilt ist (siehe Tabelle 21). Fünf von sieben Lehrpersonen geben im Zuge des Interviews an, dass mittlerweile alle Klassenräume

zumindest mit einem Computer oder Laptop, Beamer und Lautsprecherboxen ausgestattet sind. Will LP_7 (Abs. 10) digitale Medien im Russischunterricht nutzen, so muss sie laut eigener Aussage vorab die Laptop-Beamer-Kombination reservieren und selbst in den jeweiligen Klassenraum befördern.¹¹⁰ LP_3 (Abs. 12) und LP_6 (Abs. 4) verweisen darauf, dass es vor nicht allzu langer Zeit an ihren Schulen noch genauso war. Da LP_3 (Abs. 6) und LP_4 (Abs. 4) Mitglieder von an ihren Schulen eingerichteten Pilotgruppen für digitales Lernen sind, unterrichten sie (auch) in Klassenräumen, die mit einer interaktiven Tafel und Laptops oder Tablets für die Lernenden ausgestattet sind. Den übrigen befragten Lehrpersonen stehen keine interaktiven Tafeln zur Verfügung. LP_2 (Abs. 10, 18) gibt an, dass sie mit ihren Russischgruppen die zwei Klassenräume, in denen es eine interaktive Tafel gibt, nicht nutzen kann, da diese immer anderweitig belegt sind. Alle interviewten Lehrpersonen verfügen zum Zeitpunkt der Erhebung an ihrer Schule über einen Internetzugang. LP_1 (Abs. 36) merkt bei der Beurteilung der technischen Ausstattung an, dass das Internet sehr langsam ist. Der Großteil der Lehrpersonen verweist darauf, dass es an ihrer Schule mehrere Computerräume gibt, diese allerdings häufig besetzt bzw. anderen Fächern vorbehalten sind, was den Zugang hierzu erschwert (vgl. z.B. LP_2: Abs. 10, LP_7: Abs. 10). Auch sind laut Einschätzung der Befragten verschiedene Klassenräume unterschiedlich gut ausgestattet. LP_3 (Abs. 8) gibt an, dass das Klassenzimmer, in dem der Russischunterricht vorwiegend stattfindet, mit einem alten, nicht tageslichtfähigen Beamer ausgestattet ist und dazu Verdunkelungsmöglichkeiten gänzlich fehlen, was eine Nutzung desselben praktisch unmöglich macht. Die globale Beurteilung der vorhandenen technischen Ausstattung, wie aus Tabelle 22 ersichtlich, reicht insgesamt gesehen von sehr gut bis schlecht. Vier Lehrpersonen weisen darauf hin, dass sich die technische Ausstattung für das digitale Lernen in jüngster Vergangenheit zumindest etwas verbessert hat (siehe Tabelle 22). LP_7 (Abs. 18) kündigt im Interview eine anstehende politisch motivierte Ausstattungsoffensive an. Zu den Ausstattungswünschen der Befragten, wie Tabelle 22 zeigt, zählen unter anderem (mehr) interaktive Tafeln und Tabletclassen, funktionierende Technik und besseres Internet bzw. WLAN. Zusammenfassend gesagt, erschweren nach Angaben einiger Lehrpersonen eine unzureichende technische Ausstattung und auftretende technische Probleme nach wie vor den digitalen Medieneinsatz bzw. erfordern eine vorausschauende Planung, die mit zusätzlichem Mehraufwand verbunden ist (z.B. LP_7: Abs. 20).

¹¹⁰ Die Quellenangabe bei den Interviews referiert immer auf den entsprechenden Absatz der getätigten Aussage in MAXQDA.

Technische Ausstattung			
LP	Vorhandene Ausstattung	Beurteilung der Ausstattung	Ausstattungswunsch
LP_1	Computer-Beamer-Lautsprecherboxen in allen Klassen Internetzugang Einige Tabletklassen Leihcomputer	<u>Schlecht</u> Langsames Internet Schlechte Tonqualität	Funktionierende Technik Interaktive Tafeln Mehr Tabletklassen
LP_2	Computer-Beamer-Lautsprecherboxen in allen Klassen Internetzugang Drei Computerräume Zwei interaktive Tafeln Klassenräume unterschiedlich ausgestattet	<u>Eher schlecht</u> Kürzlich etwas verbessert Ständig besetzte Computerräume	Mehr interaktive Tafeln
LP_3	Computer/Laptop-Beamer-Lautsprecherboxen in allen Klassen (seit Herbst 2019) Internetzugang Zwei Laptop- bzw. Tabletklassen mit interaktiver Tafel Computerräume Klassenräume unterschiedlich ausgestattet	<u>Eher gut</u> Kürzlich verbessert Im Russischraum noch veraltete Technik Ständig besetzte Computerräume Früher Herumtragen von Endgeräten und russische Tastatur an Schulcomputern nicht installiert	Interaktive Tafeln in allen Klassen
LP_4	Laptops für SchülerInnen in Pilotklassen Interaktive Tafeln Geschlossenes WLAN (nur für Lehrpersonen) Klassenräume unterschiedlich ausgestattet	<u>Sehr gut</u> in Pilotklassen	WLAN für SchülerInnen
LP_5	Computer/Laptop-Beamer-Lautsprecherboxen in allen Klassen Internetzugang Vier Computerräume Persönliche Fernbedienung für Beamer	<u>Sehr gut</u> nach kürzlich erfolgtem Schulumbau In einem Computerraum ältere, langsame Geräte	<i>Presenter</i>
LP_6	Computer-Beamer-Lautsprecherboxen in allen Klassen Internetzugang Computerräume Sechs Computer im LehrerInnenzimmer	<u>Gut</u> Kürzlich verbessert Früher schlecht, das Reservieren und Herumtragen von Endgeräten hat bisweilen Nicht-Verwendung zur Folge gehabt	Besseres WLAN
LP_7	Nichts in Russischunterrichtsräumen Tragbare Laptop-Beamer-Lautsprecherboxen-Kombination Zwei Computerräume Spezialräume (hpts. für Sachunterricht) Internetzugang	<u>Schlecht</u> Herumtragen und Reservieren von Endgeräten oder Räumen verbunden mit Mehraufwand Ständig besetzte Computer-/Spezialräume Ausstattungsoffensive angedacht	Tablets für Lehrpersonen und SchülerInnen

Tabelle 22: Aufschlüsselung der Kategorie Technische Ausstattung bei den LehrerInneninterviews

Persönliche, häufig auf den Erfahrungen der befragten Lehrpersonen beruhende Einstellungen spielen hinsichtlich der Integration digitaler Lernszenarien in den Russischunterricht ebenso eine nicht außer Acht zu lassende Rolle. Der oben genannten siebten Kategorie wurden die Subkodes *Veränderung der Einstellung (ja/nein)* bezüglich des digitalen Lernens, *Art der Veränderung* und *Zukunftsvision* zugewiesen. Einstellungen, die nicht unter diese Unterkategorien subsumiert werden konnten, werden in den Einzelfallanalysen näher betrachtet. LP_1 (Abs. 44), LP_5 (Abs. 16), LP_6 (Abs. 22) und LP_7

(Abs. 32) geben an, dass sich ihre Einstellung in Hinblick auf den digitalen Medieneinsatz im Russischunterricht in jüngster Zeit verändert hat. Die Einstellung von LP_3 (Abs. 38) hat sich teilweise, jene von LP_2 (Abs. 62) und LP_4 (Abs. 12) zuletzt nicht gewandelt. LP_1 (Abs. 44, 46) und LP_7 (Abs. 32, 62) sehen den digitalen Medieneinsatz nun noch positiver als zuvor und möchten diesen in Zukunft weiter forcieren. LP_5 (Abs. 8, 16, 18, 20, 35) und LP_6 (Abs. 22, 33) geben indes an, mittlerweile wieder weniger mit digitalen Medien im Russischunterricht zu arbeiten. LP_5 (Abs. 18) führt dies auf die inzwischen eingetretene Ernüchterung ihrerseits zurück. Der Einsatz digitaler Medien verbessert ihrer Ansicht nach die Russischkenntnisse der Lernenden nicht (Abs. 16). LP_6 (Abs. 22) hingegen begründet dies mit der Notwendigkeit der Erfüllung prioritärer Pflichten und dem immensen Zeitaufwand für die Vorbereitung und Durchführung digitaler, insbesondere aufgabenorientierter Lerneinheiten. LP_3 (Abs. 38, 40, 44, 64, 66) gibt an, hinsichtlich des digitalen Lernens nie ganz negativ eingestellt gewesen zu sein, wirft aber im Interviewverlauf immer wieder die Frage nach dem Mehrwert des digitalen Medieneinsatzes auf. Dennoch möchte sie in Zukunft digitale Medien verstärkt in ihren Unterricht integrieren und zwar insbesondere dann, wenn dies eine Arbeitserleichterung für Lehrende wie Lernende mit sich bringt (Abs. 26, 28, 38). LP_2 (Abs. 62) und LP_4 (Abs. 12) merken an, demgegenüber nach wie vor gleich positiv eingestellt zu sein. LP_4 (Abs. 12) arbeitet seit jeher häufig mit digitalen Medien im Russischunterricht, LP_2 (Abs. 42, 66) strebt in Zukunft einen verstärkten Medieneinbezug an.

Die digitale Medienkompetenz der interviewten Lehrpersonen stellt ebenso eine Einflussgröße hinsichtlich der Nutzung digitaler Medien im Russischunterricht dar. Die achte Kategorie umfasst dabei die Subkodes *Selbsteinschätzung* und *gesetzte Schritte zur Weiterentwicklung*. LP_1 (Abs. 48) bezeichnet ihre digitale Medienkompetenz als mittelmäßig, LP_3 (Abs. 40) beschreibt sich diesbezüglich als Anfängerin. LP_2 (Abs. 68) differenziert zwischen digitalen Endgeräten und digitalen Medien. Sie gibt an, sehr technikaffin und gut im Umgang mit digitalen Endgeräten zu sein. Was aktuelle digitale Medien betrifft, sei sie aber nicht auf dem Laufenden (vgl. ebd.). LP_4 (Abs. 14) bezeichnet ihre digitale Medienkompetenz als sehr gut, LP_6 (Abs. 24) insgesamt gesehen als gut. LP_5 (Abs. 8, 12, 22) verweist darauf, in diesem Bereich unzureichend ausgebildet worden zu sein. LP_7 trifft hierzu keine eindeutigen Aussagen. In Hinblick auf die gesetzten Schritte zur Weiterentwicklung der eigenen digitalen Medienkompetenz geben die Befragten an, einerseits autodidaktisch veranlagt zu sein, andererseits aber auch die Unterstützung von KollegInnen und nach Möglichkeit Fortbildungsangebote in Anspruch zu nehmen (z.B. LP_2: Abs. 70, LP_3: Abs. 40, 42). Individuelle Aspekte der digitalen Medienkompetenz der Befragten werden in den Einzelfalldarstellungen aufgegriffen.

Der LehrerInnenbildung kommt hinsichtlich des digitalen Lernens in Unterrichtsettings ebenso eine bedeutende Rolle zu. Dahingehende individuelle Meinungen werden in den Einzelfallanalysen ausführlich dargestellt. Obige Kategorie ist in die drei Subkodes *Kursangebot im Studium /*

Referendariat (R), Unterrichtspraktikum (UP) bzw. Probejahr (PJ) (ja/nein), Einschätzung der eigenen LehrerInnenbildung und Aufgaben der LehrerInnenbildung untergliedert. Der zweite Subkode wird im Rahmen der Einzelfalldarstellungen abgehandelt. LP_4 (Abs. 16), LP_5 (Abs. 10) und LP_7 (Abs. 44) geben an, dass es zum Zeitpunkt ihres Studiums und des anschließenden Referendariats, Unterrichtspraktikums oder Probejahrs keinerlei Lehrveranstaltungen gab, die auf den digitalen Medieneinsatz im Russisch- bzw. Fremdsprachenunterricht abzielten. Die verbleibenden vier Lehrpersonen merken an, dass es hierzu ein gewisses Kursangebot gab. Im Falle von LP_2 (Abs. 97) und LP_3 (Abs. 44) handelte es sich um einen einzigen, bei LP_6 (Abs. 30) um zwei Kurse, wobei Letztere einen davon bezüglich seiner Inhalte im Nachhinein betrachtet als „lächerlich“ bezeichnet. In der von LP_1 (Abs. 56, 58) absolvierten LehrerInnenausbildung kam dem digitalen Medieneinsatz im Russischunterricht im direkten Vergleich eine etwas größere Bedeutung zu. Die Wahrscheinlichkeit eines bestehenden Lehrveranstaltungsangebots in diesem Bereich verringert sich naturgemäß tendenziell mit einer länger zurückliegenden LehrerInnenausbildung. Mit Blick auf die Aufgaben der LehrerInnenbildung herrscht in folgenden Punkten Einigkeit unter den Interviewten. Selbige muss angehenden Lehrpersonen ein Basiswerkzeug für den digitalen Medieneinsatz im Russisch- bzw. Fremdsprachenunterricht an die Hand geben, eine starken Praxisbezug aufweisen und damit einhergehend konkrete Einsatzmöglichkeiten von digitalen Medien unter Diskussion des potentiellen Mehrwerts aufzeigen (z.B. LP_1: Abs. 56, 58, 60; LP_2: Abs. 112, LP_7: 46, 48, 52). Individuelle Meinungen hierzu werden wiederum in den jeweiligen Einzelfallanalysen dargestellt.

Wesentlich ist auch, inwiefern das digitale Lernen einerseits von der Bildungspolitik, andererseits durch die Schulleitung selbst auf Grundlage gezielter Fördermaßnahmen gestützt wird. In Zusammenhang mit dieser letzten Kategorie sind die Subkodes *Ausstattungsbestrebungen (ja/nein)*, *Sonstige Fördermaßnahmen (ja/nein)* und *Arten der Förderung* zu sehen. Fast alle Befragten geben an, dass durch die Bildungspolitik des jeweiligen Landes geförderte Ausstattungsoffensiven¹¹¹ kürzlich erfolgt sind bzw. in nächster Zukunft allmählich greifen sollen (siehe Tabelle 22). Abgesehen von den angesprochenen Ausstattungsoffensiven gibt es laut Aussagen von LP_1 (Abs. 33) und LP_2 (Abs. 54, 56, 58) an deren Schulen bislang keine weiteren gezielten Fördermaßnahmen. An den Schulen der vier verbleibenden Lehrkräfte wurden bereits zusätzliche Fördermaßnahmen beschlossen, dessen Umsetzung im Allgemeinen aber noch in den Anfängen steckt bzw. weiter ausgedehnt wird (z.B. LP_4: Abs. 24, LP_7: Abs. 18, 20). Auf die konkret gesetzten Maßnahmen wird in den Einzelfallanalysen hingewiesen.

¹¹¹ Erwähnt seien an dieser Stelle der 2019 verabschiedete „DigitalPakt“ in Deutschland und die in dem Schuljahr 2017/18 als Pilotprojekt gestartete „digitale Grundbildung“ in Österreich (siehe 1.2.1).

5.3.2 Digitale Endgeräte sowie Medien und deren Verwendungszweck

Unter diesem Punkt wird auf Basis des gebildeten Kategoriensystems primär quantitativ und ergänzend zur Online-Studie aufgezeigt, welche digitalen Endgeräte und Medien die befragten Russischlehrenden zu welchen Zwecken im Russischunterricht einsetzen. Die Ergebnisse werden dabei anhand von in MAXQDA generierten Kode-Matrizes veranschaulicht. Auf der horizontalen Ebene jeder Matrix ist dabei die lehrpersonenübergreifende Endsumme der Codes und auf der vertikalen Ebene das für die jeweilige Lehrkraft Spezifische zu sehen.

Abbildung 20 zeigt, welche digitalen Endgeräte die interviewten Lehrpersonen im Russischunterricht verwenden. In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass Mehrfachkodierungen in ein und demselben Transkript hier keine Berücksichtigung finden, da es primär um lehrpersonenübergreifende Vergleiche des digitalen Endgeräteinsatzes geht. Konnte das verwendete Endgerät anhand der von den Lehrkräften getätigten Aussagen nicht zweifelsfrei bestimmt werden, so wurde von einer Kodierung abgesehen. Von den Befragten werden insgesamt jeweils zwischen zwei und fünf verschiedene Endgeräte für das digitale Lernen im Russischunterricht eingesetzt. Das Smartphone der SchülerInnen kommt im Unterricht aller befragten Russischlehrkräfte zum Einsatz (siehe horizontale Ebene). Auch die Ergebnisse der Online-Studie zeugen von einer verhältnismäßig breiten Smartphone-Verwendung im Russischunterricht. Ähnlich gestaltet es sich bei der Nutzung der Computer- bzw. Laptop-Beamer-Lautsprecherboxen-Kombination durch die Lehrkräfte, die im Fall von LP_4 gänzlich durch die interaktive Tafel ersetzt wird. Interaktive Tafeln werden bzw. können von insgesamt zwei Lehrpersonen genutzt werden. Dies geschieht dabei häufig in Kombination mit der Verwendung von Computern oder Laptops durch die SchülerInnen in den sogenannten Pilot- bzw. Smartklassen. Die Subkodes *Computer* und *Laptops* beziehen sich hier auf den aktiven Gebrauch derselben durch die Russischlernenden. LP_3 (Abs. 14) und LP_7 (Abs. 16) geben an, mit ihren Lerngruppen bisweilen in Computerräumen zu arbeiten. Die Dokumentenkamera als Präsentationsmedium wird von einer Lehrperson genutzt.

Codesystem	LP_1	LP_2	LP_3	LP_4	LP_5	LP_6	LP_7	SUMME
Verwendete digitale Endgeräte								0
Smartphones	■	■	■	■	■	■	■	7
Computer/Laptop-Beamer-Lautsprecherboxen	■	■	■		■	■	■	6
Interaktive Tafel			■	■				2
Laptops			■	■				2
Computer			■				■	2
Dokumentenkamera							■	1
SUMME	2	2	5	3	2	2	4	20

Abbildung 20: Kode-Matrix – verwendete digitale Endgeräte aus LehrerInnensicht

Aus Abbildung 21 geht hervor, welche digitalen Medien von den interviewten Lehrkräften im Russischunterricht genutzt werden. Auch hier zeigen sich wiederum Parallelen zu den Ergebnissen der Online-Studie. Es ist jedoch zu beachten, dass die Befragten womöglich zudem andere als die angegebenen digitalen Medien in ihrem Unterricht einsetzen, diese im Interviewverlauf aber anzusprechen vergaßen. Aus den Interviews mit LP_4 und LP_6 ergibt sich die größte Vielfalt an verschiedenen eingesetzten Medien, wengleich die Unterschiede zu den verbleibenden Befragten mitunter sehr klein ausfallen (siehe Abbildung 21). Die maximale Anzahl an unterschiedlichen verwendeten digitalen Medien durch ein und dieselbe Lehrkraft schlägt mit neun (LP_4), die geringste mit drei (LP_2) zu Buche. Videoplattformen werden von allen befragten Lehrpersonen im Russischunterricht genutzt. In diesem Zusammenhang wird meist *YouTube* als Bezugsquelle von Videos genannt. Auch die Ergebnisse der Online-Studie zeigen eine verhältnismäßig breite Verwendung von Videoplattformen im Russischunterricht. Insgesamt fünf der Befragten nutzen die Lernplattform der Schule (z.B. *Moodle*), das Internet bzw. Runet und Audiodateien. Mit Online-Übungsplattformen bzw. Autorenprogrammen (z.B. *Learningapps*, *Quizlet* und *Kahoot!*) arbeiten vier der sieben befragten Lehrpersonen im Russischunterricht, so wie auch mit Online-Wörterbüchern (z.B. *Leo.org*). Für jeweils zwei Befragte spielen digitale Lehrwerkskomponenten (z.B. *Klett Augmented*), Präsentationssoftware (z.B. *Powerpoint*), kollaborative Schreibwerkzeuge, Umfragetools und Online-Tests eine Rolle. Jeweils eine Lehrkraft gibt an, das digitale Klassenbuch für Organisatorisches, soziale Netzwerke (z.B. *Instagram*), visuelle Programmiersprachen (z.B. *Scratch*), kollaborative Online-Pinnwände (z.B. *Padlet*), Videoaufzeichnungs- und Filmschnittsoftware sowie *Instant-Messaging-Dienste* (z.B. *Whatsapp*) insbesondere im Sinne des aufgabenorientierten Lernens im Russischunterricht zu verwenden.

Codesystem	LP_1	LP_2	LP_3	LP_4	LP_5	LP_6	LP_7	SUMME
Verwendete digitale Medien								0
Videoplattformen	■	■	■	■	■	■	■	7
Online-Übungsplattformen / Autorensoftware			■	■	■	■		4
Lernplattform der Schule	■		■	■	■	■		5
Internet / Runet	■	■	■	■			■	5
Audiodateien	■		■		■	■	■	5
Online-Wörterbücher	■	■		■			■	4
Digitale Lehrwerkskomponenten						■	■	2
Präsentationssoftware	■				■			2
Kollaborative Schreibwerkzeuge				■			■	2
Digitales Klassenbuch			■					1
Umfragetools			■			■		2
Online-Tests				■		■		2
Soziale Netzwerke				■				1
Visuelle Programmiersprachen				■				1
Kollaborative Online-Pinnwände					■			1
Videoaufzeichnungs- und Filmschnittsoftware						■		1
Instant-Messaging-Dienste							■	1
SUMME	6	3	7	9	6	8	7	46

Abbildung 21: Kode-Matrix – verwendete digitale Medien aus LehrerInnensicht

Der Einsatz bestimmter digitaler Medien im Russischunterricht steht in unmittelbarem Zusammenhang mit spezifischen Zielsetzungen, die in Abbildung 22 veranschaulicht werden. Auch hier können wiederum Parallelen zu den Ergebnissen der Online-Studie, insbesondere was die ungefähre Reihung der verschiedenen Einsatzszenarien betrifft, gezogen werden. Einer breiten Palette an unterschiedlichen Anwendungsmöglichkeiten bedienen sich laut eigenen Angaben dabei LP_3 und LP_4. Digitale Medien werden von allen sieben befragten Lehrkräften für die Wortschatzarbeit eingesetzt. Insgesamt sechs Lehrpersonen verfolgen bei der digitalen Mediennutzung das Ziel der Entwicklung des Hör- bzw. Hörsehverstehens der SchülerInnen und der Inhaltspräsentation. Zu erwähnen gilt, dass sich der Subkode *Präsentation* einerseits auf die lehrer-, andererseits auf die schülerseitige mediengestützte Präsentation bezieht. Die Beförderung des (inter-) kulturellen Lernens sowie der Differenzierung und Individualisierung versuchen fünf der sieben interviewten Lehrkräfte durch den digitalen Medieneinsatz zu erreichen. Unter den Subkode *digitale Medienproduktion* fallen Lernszenarien, in deren Rahmen die SchülerInnen in der Rolle von ProduzentInnen auftreten, d.h. selbst Videos drehen und schneiden, Sprachlernspiele programmieren oder anhand von Autorensoftware eigenständig Lernapps erstellen. Das Lernziel der Medienproduktion verfolgen vier der befragten Lehrkräfte. Die schülerseitige Erstellung von digitalen Präsentationen wurde aus pragmatischen Gründen unter einen eigenen Kode subsumiert. Ziel dieser Vorgehensweise ist es, darzulegen, dass Medienproduktion sich nicht allein in der Gestaltung von *Powerpoint*-Präsentationen erschöpft. Ebenso vier Befragte setzen digitale Medien zum Zwecke der Entwicklung der Schreibfertigkeit bzw. Textproduktion, der Medien-erziehung bzw. Medienkritik und für Internetrecherchen ein. Die Subkodes *Medienproduktion* und *Medienerziehung bzw. Medienkritik* sind als Teilaspekte der digitalen Medienkompetenz zu begreifen. Bei der Interview-Kodierung wurde dementsprechend differenziert.¹¹² Drei der Befragten setzen digitale Medien gezielt zur Motivationssteigerung, zur Entwicklung der Lesefertigkeit der SchülerInnen, für das aufgabenorientierte Lernen, für die Grammatikarbeit und die schriftliche Online-Kommunikation ein, die sowohl Elemente gesprochener als auch geschriebener Sprache in sich vereint.¹¹³ Für jeweils zwei Lehrkräfte spielen digitale Medien bei der Entwicklung der Sprechfertigkeit, der Ausspracheschulung, der Auseinandersetzung mit dem Runet, der Durchführung von E-Tandems bzw. E-Telekollaborationsprojekten und in Bezug auf die SchülerInnenaktivierung und der Erledigung von organisatorischen Belangen eine Rolle. Die mediengestützte Text- und Filmanalyse, die Förderung eigenständigen Arbeitens und des Schrifterwerbs anhand digitaler Medien wie auch die Möglichkeit

¹¹² Man vergleiche hierzu die Fragebatterie zur digitalen Medienkompetenz aus den Online-Fragebögen, die in die drei Subkompetenzen *Technische und Anwendungskompetenzen, Kritischer Umgang* sowie *Produktion und Partizipation* untergliedert ist.

¹¹³ Mehlhorn (2019: 177–178) unterstreicht die Bedeutsamkeit der Bewusstmachung konzeptioneller Mündlichkeit vs. Schriftlichkeit von digitalen Texten, die – insbesondere mit Blick auf HerkunftssprecherInnen und deren Sensibilisierung für bestehende Registerunterschiede – ihren Platz im schulischen Russischunterricht finden sollte (vgl. auch Rösler 2007: 59).

des Erteilens von personalisiertem *Feedback* mittels einer Lernplattform werden von jeweils einer Lehrkraft im Gesprächsverlauf angeführt.

Codesystem	LP_1	LP_2	LP_3	LP_4	LP_5	LP_6	LP_7	SUMME
Verwendungszweck								0
Hör-/Hörsehverstehen	■	■	■		■	■	■	6
Wortschatzarbeit	■	■	■	■	■	■	■	7
(Inter)kulturelles Lernen	■	■	■		■	■		5
Digitale Medienproduktion			■	■	■	■		4
Präsentation	■	■	■		■	■	■	6
Entwicklung der Sprechfertigkeit	■		■					2
Motivationssteigerung	■			■	■			3
Entwicklung der Schreibfertigkeit / Textproduktion			■	■		■	■	4
Individualisierung / Differenzierung	■	■	■	■	■			5
Leseverstehen	■		■	■				3
Medienerziehung / Medienkritik	■			■	■	■		4
Aufgabenorientiertes Arbeiten			■	■		■		3
Grammatikarbeit	■		■	■	■			4
Internetrecherche	■	■	■				■	4
Schriftliche Online-Kommunikation				■		■	■	3
Ausspracheschulung	■				■			2
Auseinandersetzung mit Runet			■	■				2
Eigenständiges Arbeiten			■					1
E-Tandem / E-Telekollaboration						■	■	2
SchülerInnenaktivierung				■	■			2
Organisatorisches			■	■				2
Mediengestützte Textanalyse				■				1
Schrifterwerb							■	1
Filmanalyse				■				1
Personalisiertes Feedback					■			1
Σ SUMME	12	6	15	15	12	10	8	78

Abbildung 22: Kode-Matrix – Verwendungszweck aus LehrerInnensicht

5.3.3 Positive Aspekte und Herausforderungen beim digitalen Medieneinsatz

Im Rahmen der Interviews wurden die Russischlehrpersonen auch danach gefragt, ob bzw. inwieweit die digitale Mediennutzung ihrer Ansicht nach einen Mehrwert mit sich bringt und welchen Herausforderungen sie sich beim digitalen Lehren bzw. Lernen gegenübersehen (siehe Anhang 3). Abbildung 23 zeigt die von den Befragten angeführten positiven Aspekte und Abbildung 24 die von den Lehrkräften genannten Herausforderungen. Auch hier bleiben Mehrfachnennungen innerhalb ein und desselben Transkripts unberücksichtigt (siehe oben). Subjektive Bedeutungszuschreibungen aufgrund von Mehrfachnennungen innerhalb eines Interviews werden in den Einzelfallanalysen thematisiert.

Aus Abbildung 23 wird ersichtlich, dass insbesondere LP_1 dem digitalen Medieneinsatz viel Positives abgewinnen kann, gefolgt von LP_3 und LP_6. Den von LP_7 erwähnten, vergleichsweise wenigen positiven Aspekten stehen eine ganze Reihe von Herausforderungen gegenüber (siehe Abbildung 24). Mit ein gewichtiger Grund hierfür ist laut LP_7 (Abs. 20) die noch unzureichende technische Infrastruktur an ihrer Schule, die einen zeitschonenden Umgang mit digitalen Medien bisweilen nicht

zulässt und sich daher für sie auch die Kosten-Nutzen-Frage stellt. LP_7 (Abs. 62) äußert sich dahingehend wie folgt: „Und bevor ich da meine Laptop-Beamer-Kombination in die Klasse schleppe, lieber herkömmlich“.

Als besonders positiv empfindet der Großteil der Lehrpersonen den Spaßfaktor bzw. die Motivation und die Arbeitserleichterung, die digitale Medien mit sich bringen können. Auch die Tatsache, dass dadurch – eine gute technische Ausstattung vorausgesetzt – Russland bzw. authentischer Sprachgebrauch schnell und einfach ins Klassenzimmer geholt werden kann, ist ein gewichtiger Vorteil (siehe Abbildung 23). Für vier der Befragten erweist sich beim digitalen Medieneinsatz die Multimodalität und damit einhergehend auch die bessere Verankerung der thematisierten Inhalte als besonderer Vorteil. Drei Lehrkräfte vertreten die Ansicht, dass die Verwendung digitaler Medien im Russischunterricht für eine Aufwertung desselben bzw. für Abwechslungsreichtum sorgt. Durch den digitalen Medieneinsatz wird laut drei der Befragten überdies ein stärkerer Lebensweltbezug erzielt, bei dem die Interessen der SchülerInnen berücksichtigt werden. Auch das individualisierende und differenzierende Potential von digitalen Medien erfährt drei Nennungen (siehe Abbildung 23). Bezüglich der Subkodes *Spaßfaktor / emotionales Lernen / Motivation* und *Möglichkeit der Individualisierung / Differenzierung* gilt mit Blick auf die ähnlich kodierten, weiter oben beschriebenen Einsatzszenarien Folgendes anzumerken. Einige Lehrkräfte erwähnen ausdrücklich, dass digitale Medien die Möglichkeit der Individualisierung bzw. Differenzierung anbieten und sie diese auch dafür einsetzen (LP_1, LP_3 und LP_4). Wiederum andere beschreiben darauf abzielende Einsatzszenarien in ihrem Unterricht (LP_2 und LP_5), weisen dies dabei aber nicht explizit als einen Vorteil aus, weshalb die Kodierungen aus Abbildung 22 und 23 teilweise voneinander abweichen.

Codesystem	LP_1	LP_2	LP_3	LP_4	LP_5	LP_6	LP_7	SUMME
Positive Aspekte / Mehrwert								0
Spaßfaktor / emotionales Lernen / Motivation	■	■	■	■	■	■		6
Arbeitserleichterung für die Lehrperson			■	■	■	■	■	5
Bessere Verankerung / Lernerleichterung	■	■	■			■		4
Multimodalität	■	■	■			■		4
Tor zu Russland / zu authentischem Sprachgebrauch	■	■		■	■	■		5
Aufwertung des Russischunterrichts / Abwechslungsreichtum	■			■	■			3
Lebensweltbezug	■	■		■				3
Vielfältige Sprechkanäle	■							1
Möglichkeit der Individualisierung / Differenzierung	■		■		■			3
Weiterentwicklung eigener Kompetenzen / Learning by doing	■							1
Aufmerksamkeitssteuerung			■					1
Stärkung der Sozialkompetenzen						■	■	2
Möglichkeit der Inklusion			■					1
SUMME	9	5	7	5	5	6	2	39

Abbildung 23: Code-Matrix – Positive Aspekte aus LehrerInnensicht

Den positiven Aspekten des digitalen Medieneinsatzes im Russischunterricht stehen eine Reihe von zu bewältigenden Herausforderungen gegenüber. Die mit 16 höchste Zahl an potentiellen Herausforderungen ergibt sich aus dem Gespräch mit LP_3, gefolgt von LP_7 mit 13 und LP_6 mit 12 Nennungen. Den wenigsten Herausforderungen sieht sich dabei LP_2 gegenüber, was wahrscheinlich

mit der geringeren Vielfalt der von ihr verwendeten digitalen Einsatzszenarien zusammenhängt. Bei den in Abbildung 24 angeführten Herausforderungen geht es einerseits um individuelle und schulbezogene, andererseits um lehrpersonen- bzw. institutionsübergreifende Problemstellungen.

Der mit dem digitalen Medieneinsatz verbundene Zeitaufwand wird im Rahmen aller Interviews mindestens einmal angesprochen. Die individuellen Ansichten hierzu werden in den Einzelfalldarstellungen thematisiert. Trotz bereits zum Teil stattgefundener Ausstattungsoffensiven verweisen sechs der Befragten auf nach wie vor fehlende technische Ressourcen bzw. schlecht oder nicht funktionierende Technik, wodurch Arbeitsabläufe erschwert werden. Der Subkode *Ressourcenknappheit / nicht funktionierende Technik* bezieht sich hier ausschließlich auf die technische Ausstattung zum digitalen Lernen. Fehlende personelle bzw. finanzielle Ressourcen werden durch einen eigenen Kode ausgewiesen. Die Kosten-Nutzen-Frage bzw. Frage nach dem Mehrwert des digitalen Medieneinsatzes werfen im Interviewverlauf fünf der befragten Lehrkräfte bisweilen mehrfach auf. Insgesamt vier der interviewten Lehrpersonen führen die Umsetzung bildungspolitischer Maßnahmen, Einstellungen von LehrerInnen, die Niveauspezifik in Bezug auf die Sprachbeherrschungskompetenz der Lernenden, den *Digital Divide*, fehlende personell-finanzielle Ressourcen, die aufwändige Didaktisierung bzw. Erstellung von digitalen Lernmaterialien und die notwendigen Raumwechsel als Herausforderungen an. Hinsichtlich des *Digital Divide* gilt anzumerken, dass dieser von den Befragten prinzipiell nicht negativ, sondern vielmehr als eine sich im Sinne des voneinander Lernens zu nutzende Ressource verstanden wird (z.B. LP_3: Abs. 14, 40; LP_5: Abs. 12, 16; LP_7: Abs. 46). Da Russischgruppen zahlenmäßig bisweilen sehr klein sind, müssen diese wegen Platzmangels oftmals auf andere (Klassen-) Räume ausweichen, die über eine schlechte oder keine technische Ausstattung verfügen (z.B. LP_2: Abs. 20, 26; LP_7: Abs. 10). LP_3 (Abs. 6, 8) gibt im Zusammenhang mit der Raumproblematik die fehlende Planbarkeit des Unterrichts zu bedenken. Eigene Unzulänglichkeiten im Sinne einer unzureichenden digitalen Medienkompetenz und vermeintliche sprachliche bzw. fachliche Defizite werden von drei Lehrpersonen angesprochen (siehe Abbildung 24). Ebenso drei Befragte bezeichnen die geringe Anzahl an digitalen Lernangeboten von Russisch-Lehrwerksverlagen, die Schwierigkeit der Beförderung mündlicher Kommunikation mittels digitaler Medien, die *Language Anxiety*¹¹⁴ der SchülerInnen und den druckaufbauenden, bildungspolitisch motivierten „Digitalisierungswahn“ als zu bewältigende Herausforderungen. Probleme bei der Installation der russischen Tastatur an Schulcomputern aufgrund fehlender Administratorenrechte bzw. wegen ungeklärter Zuständigkeiten von technischen Beauftragten und Schwierigkeiten bei der Verwendung der kyrillischen Schrift sprechen zwei Lehrkräfte an (LP_3: Abs. 14, 36; LP_5: Abs. 18, 20). Auch führen jeweils zwei Lehrpersonen die Schnelllebigkeit digitaler Medien, die knapp bemessene Unterrichtszeit bzw. enge zeitliche Taktung

¹¹⁴ *Language Anxiety* meint hier einerseits die Sprechangst, andererseits auch die Angst vor unrichtigen Angaben oder des Nicht-Verstehens gesprochener Sprache.

des Stundenplans als Herausforderungen an (siehe Abbildung 24). Die in den Interviews einmalig genannten Herausforderungen werden in den Einzelfallanalysen abgehandelt, wobei auch die oben überblicksmäßig dargestellten Herausforderungen eine ergänzend-vertiefende Auseinandersetzung erfahren.

Codesystem	LP_1	LP_2	LP_3	LP_4	LP_5	LP_6	LP_7	SUMME
▼ Herausforderungen								0
⊞ Zeitaufwand / Zeitfaktor	■	■	■	■	■	■	■	7
⊞ Ressourcenknappheit / nicht funktionierende Technik	■	■	■		■	■	■	6
⊞ Kosten-Nutzen-Frage / Frage nach Mehrwert		■	■	■	■		■	5
⊞ Bildungspolitik				■	■	■	■	4
⊞ Eigene Unzulänglichkeiten	■		■		■			3
⊞ Einstellungen von Lehrpersonen			■	■		■	■	4
⊞ Niveauspezifik	■		■	■		■		4
⊞ Unzureichende Angebote von Lehrwerksverlagen		■				■	■	3
⊞ Digital Divide	■	■	■		■		■	5
⊞ Personell-finanzielle Ressourcen	■			■	■		■	4
⊞ Didaktisierung / Erstellung digitaler Lernmaterialien	■	■	■			■		4
⊞ Raumproblematik	■	■	■				■	4
⊞ Russische Tastatur / Kyrillica			■		■			2
⊞ Beförderung mündlicher Kommunikation			■		■		■	3
⊞ Schnellebigkeit				■			■	2
⊞ Language Anxiety	■		■			■		3
⊞ Altersentsprechende Fähigkeiten			■					1
⊞ Definition von digitalem Lernen				■				1
⊞ Digitalisierungswahn			■		■		■	3
⊞ Umständlichere Ergebnissicherung			■					1
⊞ Stoffdruck						■		1
⊞ 50-minütige Einheiten / zu wenig Unterrichtszeit				■		■		2
⊞ Ungeklärte Zuständigkeiten	■		■					2
⊞ Fehlende Unterstützungsmechanismen							■	1
⊞ Ablenkung	■					■		2
⊞ Finden von E-Tandempartnern						■		1
⊞ Datenschutz / rechtliche Fragen				■				1
⊞ Bürokratie				■				1
Σ SUMME	11	7	16	11	10	12	13	80

Abbildung 24: Kode-Matrix – Herausforderungen aus LehrerInnen-sicht

5.4 Einzelfalldarstellungen der befragten Russischlehrpersonen

Es folgen nun der Reihe nach die sieben Einzelfallanalysen der LehrerInneninterviews. Auf die konkrete Durchführung der Interviews und die effektiv erzielte Stichprobe wurde bereits unter Punkt 3.7.2 eingegangen. Auf die individuelle Nennung von personen- bzw. schulbezogenen Daten (z.B. des Herkunftslandes, des Alters der Lehrkraft, des Schultyps) wird hier bewusst verzichtet, um die Anonymität der befragten Lehrkräfte nicht zu gefährden. Diese Vorgehensweise hat den Hintergrund, dass die Gemeinschaft der RussischlehrerInnen vergleichsweise klein ist und viele Lehrpersonen einander beispielsweise von überregionalen Fortbildungen kennen. Die Darstellung länder-, schultypen-, geschlechts- und altersspezifischer Zusammenhänge bei der digitalen Mediennutzung im Russischunterricht ist bereits im Rahmen der Ergebnispräsentation der Online-Studie erfolgt.

Nachfolgend werden für jede Lehrperson die Kategorien *Verwendete digitale Medien*, *Verwendungszweck*, *Positive Aspekte / Mehrwert* und *Herausforderungen* samt der jeweiligen Subkodes in Form einer Kode-Matrix visualisiert. Mehrfachkodierungen innerhalb eines Transkripts werden bei den Einzelfallanalysen gezielt miteinbezogen. Die Größe der jeweilig angeführten Kästchen in den Kode-Matrizes und deren Farbgebung lässt dabei unter Vorbehalt bestimmte Tendenzen oder Vorlieben der interviewten Lehrpersonen hinsichtlich des digitalen Medieneinsatzes erkennen. Konkret bedeutet dies, je größer das entsprechende Kästchen neben dem jeweiligen Subkode und je kräftiger dessen Farbgebung, desto häufiger wurde der jeweilige Kode innerhalb eines Interviews vergeben. Von der Angabe der genauen Kodeanzahl wird aufgrund ihrer geringen Aussagekraft jedoch abgesehen. Einerseits könnten einige zu kodierende Textstellen übersehen worden sein. Andererseits wurden, wie weiter oben bereits erwähnt, zum Teil ganze Absätze, innerhalb derer von der jeweils befragten Lehrperson beständig auf ein und dieselbe Thematik hingewiesen wird, nur einmalig mit dem betreffenden Kode versehen.

Die zehn, in Tabelle 21 angeführten Oberkategorien werden nach obigem Vorbild (siehe 5.3.1 bis 5.3.3) in den nachfolgenden Einzelfallanalysen zusammengefasst präsentiert. Entsprechende Interdependenzen werden dabei aufgezeigt und zusätzliche relevante Sachverhalte ergänzt. Den Anfang machen dabei stets die Kategorien *Technische Ausstattung*, *Fördermaßnahmen*, *digitale Medienkompetenz*, *LehrerInnenbildung* und *persönliche Einstellungen*. Diese sind als allgemeine Rahmenbedingungen für das digitale Lehren und Lernen anzusehen. Damit direkt verknüpfte Herausforderungen werden mit den eben genannten Kategorien in Verbindung gesetzt. Daran schließt die Darstellung der von den Lehrkräften genutzten Medienarten und Verwendungszwecke digitaler Medien an. Am Ende wird auf die von den Befragten genannten Vorteile des digitalen Lernens und auf die noch verbleibenden Herausforderungen eingegangen.

5.4.1 Fall 1

Allgemeine Rahmenbedingungen und damit verknüpfte Herausforderungen

Die vorhandene technische Ausstattung zum digitalen Lernen an der eigenen Schule wird von LP_1 als schlecht eingestuft (Abs. 32). Damit in engem Zusammenhang stehen die unter Herausforderungen angeführten Subkodes *Ressourcenknappheit / nicht funktionierende Technik*, *personell-finanzielle Ressourcen*, die *Raumproblematik* und *ungeklärte Zuständigkeiten* (siehe Abbildung 23). Im Sinne des erstgenannten Subkodes verweist LP_1 im Interviewverlauf darauf, dass das Internet relativ langsam und die in den Klassenräumen verfügbare technische Ausstattung zum Teil in einem schlechten Zustand ist (Abs. 34, 36). Die Lautsprecherboxen in den Klassenzimmern würden aufgrund von Kabelkontaktfehlern des Öfftens nicht einwandfrei funktionieren (Abs. 32). LP_1 merkt diesbezüglich Folgendes kritisch an:

Und dann versuchen wir das, äh//, dann muss ich zum Beispiel bei einem, äh, Beitrag, äh, das Kabel halten, weil das Kabel, wenn das Kabel sich bewegt, dann haben wir leider Gottes keinen Ton und solche Sachen. Außerdem, ähm, verzerrt es den Ton, und das gefällt mir überhaupt nicht, weil da die Tonqualität zum Teil auch miserabel ist (ebd.).

Die schlechte Tonqualität ist laut LP_1 insbesondere im Russischunterricht kontraproduktiv, da sich SchülerInnen mit dem Hörverstehen ohnehin schon schwertäten (Abs. 36). In diesen Zusammenhang führt LP_1 an, dass sie sich mehrfach mit Vehemenz und Nachdruck bei den vermeintlich Zuständigen für eine Verbesserung der technischen Ausstattung eingesetzt hat (Abs. 32). Einerseits wurde diesbezüglich von der Schulleitung mehrfach auf fehlende finanzielle Ressourcen hingewiesen (Abs. 28, 74). Andererseits ist LP_1 von Ansprechpersonen mehrfach an andere weiterverwiesen worden, da deren Zuständigkeiten nicht restlos geklärt sind bzw. diese zum Teil auch nicht helfen konnten (Abs. 34). Die Subkodes *Ressourcenknappheit / nicht funktionierende Technik* und *personell-finanzielle Ressourcen* finden in Abbildung 25 ihren Ausdruck in vergleichsweise großen Kästchen und kräftiger Farbgebung und geben daher indirekt Aufschluss über deren Bedeutsamkeit für die interviewte Lehrperson. Auf diese beiden Problembereiche wird von LP_1 im Interviewverlauf mehrmals hingewiesen.

In engem Zusammenhang mit der technischen Ausstattung und dem digitalen Lernen im Russischunterricht stehen auch von der Schule gesetzte Fördermaßnahmen. Hierzu merkt LP_1 an, dass es zwar Ansprechpersonen im Falle technischer Gebrechen, aber ansonsten keine gezielten Fördermaßnahmen bzgl. des digitalen Lernens seitens der Schulleitung gibt (Abs. 34).

In Verbindung mit der digitalen Medienkompetenz von LP_1 und deren praktischen Dimension sind die unter *Herausforderungen* angeführten Subkodes *Eigene Unzulänglichkeiten* und *Digital Divide*, aber auch der unter die Kategorie *Positive Aspekte / Mehrwert* subsumierte Kode *Weiterentwicklung eigener Kompetenzen / learning by doing* zu sehen. Ihre digitale Medienkompetenz beschreibt LP_1 als mittelmäßig, wobei sie sich die Nutzung bestimmter, für sie brauchbarer digitaler Medien in autodidaktischer Manier angeeignet hat und ihr das leichtgefallen ist (Abs. 48). Wenn ihrerseits Unsicherheit in Bezug auf die Anwendung eines bestimmten digitalen Mediums bzw. digitalen Lernszenarios besteht, dann weicht sie auf ein anderes aus bzw. versucht, auf eine andere Art und Weise an die Sache heranzugehen (ebd.). In Zusammenhang mit vermeintlichen Unzulänglichkeiten spricht LP_1 die Tatsache an, dass Russisch nicht ihre Erstsprache ist, sie durch den digitalen Medieneinsatz aber ihren SchülerInnen Zugang zu L1-SprecherInnen ermöglichen möchte (Abs. 26). Einerseits sind digitale Medien für LP_1 diesbezüglich ein probates Hilfsmittel (Abs. 36). Andererseits wird die Lehrperson dadurch auch leichter kontrollier- bzw. überprüfbar, was mit einem veränderten Rollenverständnis einhergeht (ebd.). LP_1 verweist in dieser Hinsicht auf Folgendes:

Man redet ja 50 Minuten lang und das auch vier oder fünfmal am Vormittag und man muss sich auch durchaus konzentrieren und die Fragen sind dann doch// dann kreuz und quer. Also Schüler sind schon einfallreich und fragen alles Mögliche, was ihnen entgegenkommt (lacht). Und man muss eben auch damit rechnen, ähm, dass man//, dass wiederum//, dass sie halt einfach alles kontrollieren können. Aber

das ist//, damit habe ich überhaupt kein Problem und dadurch muss halt eine Lehrkraft halt schon gut Russisch können. Es ist eben das, ich erlaube das/, das [digitale] Wörterbuch (ebd.).

Am Beispiel der Verwendung von Online-Wörterbüchern illustriert LP_1 auch den *Digital Divide*, den sie aber als positiv und gezielt zu nutzende Ressource begreift (ebd.). Laut LP_1 sind die SchülerInnen ExpertInnen in der Nutzung digitaler Wörterbücher:

Die Schüler haben das gleich, ja. Also, das war//, ich glaube, zwei Sekunden hat das nicht einmal gedauert, weil ich suche vielleicht fünf Minuten (lacht). Aber die Schüler, also bei den Schülern hat es nicht einmal zwei Sekunden gedauert, bis sie die Antwort schon parat hatten. [Sie sagten:] „Nein, nein, das [Wort] ist schon richtig.“ Sie [hätten] schon nachrecherchiert. (ebd.)

LP_1 konnte im Zuge von Vorbereitungs- und Recherchearbeiten hinsichtlich digitaler Einsatzszenarien einerseits ihre fachlichen, andererseits auch ihre digitalen Kompetenzen in einem bedeutenden Ausmaß weiterentwickeln (Abs. 52, 54).

In Bezug auf die digitale Medienkompetenz von Lehrkräften spielt die LehrerInnenbildung eine maßgebliche Rolle. LehrerInnenbildung meint hier einerseits das absolvierte Studium und Referendariat, Unterrichtspraktikum bzw. Probejahr (*pre-service*), andererseits das bestehende Fortbildungsangebot (*in-service teacher training*). Im Rahmen ihres *pre-service teacher training* besuchte LP_1 einige Lehrveranstaltungen zum Thema digitales Lernen, die ihr ein gewisses Basiswerkzeug an die Hand gegeben haben; für die zukünftige LehrerInnenbildung wünscht sie sich aber ein breiteres Kursangebot mit einer umfassenderen Palette an unterschiedlichen dargebotenen digitalen Medien gepaart mit einem verstärkten Lebensweltbezug und noch mehr Praxisnähe (Abs. 56, 58, 60, 62). Das Lehramtsstudium hat LP_1 den Weg geöffnet und sie das kritische Hinterfragen des digitalen Medieneinsatzes für eine bestimmte Zielsetzung gelehrt (Abs. 56).

Ich muss wissen, welche [digitalen Medien] ich verwende, wann ich sie verwende und wie lange ich sie verwende, mit welcher Zielsetzung. [...] man hat gelernt, einfach diese Medien mit Zielsetzung//. [...] Aber das, dass ich das wirklich nie aus den Augen verlieren soll. Und das, das hat mich schon//, dass man immer gut vorbereitet ist auf diesem Gebiet, dass man sich das anschaut und man sich die Fragen stellt, ob es einen Sinn hat, ob es niveaugerecht ist, ob der Wortschatz [vor]entlastet sein muss. Diese Fragen sich stellen soll und dann in dem Moment spielt es keine Rolle, ob du jetzt damals dann die Lieder oder andere Medien verwendet hast. An und für sich dieses Globale, dass man es so tun muss, dann hat das einen Sinn. [...] Und da hat mich [...] das Lehramt sensibel gemacht. Dass ich da hinschauen soll. Das hat [es] mir gegeben, sehr stark und, dass man schaut, dass das so ist, wie es sein soll, wie es einen Sinn ergibt und effizient. (ebd.)

Auch in Bezug auf angebotene Fortbildungen wünscht sich LP_1 eine größere Lebensnähe, was sie bisher leider nicht erlebt habe (Abs. 24). Zum *in-service teacher training* macht LP_1 ansonsten keine weiteren Angaben.

Im Rahmen der Interviews wurde auch nach Einstellungen zum digitalen Medieneinsatz im Russischunterricht gefragt, die das allgemeine Unterrichtsgeschehen maßgeblich beeinflussen können. Insgesamt gesehen, ist LP_1 dem digitalen Medieneinsatz gegenüber sehr positiv eingestellt, wovon auch die zahlreich vertretenen Subkodes rund um den Mehrwert digitaler Medien zeugen (siehe Abbildung 25). Die Frage, ob sich ihre Einstellung gegenüber dem digitalen Lernen in den letzten

ein bis zwei Jahren verändert hat, bejaht LP_1 (Abs. 44). Dabei blickt LP_1 auch etwas weiter in die Vergangenheit zurück, indem sie anmerkt, dass sie sich zu Beginn ihrer Schulkarriere viel mehr am Russischlehrwerk festgeklammert habe (Abs. 46) und schlussendlich zur Erkenntnis gelangt sei, dass sie nicht mehr wie bisher unterrichten wollte (Abs. 22, 24). Dazu gehört trotz knapper zeitlicher Ressourcen auch der mittlerweile von ihr verstärkt praktizierte Medieneinsatz, wodurch das weit entfernte Russland und der natürliche Sprachgebrauch ins Klassenzimmer geholt werden können (Abs. 44, 50). Insgesamt erachtet LP_1 die Kombination von herkömmlichen und digitalen Medien als zielführend (Abs. 16, 18). Darüber hinaus zeigt sie sich vom positiven Effekt theaterpädagogischer Ansätze, vor allem mit Blick auf das Selbstbewusstsein der SchülerInnen und deren Sprachenlernen, überzeugt (ebd.).

Eingesetzte digitale Medien und Verwendungszweck

Abbildung 25 zeigt, welche digitale Medien LP_1 bevorzugt zu welchen Zwecken im Russischunterricht einsetzt. Videoplattformen spielen dabei, der Größe des Kästchens neben eben diesem Subkode nach zu urteilen, eine zentrale Rolle. Als Bezugsquelle von Videomaterialien nennt LP_1 *YouTube*, womit sie in ihrem Russischunterricht zum Zwecke der Entwicklung des Hör- bzw. Hörsehverstehens und der (inter-) kulturellen Kompetenzen ihrer SchülerInnen arbeitet (Abs. 6, 16, 18, 24, 26, 60). Dabei versucht sie, die Interessen der Russischlernenden möglichst zu berücksichtigen, weshalb sie Videoblogs von jungen ErstsprachensprecherInnen, Erklärvideos zu unterschiedlichen Themenbereichen, aber auch Videoclips von in Russland angesagten Musikern miteinbezieht (Abs. 6, 8, 16, 18, 24, 26, 44, 46, 54, 60). Auch entwickelt LP_1 auf Basis von *YouTube*-Videos die Sprechfertigkeit ihrer SchülerInnen, da Videomaterialien aufgrund ihrer Lebensnähe vielfältigste Sprechanlässe anbieten (Abs. 18, 24, 26). Darüber hinaus leitet sie Ihre SchülerInnen zum kritisch-reflexiven Hinterfragen von Medieninhalten an, zumal es auch ihre Aufgabe als Lehrerin sei, die SchülerInnen zu kritischen BürgerInnen zu erziehen (Abs. 44). Ferner bringt LP_1 ihren SchülerInnen mit Hilfe von Erklärvideos gewisse grammatikalische Phänomene näher (Abs. 54). Außerdem setzt LP_1 Audio- und Videodateien zur Wortschatzerweiterung und Ausspracheschulung ein (Abs. 24, 44). Die Wortschatzarbeit wird darüber hinaus auch durch die Verwendung von Online-Wörterbüchern im Russischunterricht befördert (Abs. 36). Im Unterricht von LP_1 spielen überdies das Internet bzw. Runet und Präsentationssoftware eine Rolle (siehe Abbildung 25). Diese digitalen Medien stehen in direktem Zusammenhang mit dem Lernziel der Durchführung eigenständiger Recherchearbeiten und der Inhaltspräsentation vor Publikum; damit geht wiederum die Entwicklung der Sprechfertigkeit einher (Abs. 36, 64). LP_1 gibt aber auch die Präsentation von digital-medialen Inhalten (z.B. von Bildern) an (Abs. 10). Bezüglich der schulischen Lernplattform spricht LP_1 davon, dass „wir“ an der Schule die Lernplattform häufig nutzen (Abs. 16). Es kann aber nicht gänzlich nachvollzogen werden, ob es sich dabei um ein inklusives „wir“ handelt, da

LP_1 auch angibt, sich in Zukunft damit auseinandersetzen zu wollen (ebd.). Digitale Medien setzt LP_1 auch zur Entwicklung der Lesefertigkeit, zum Zwecke der Individualisierung bzw. Differenzierung und zur Motivationssteigerung ein (Abs. 18, 70). Auf die beiden letztgenannten Subkodes wird nachfolgend näher eingegangen, da es hier Überschneidungen mit den kodierten positiven Aspekten der digitalen Mediennutzung gibt (siehe Abbildung 25). Bei der Durchführung obiger digitaler Lernszenarien kommen im Falle von LP_1 zumeist die Computer/Laptop-Beamer-Lautsprecherboxen-Kombination und die Smartphones der SchülerInnen zum Einsatz (siehe Abbildung 20).

Positive Aspekte bzw. Mehrwert des digitalen Medieneinsatzes und weitere Herausforderungen

In Hinblick auf die positiven Aspekte bzw. den Mehrwert des digitalen Medieneinsatzes im Russischunterricht hebt LP_1 insbesondere den Spaßfaktor bzw. die erhöhte Motivation der Lernenden bedingt durch die medial vermittelte Lebensnähe und damit verbundenes emotionales Lernen als Vorteil hervor (Abs. 18, 24, 44, 46). Darüber hinaus zieht ihrer Meinung nach die Multimodalität die bessere Verankerung von Lerninhalten nach sich (Abs. 18, 46). LP_1 stellt diesbezüglich Folgendes fest: „Das sind Kleinigkeiten, aber die Sachen bleiben alle in Erinnerung“¹¹⁵ (Abs. 46). Der digitale Medieneinsatz sorgt laut LP_1 außerdem für Abwechslung und bedingt gleichzeitig eine Aufwertung des Russischunterrichts (Abs. 18). Hinsichtlich oben angeführter Vorteile und der Verwendung von Videoblogs hält LP_1 Folgendes fest:

Ich bin draufgekommen, dass die CD oder die ganzen CDs, die wir zum Buch, zum Lehrbuch [Lehrwerkstitel] bekommen, dass diese mehr oder weniger ein bisschen langweilig sind. [...] Und dann// dazu schaue ich da von der Bloggerin das an. Und da//, da habe ich gemerkt, dass die Schüler, dass dies eine unglaublich gute Kombination ist. Und dadurch wird der, der Unterricht einfach unglaublich aufgewertet. Es sind natürlich// da sind mehrere Effekte gleichzeitig [...]. Und ich finde auch, das ist eine, eine unglaublich gute Ergänzung. [...] dadurch, dass alles visuell ist, und, ähm, audiovisuell, ist das eine ganze Ebene geworden. Und das gibt ihnen eine unglaubliche Motivation. Und das hat mit dem Leben, mit dem täglichen Leben etwas zu tun. [...] Dadurch bekommen die Schüler ganz eine andere Ebene vom Wissen, von der Begeisterung [her]. (Abs. 18)

Besonders begabte SchülerInnen erfahren durch die Verwendung digitaler Medien, die Zugang zu ErstsprachensprecherInnen und dem damit einhergehenden authentischen Sprachgebrauch ermöglichen, eine entsprechende Förderung (Abs. 18, 44). Diese kämen ansonsten oft zu kurz (Abs. 18). Unter Bezugnahme auf Medien als Tor zu Russland merkt LP_1 Folgendes an: „[...] also das hat uns eigentlich schon Russland nahegebracht [...]. Aber dennoch haben wir es hier im Klassenraum. Und daher finde ich, das ist etwas sehr, sehr Positives“ (Abs. 44).

Mit dem digitalen Medieneinsatz sind aber auf der anderen Seite auch gewisse Herausforderungen verbunden. Einige der in Abbildung 25 angeführten Herausforderungen wurden bereits angesprochen. Im Folgenden wird auf die noch verbliebenen Subkodes näher eingegangen. Die Größe und kräftige rote Farbe der Kästchen links unten in Abbildung 25 lässt vermuten, dass der Zeitaufwand

¹¹⁵ Gemeint sind hier im Speziellen bestimmte Wörter, Phrasen, Floskeln oder Redewendungen.

und eigene Unzulänglichkeiten mit Blick auf den digitalen Medieneinsatz im Russischunterricht für LP_1 große Herausforderungen darstellen (Abs. 16, 18, 22, 26, 36, 46, 48, 56, 50, 60, 70). Hinsichtlich des *Subkodes Zeitaufwand / Zeitfaktor* weist LP_1 im Interviewverlauf an mehreren Stellen darauf hin, dass die Suche nach passenden Videosequenzen oder Audiodateien und die Vorbereitung von Arbeitsblättern zu mediengestützten Einheiten (z.B. Liedern) sehr zeitintensiv ist und sie diese Zeit nicht immer aufbringen kann (vgl. 16, 18, 22, 46, 50, 70). In Bezug auf die Frage, welchen Herausforderungen sie sich beim digitalen Medieneinsatz im Russischunterricht gegenüber sieht, gibt sie Folgendes an:

Schwierigkeiten, Herausforderungen? [...] Zeitaufwändig, die Zeit ist da// die Zeit ist kostbar und das war lange Zeit, bis ich die Sachen gefunden habe. [...] ich wollte aber nicht, ähm, auf die Medien verzichten. [...] Eine richtige Herausforderung ist vielleicht das, in diesem Sinne [..], dass man das Niveau// niveaumentsprechende Materialien finden musste. Ich musste die Sachen überarbeiten, hinzufügen usw. Und das war eher eine Herausforderung und dadurch musst du es einmal, manchmal zweimal anschauen, weil manchmal hörst du es auch nicht ganz, ganz richtig das Wort. Einmal passiert das. [...] Und, da nachschauen und nachrecherchieren und das ist alles mit Zeit, ähm, verbunden. (Abs. 50)

In direktem Zusammenhang mit dem Zeitaufwand stehen, wie aus obigem Zitat hervorgeht, auch die als Herausforderungen kodierte *Niveauspezifität*, wie auch die entsprechende didaktische Aufbereitung digitaler Lernmaterialien, die idealerweise zum Abbau von *Language Anxiety* führt (Abs. 18, 22, 50, 64). Aufgrund des Komplexitätsgrades der russischen Sprache im Vergleich zum Englischen, sei die Angst vor Fehlern unter SchülerInnen besonders groß (Abs. 18, 22). Der Sprechangst von Lernenden versucht LP_1 unter anderem durch schülerseitige Präsentationen entgegen zu wirken:

Sie müssen dazu eine Präsentation vorbereiten, digital. [...]. Dann haben sie PowerPoint-Präsentationen dazu gemacht und reden. Das hat einen Effekt. Man muss aufstehen, dastehen und vor mir// also reden, damit man das//, diese ständigen Hemmungen irgendwie überwinden kann (Abs. 64).

Wie bereits erwähnt, erlaubt LP_1 ihren SchülerInnen die Smartphone-Nutzung zum Nachschlagen von Wörtern, allerdings kommt es dabei auch manchmal zur Ablenkung (Abs. 36). Dies ist laut LP_1 aber schwer vermeidbar und damit muss jede Lehrkraft umgehen lernen (ebd.).

Codesystem	LP_1
Verwendete digitale Medien	
Videoplattformen	■
Online-Übungsplattformen / Autorensoftware	
Lernplattform der Schule	
Internet / Runet	
Audiodateien	
Online-Wörterbücher	
Digitale Lehrwerkskomponenten	
Präsentationssoftware	
Kollaborative Schreibwerkzeuge	
Digitales Klassenbuch	
Umfragetools	
Online-Tests	
Soziale Netzwerke	
Visuelle Programmiersprachen	
Kollaborative Online-Pinnwände	
Videoaufzeichnungs- und Filmschnittsoftware	
Instant-Messaging-Dienste	

Codesystem	LP_1
Verwendungszweck	
Hör-/Hörsehverstehen	■
Wortschatzarbeit	■
(Inter)kulturelles Lernen	■
Digitale Medienproduktion	
Präsentation	
Entwicklung der Sprechfertigkeit	■
Motivationssteigerung	
Entwicklung der Schreibfertigkeit / Textproduktion	
Individualisierung / Differenzierung	
Leseverstehen	
Medienerziehung / Medienkritik	
Aufgabenorientiertes Arbeiten	
Grammatikarbeit	
Internetrecherche	
Schriftliche Online-Kommunikation	
Ausspracheschulung	
Auseinandersetzung mit Runet	
Eigenständiges Arbeiten	
E-Tandem / E-Telekollaboration	
SchülerInnenaktivierung	
Organisatorisches	
Mediengestützte Textanalyse	
Schriftenwerb	
Filmanalyse	
Personalisiertes Feedback	

Codesystem	LP_1
Positive Aspekte / Mehrwert	
Spaßfaktor / emotionales Lernen / Motivation	■
Arbeitserleichterung für die Lehrperson	
Bessere Verankerung / Lernerleichterung	■
Multimodalität	
Tor zu Russland / zu authentischem Sprachgebrauch	
Aufwertung des Russischunterrichts / Abwechslungsreichtum	■
Lebensweltbezug	■
Vielfältige Sprechansätze	■
Möglichkeit der Individualisierung / Differenzierung	
Weiterentwicklung eigener Kompetenzen / Learning by doing	■
Aufmerksamkeitssteuerung	
Stärkung der Sozialkompetenzen	
Möglichkeit der Inklusion	

Codesystem	LP_1
Herausforderungen	
Zeitaufwand / Zeitfaktor	■
Ressourcenknappheit / nicht funktionierende Technik	■
Kosten-Nutzen-Frage / Frage nach Mehrwert	
Bildungspolitik	
Eigene Unzulänglichkeiten	■
Einstellungen von Lehrpersonen	
Niveauspezifisch	■
Unzureichende Angebote von Lehrwerksverlagen	
Digital Divide	
Personell-finanzielle Ressourcen	■
Didaktisierung / Erstellung digitaler Lernmaterialien	
Raumproblematik	
Russische Tastatur / Kyrillica	
Beförderung mündlicher Kommunikation	
Schnelllebigkeit	
Language Anxiety	■
Altersentsprechende Fähigkeiten	
Definition von digitalem Lernen	
Digitalisierungswahn	
Umständlichere Ergebnissicherung	
Stoffdruck	
50-minütige Einheiten / zu wenig Unterrichtszeit	
Ungeklärte Zuständigkeiten	
Fehlende Unterstützungsmechanismen	
Ablenkung	
Finden von E-Tandempartnern	
Datenschutz / rechtliche Fragen	
Bürokratie	

Abbildung 25: Codesystem von LP_1

5.4.2 Fall 2

Allgemeine Rahmenbedingungen und damit verknüpfte Herausforderungen

In Hinblick auf die technische Ausstattung verweist LP_2 darauf, dass sich diese in jüngster Zeit zwar etwas verbessert hat, die Ressourcenknappheit bzw. nicht funktionierende Technik die digitale

Mediennutzung dennoch bisweilen erschwert (Abs. 10, 26, 30). Damit in Verbindung steht hier der Subkode *Raumproblematik* (Abs. 20, 22, 24). LP_2 merkt an, dass die hohe SchülerInnenanzahl die Kapazitäten der verfügbaren Computerräume übersteigt und diese daher ständig besetzt sind (Abs. 10). LP_2 sagt diesbezüglich Folgendes: „Das heißt, wenn ich wirklich mit digitalen Medien arbeiten will, ähm// Ich muss oft auf die Smartphones der Schüler zurückgreifen. So, das machen wir oft“ (ebd.). Aufgrund der oftmals geringen Gruppengröße müssen Russischlernende räumlich gesehen des Öfteren ausweichen (Abs. 20, 22, 24) Der Russischunterricht findet daher häufig in Klassen, deren SchülerInnen sich zu der Zeit im Sportsaal oder Spezialräumen befinden, statt (ebd.). LP_2 merkt hier Folgendes kritisch an:

LP_2: [...] Was ich so beim Russischunterricht// hinzukommt, wir haben ja kombinierte Klassen. Ähm, wo immer in einer Klasse Französisch- und Russischschüler drinnen sind, und das heißt aber auch, dass eine Gruppe immer ausweichen muss. [...]

LP_2: Es kann aber auch passieren, dass die Klasse// dass Turnen gerade ausfällt und, dass man dann in der Klasse//, dass man keinen Raum hat.

I: Und was macht man dann?

LP_2: Ähm, dann, ähm, geht man auf Raumsuche[.]

I: Die technische Ausstattung dann eben?¹¹⁶

LP_2: Eben dementsprechend, wenn man schon keinen Raum hat (lacht). (Abs. 20–24)

Die Frage, ob bzw. inwiefern die Schule das digitale Lernen befördert, scheint LP_2 zu überraschen. Laut ihrer Auskunft gibt es, abgesehen vom gelegentlichen Ankauf digitaler Endgeräte, an ihrer Schule keine gezielten Fördermaßnahmen (Abs. 54–60). Sie sagt:

Ähm, ich muss ehrlich sagen// Ich glaube nicht, dass das [digitale Lernen] hier so ein Schwerpunktthema (lacht) ist. Oder, dass das da irgendwie forc/, also forciert wird es sicher nicht. Ähm, es wird auch nicht thematisiert. Ähm, da tut, glaube ich, jeder wie er meint. [...] (Abs. 54)

Dahingehend besteht laut LP_2 noch einiges an Entwicklungspotential (Abs. 60). Im informellen Gespräch nach dem eigentlichen Interview erwähnt LP_2, dass aufgrund freier finanzieller Mittel zwei interaktive Tafeln angekauft und aufgestellt wurden (Abs. 125). Diese werden allerdings kaum verwendet werden, da sich die Lehrpersonen damit nicht auskennen und es auch keine Fortbildungsmaßnahme dazu gegeben hat (ebd.).

Wesentlich für das Gelingen digitalen Lernens ist auch die Medienkompetenz der jeweiligen Lehrperson. Diese schätzt LP_2 insgesamt gesehen als gut ein (Abs. 68). Sie sei derzeit aber nicht am Laufenden, was aktuelle digitale Medien anbelangt. Immer wenn LP_2 auf ein neues digitales Medium stößt, entwickelt sie den Ehrgeiz, dessen Funktionsweisen eigenständig und genau zu ergründen (Abs. 70). Sie hat sich Vieles, was sie jetzt weiß oder kann, in autodidaktischer Manier oder im Rahmen anderer beruflicher Tätigkeiten angeeignet (Abs. 72). Auch hört sie sich hinsichtlich aktueller digital-medialer Inhalte (z.B. angesagte BloggerInnen) bei ihren SchülerInnen um und versucht, diese auch in ihren Unterricht zu integrieren (Abs. 74). LP_2, wie auch die meisten anderen befragten Lehrpersonen,

¹¹⁶ Das von mir verwendete „eben“ ist in diesem Fall suggestiv.

verstehen ihre SchülerInnen in Bezug auf das digitale Lernen als wertvolle, zu nutzende Ressource (siehe Subkode *Digital Divide* in Abbildung 26).

Die digitale Medienkompetenz von Lehrpersonen ist auch in Zusammenhang mit der erhaltenen LehrerInnenausbildung zu sehen. Die Medien, die im Studium von LP_2 eine Rolle gespielt haben, waren vorwiegend Zeitungen, das Fernsehen und aufgezeichnete Filme (Abs. 90). In der eher theorie-lastigen fachdidaktischen Ausbildung wurden laut LP_2 andere Schwerpunkte gesetzt (Abs. 92). Das Referendariat, Unterrichtspraktikum bzw. Probejahr absolvierte LP_2 aus unterschiedlichen Gründen etliche Jahre nach dem Studium (Abs. 95). In dessen Rahmen hat einen *Workshop* zum digitalen Medieneinsatz im Russischunterricht gegeben (Abs. 96–98). Mit Blick auf die Frage, was im Bereich der digitalen Mediennutzung unbedingt Bestandteil eines Russisch-Lehramtsstudiums sein sollte, verweist LP_2 ganz konkret auf das eigenständige Gestalten von Internetseiten, das Online-Stellen von Inhalten und die Konzeption von digitalen Lernmaterialien (Abs. 112). In Hinblick auf fachspezifische Weiterbildungsmaßnahmen (*in-service teacher training*) in der Region bzw. näheren Umgebung spricht LP_2 im direkten Vergleich mit anderen Sprachenfächern von einem spärlichen Angebot (Abs. 100). Dies erklärt sich LP_2 auch damit, dass es schwer ist, entsprechende ReferentInnen für das Fach Russisch zu finden (ebd.). Für Russischlehrpersonen gibt es nur einmal im Jahr eine fachspezifische Fortbildung zu jeweils unterschiedlichen Themenbereichen (ebd.). Auch fremdsprachenübergreifende Weiterbildungsmaßnahmen mit Fokus auf digitalem Lernen sind überaus selten anzutreffen (Abs. 102). Den größten Nutzen von Fortbildungen sieht LP_2 im Durchbrechen von festgesetzten Routinen im Arbeitsalltag und im Erhalt neuer Ideen und damit einhergehend auch eines Motivationsschubs zur Umsetzung selbiger (Abs. 106, 108).

Ihre persönlichen Einstellungen zum digitalen Lernen im Russischunterricht haben sich zuletzt nicht verändert (Abs. 62). Sie steht diesem nach wie vor gleich positiv wie schon vor einigen Jahren gegenüber (Abs. 62–66). Allerdings möchte LP_2 in Zukunft mehr Zeit für die Auseinandersetzung mit aktuellen digitalen Medienangeboten und deren konkreten Nutzungsmöglichkeiten aufwenden (Abs. 42, 66). Bisher habe sie aufgrund anderweitiger Verpflichtungen nur wenig Zeit dafür gehabt (Abs. 42, 50; siehe auch *Zeitaufwand / Zeitfaktor* in Abbildung 24).

Eingesetzte digitale Medien und Verwendungszweck

Wie aus Abbildung 26 ersichtlich, setzt LP_2 Videoplattformen, das Internet und Online-Wörterbücher im Russischunterricht für unterschiedliche Zwecke ein. In Bezug auf erstgenanntes digitales Medium gibt auch LP_2 *YouTube* als Hauptbezugsquelle jeglichen Videomaterials an (Abs. 40). Reportagen, Dokumentationen, lustige Erklärvideos und auch Zeichentrickfilme bilden in ihrem Fall die Basis für die Entwicklung des Hör- bzw. Hörsehverstehens und der (inter-) kulturellen Kompetenzen der SchülerInnen (Abs. 44). Außerdem stehen auch Recherchearbeiten im Internet in Verbindung mit (inter-)

kulturellem Lernen (Abs. 36). Die Wortschatzarbeit befördert LP_2 durch die Verwendung von Online-Wörterbüchern (Abs. 34, 38). Für letztgenannte Zwecke nutzen die SchülerInnen hauptsächlich ihre Smartphones (Abs. 10, 34). Der in Abbildung 26 markierte Subkode *Präsentation* meint hier die lehrerseitige Präsentation von Unterrichtsinhalten mittels Computer/Laptop-Beamer-Kombination (siehe auch Abs. 34). Beim digitalen Medieneinsatz ist LP_2 bemüht, die Interessen der SchülerInnen möglichst zu berücksichtigen und ihnen auch individuelle Lernangebote zu unterbreiten (Abs. 74, 76).

Positive Aspekte bzw. Mehrwert des digitalen Medieneinsatzes und weitere Herausforderungen

In Bezug auf die Subkodes *Bessere Verankerung / Lernerleichterung* und *Spaßfaktor / emotionales Lernen / Motivation* merkt LP_2 an, dass sie insbesondere mit dem Einsatz von Videoplattformen Erfolge bei den SchülerInnen erzielt (Abs. 44). Einerseits macht den SchülerInnen die Videoarbeit Spaß, andererseits merken sie sich Begrifflichkeiten laut LP_2 so leichter (Abs. 44, 46). Außerdem lassen sich dadurch bestimmte Wendungen im Sprachgebrauch der SchülerInnen automatisieren (Abs. 46). In direktem Zusammenhang damit steht auch der Subkode *Multimodalität* (ebd.). Exemplarisch sei hier folgender Austausch zwischen der Interviewenden und LP_2 angeführt.

I: Ähm, was ist denn für dich, jetzt beispielsweise, wenn du digitale Medien einsetzt, denn der, der Mehrwert oder der praktische Nutzen? Du hast schon ein bisschen angesprochen, dass sich die Schüler, wenn ich das jetzt richtig verstanden habe, dass sie sich dann vielleicht gewisse Begrifflichkeiten leichter merken, wenn ich das jetzt richtig verstanden habe.

LP_2: Ja, auf alle Fälle. Ich täte auch sogar sagen, dass dies jetzt in unserem Fall der größte Nutzen ist. Die Verbindung von visuellen Reizen sozusagen. [...] (Abs. 45–46)

Einen weiteren Vorteil von Videoplattformen sieht LP_2 darin, dass dadurch authentischer Sprachgebrauch direkt ins Klassenzimmer geholt und Bezüge zur Lebenswelt der Schülerinnen hergestellt werden können (Abs. 46, 48, 76).

Hinsichtlich der Verwendung digitaler Medien im Russischunterricht führt LP_2 auch einige Herausforderungen an (siehe Abbildung 26). Dabei scheinen die Subkodes *Zeitaufwand / Zeitfaktor* und *Ressourcenknappheit / nicht funktionierende Technik* für LP_2 besonders relevant zu sein. Auf letzteren Subkode wurde bereits eingegangen. Auf fehlende zeitliche Ressourcen wird von LP_2 einerseits in Zusammenhang mit der Aufarbeitung von Fortbildungsinhalten, andererseits mit Blick auf die eigenständige Didaktisierung bzw. Erstellung von digitalen Lernmaterialien hingewiesen (Abs. 42, 50, 52). Ebenso damit verknüpft ist der Subkode *Unzureichende Angebote von Lehrwerksverlagen*. LP_2 wünscht sich ein größeres Angebot an, von Lehrwerksverlagen bereitgestellten digitalen Lernszenarien bzw. -materialien (Abs. 118). Für derartige Angebote, die es zum Teil schon gibt, ist LP_2 sehr dankbar (Abs. 44, 118). Sie verwendet diese auch sehr gerne in ihrem Unterricht (ebd.). Die restlichen als Herausforderungen kodierten Aspekte (z.B. *Raumproblematik, Digital Divide*) wurden zu Beginn bereits angesprochen. Es folgt nun die Einzelfalldarstellung von LP_3.

Codesystem	LP_2
Verwendete digitale Medien	
Videoplattformen	
Online-Übungsplattformen / Autorensoftware	
Lernplattform der Schule	
Internet / Runet	
Audiodateien	
Online-Wörterbücher	
Digitale Lehrwerkskomponenten	
Präsentationssoftware	
Kollaborative Schreibwerkzeuge	
Digitales Klassenbuch	
Umfragetools	
Online-Tests	
Soziale Netzwerke	
Visuelle Programmiersprachen	
Kollaborative Online-Pinnwände	
Videoaufzeichnungs- und Filmschnittsoftware	
Instant-Messaging-Dienste	

Codesystem	LP_2
Verwendungszweck	
Hör-/Hörsehverstehen	
Wortschatzarbeit	
(Inter)kulturelles Lernen	
Digitale Medienproduktion	
Präsentation	
Entwicklung der Sprechfertigkeit	
Motivationssteigerung	
Entwicklung der Schreibfertigkeit / Textproduktion	
Individualisierung / Differenzierung	
Leseverstehen	
Medienerziehung / Medienkritik	
Aufgabenorientiertes Arbeiten	
Grammatikarbeit	
Internetrecherche	
Schriftliche Online-Kommunikation	
Ausspracheschulung	
Auseinandersetzung mit Runet	
Eigenständiges Arbeiten	
E-Tandem / E-Telekollaboration	
SchülerInnenaktivierung	
Organisatorisches	
Mediengestützte Textanalyse	
Schriftenwerb	
Filmanalyse	
Personalisiertes Feedback	

Codesystem	LP_2
Positive Aspekte / Mehrwert	
Spaßfaktor / emotionales Lernen / Motivation	
Arbeits erleichterung für die Lehrperson	
Bessere Verankerung / Lernerleichterung	
Multimodalität	
Tor zu Russland / zu authentischem Sprachgebrauch	
Aufwertung des Russischunterrichts / Abwechslungsreichtum	
Lebensweltbezug	
Vielfältige Sprechkanäle	
Möglichkeit der Individualisierung / Differenzierung	
Weiterentwicklung eigener Kompetenzen / Learning by doing	
Aufmerksamkeitssteuerung	
Stärkung der Sozialkompetenzen	
Möglichkeit der Inklusion	

Codesystem	LP_2
Herausforderungen	
Zeitaufwand / Zeitfaktor	
Ressourcenknappheit / nicht funktionierende Technik	
Kosten-Nutzen-Frage / Frage nach Mehrwert	
Bildungspolitik	
Eigene Unzulänglichkeiten	
Einstellungen von Lehrpersonen	
Niveauspezifisch	
Unzureichende Angebote von Lehrwerksverlagen	
Digital Divide	
Personell-finanzielle Ressourcen	
Didaktisierung / Erstellung digitaler Lernmaterialien	
Raumproblematik	
Russische Tastatur / Kyrillica	
Beförderung mündlicher Kommunikation	
Schnellebigkeit	
Language Anxiety	
Altersentsprechende Fähigkeiten	
Definition von digitalem Lernen	
Digitalisierungswahn	
Umständlichere Ergebnissicherung	
Stoffdruck	
50-minütige Einheiten / zu wenig Unterrichtszeit	
Ungeklärte Zuständigkeiten	
Fehlende Unterstützungsmechanismen	
Ablenkung	
Finden von E-Tandempartnern	
Datenschutz / rechtliche Fragen	
Bürokratie	

Abbildung 26: Codesystem von LP_2

5.4.3 Fall 3

Allgemeine Rahmenbedingungen und damit verknüpfte Herausforderungen

Am Anfang der Ausführungen steht hier wiederum die Kategorie *Technische Ausstattung*. Diese wird von LP_ insgesamt als eher gut beschrieben (siehe Tabelle 22). Nichtsdestotrotz stellen die nach wie vor vorherrschende Ressourcenknappheit bzw. schlecht funktionierende Technik LP_3 vor besondere Herausforderungen. In direktem Zusammenhang mit den eben genannten Aspekten stehen auch die Subkodes *Zeitaufwand / Zeitfaktor* und *Kosten-Nutzen Frage / Frage nach Mehrwert* (Abs. 8–16, 36–38; siehe auch Abbildung 27). Im Zuge der Beurteilung der technischen Ausstattung vergleicht LP_3 die technische Ausstattungssituation von damals fortwährend mit jener von heute. LP_3 setzt die interaktive Tafel gerne in ihrem Russischunterricht ein, weshalb sie sich eine solche für alle Klassenräume wünscht (Abs. 8, 16). An der Schule von LP_3 gibt es insgesamt zwei, mit einer digitalen Tafel ausgestattete Smartklassen (Abs. 6–8). Allen sich darin befindlichen SchülerInnen steht ein digitales Endgerät zur Verfügung. LP_3 unterrichtet in unterschiedlich gut ausgestatteten Klassenzimmern, was eine Herausforderung in Sachen Unterrichtsplanung ist bzw. den digitalen Medieneinsatz manchmal nicht oder nur sehr begrenzt zulässt (Abs. 38). Der digitale Russischunterricht in den Smartklassen funktioniert, wie LP_3 anmerkt, jedoch insgesamt gesehen gut (Abs. 10).

Laut LP_3 hat sich die technische Ausstattung kürzlich verbessert (Abs. 12). Früher mussten die Lehrpersonen digitale Endgeräte selbst in die Klasse verbringen und an den dortigen Beamer bzw. die Lautsprecherboxen anschließen (Abs. 12, 14). Dies bezeichnet LP_3 als „ein Ding der Unmöglichkeit“ (vgl. ebd.). Bei technischen Problemen können sich die Lehrpersonen an die Schulwarte wenden, allerdings ist das immer eine Zeitfrage (Abs. 14). Einen möglichen Ausweg stellt für LP_3 die rechtzeitige Reservierung eines Computerraumes dar, da die Technik dort meist einwandfrei funktioniert (Abs. 14, 38). LP_3, wie auch LP_2, verweist darauf, dass die an der Schule verfügbaren Computerräume jedoch häufig besetzt sind (Abs. 14). Der Subkode *Ressourcenknappheit / nicht funktionierende Technik* ist im konkreten Fall auch in Verbindung mit den unter Herausforderungen kodierten *ungeklärten Zuständigkeiten* potentiell Verantwortlicher zu sehen. LP_3 kritisiert, dass sich der an der Schule beschäftigte Systemadministrator für bestimmte Dinge, wie zum Beispiel die Installation der russischen Tastatur an Schulcomputern, ursprünglich als nicht zuständig erachtet hatte (ebd.). Dies zog einen jahrelangen Einsatz von LP_3 und endlose Diskussionen nach sich, bis letztendlich die Installation der russischen Tastatur an Schulcomputern im Schuljahr 2018/19 vorgenommen wurde (ebd.). Das Erstellen von Texten und das Durchführen von Recherchearbeiten an Schulcomputern waren aus diesem Grund bis vor kurzem nicht oder nur mit einem immensen Zeitaufwand möglich (Abs. 14, 36). Dabei kamen in Ermangelung anderer Möglichkeiten Online-Tastaturen, digitale Übersetzungsprogramme und das *Copy-Paste*-Verfahren zur Anwendung (vgl. ebd.). Diese Vorgehensweise beschreibt LP_3 im Sinne der Kosten-Nutzen-Rechnung als nicht zielführend (Abs. 14, 36). Deswegen hat sie ihre

SchülerInnen öfters dazu angehalten, nach Möglichkeit ihre eigenen digitalen Endgeräte in den Unterricht mitzubringen bzw. jegliche Schreivarbeiten (z.B. das Erstellen von *Handouts* zu Präsentationen, Zusammenfassungen) händisch zu erledigen (ebd.).

Bezüglich gesetzter Fördermaßnahmen verweist LP_3 darauf, dass basierend auf einer LehrerInneninitiative die bereits erwähnten Smartklassen eingeführt wurden (Abs. 6). Die Schulleitung sei hier zwar nicht die treibende Kraft gewesen, sie habe sich dem Unterfangen aber auch nicht entgegen gestellt (Abs. 14). Die digitalen Endgeräte (z.B. Laptops) müssen laut Auskunft von LP_3 jedoch von den Eltern selbst angeschafft werden, was ihnen bei der Schuleinschreibung direkt mitgeteilt wird (Abs. 6, 10). Im Zuge der Einrichtung der beiden Smartklassen ist auch die Gründung einer aus Lehrkräften bestehenden Arbeitsgemeinschaft erfolgt (ebd.). Deren Mitglieder fungieren schulintern als MultiplikatorInnen, indem sie Lehrpersonen bei Fragen Hilfestellung bieten und auch die Organisation von Fortbildungen verantworten (ebd.). Die SchülerInnen der beiden Smartklassen haben sich an bestimmte, vorab vereinbarte Reglements bezüglich ihrer selbst angekauften Laptops zu halten (Abs. 10). Diese müssen vollständig aufgeladen sein und in die Schule mitgebracht werden (ebd.). Das Schul-WLAN ist auf diesen Laptops freigeschaltet, sodass die SchülerInnen das Internet und digitale Lehrwerke nutzen können (ebd.).

Wie unter Punkt 5.3.1 bereits erwähnt, gibt LP_3 hinsichtlich ihrer digitalen Medienkompetenz an, größtenteils noch in den Anfängen zu stecken (Abs. 40). Mit digitalen Anwendungen, die von der Bedienung her intuitiv sind (z.B. Lernplattformen, Autorenprogramme) kommt LP_3 aber gut zurecht (Abs. 38, 40). Mit gewissen digitalen Medien und deren Möglichkeiten muss sie sich noch näher auseinandersetzen (Abs. 40). Ist für LP_3 der konkrete Nutzen eines digitalen Mediums nicht sogleich ersichtlich, so würde sie sich damit nicht näher beschäftigen wollen (ebd.; siehe auch Subkode *Kosten-Nutzen-Frage / Mehrwert* in Abbildung 27). Am zeiteffizienten Recherchieren und Auffinden von bestimmten Materialien im Internet muss LP_3 laut eigenen Angaben noch arbeiten (ebd.). Um ihre digitalen Kompetenzen weiterzuentwickeln, nimmt LP_3 gerne die Hilfe von anderen Lehrpersonen in Anspruch (Abs. 40, 42). Diese sind sehr hilfsbereit und nehmen sich Zeit für Erklärungen (Abs. 42). Da viele Programme mittlerweile sehr benutzerfreundlich sind, probiert LP_3 in autodidaktischer Manier Vieles einfach selbst aus (Abs. 38). Präsenz- und Online-Fortbildungsangebote nimmt LP_3 mit dem Ziel der Steigerung ihrer digitalen Medienkompetenz ebenso in Anspruch (Abs. 52).

Im Rahmen ihrer gesamten LehrerInnenausbildung wurde nur ein Kurs mit Fokus auf digitalem Lernen im Fremdsprachenunterricht angeboten (Abs. 44). Die Teilnehmenden arbeiteten dabei in Fächergruppen im Sinne der Aufgabenorientierung gemeinsam an einem digitalen Projekt (ebd.). Die Erfahrungen, die LP_3 damit gemacht hat, waren auf der einen Seite positiv, auf der anderen aber auch negativ (ebd.). Die Grundidee gefiel ihr zwar und die gemeinschaftliche Arbeit machte ihr auch Spaß,

allerdings empfand sie dies im Vergleich zum erstellten Endprodukt bzw. zu den erzielten Lernergebnissen als zu zeitaufwändig (ebd.). LP_3 sagt hierzu:

[...] die Idee gefällt mir ganz gut [...], aber ich selbst bin mit unserem Produkt damals nicht zurechtgekommen (lacht). [...] also da mussten wir dann wirklich über *Moodle*, äh, kommunizieren, und das war so langatmig, auch bis wir da mal weitergekommen sind, und das ist mir also nicht in positiver Erinnerung geblieben, weil es einfach für mich viel zu zeitaufwändig war, für das, was eigentlich herausgeschaut hat. Ich hätte nicht besser Russisch können danach. Ich habe zwar Spaß gehabt, das möchte ich schon [sagen], nicht. Also, es war auch witzig, aber// also meine Russischkenntnisse haben sich nicht verbessert. (ebd.; siehe auch Subkode *Kosten-Nutzen-Frage / Mehrwert* in Abbildung 27)

Sie denkt, dass man das dargebotene Lernszenario auch so nutzen kann, um die Russischkenntnisse von SchülerInnen zu steigern (ebd.). Für laufende bzw. zukünftige Russisch-Lehramtsstudien wünscht sich LP_3 ein breiteres Kursangebot zum digitalen Medieneinsatz im Fremdsprachen- bzw. Russischunterricht (Abs. 64). LP_3 gibt aber auch zu bedenken, dass es eine Illusion ist, anzunehmen, dass das Lehramtsstudium BerufsanwärterInnen für das restliche Arbeitsleben wappnen kann (ebd.). Studierenden soll ein Basiswerkzeug an die Hand gegeben und damit einhergehend die allgemeine Orientierung in der Medienwelt befördert werden (ebd.). Wesentlich ist ihrer Ansicht nach auch die Vermittlung von praktischen Umsetzungsmöglichkeiten mit Blick auf den potentiellen Mehrwert eines bestimmten Mediums (ebd.). Dies kann laut LP_3 auch auf Grundlage der vier sprachlichen Fertigkeiten erfolgen (ebd.). LP_3 sagt hierzu Folgendes:

[...] oder auch fertigkeitenbezogen, wenn man sagt, ok Hörseh-, ähm, -verstehen kann ich digital, mhmh, mit diesen Sachen üben oder, oder, oder fördern, aber Lesen geht am besten so, Schreiben geht, ähm so, dass man es fertigkeitenbezogen// ein bisschen schaut, wie es// was das Digitale dort, ähm, mehr bietet, was ich (nicht verständlich) ansonsten nicht mit den traditionellen Medien machen kann. (ebd.)

Auch in Bezug auf das vorhandene regionale Fort- und Weiterbildungsangebot tätigt LP_3 mehrere Angaben, die nachfolgend erläutert werden. LP_3, wie auch andere der befragten Lehrpersonen (z.B. LP_4, LP_5), ist Mitverantwortliche für die Ausarbeitung des Fortbildungsangebots für Russischlehrpersonen (Abs. 48). Dabei müssen bestimmte, von den entsprechenden Stellen vorgegebene Rahmenbedingungen (z.B. ein übergeordnetes Fortbildungsthema) berücksichtigt werden (ebd.). Finanziert werden entweder eine russischspezifische oder zwei sprachenübergreifende Fortbildungen pro Jahr (Abs. 50). Bezüglich letztgenannter Möglichkeit zeigt sich LP_3 skeptisch, da das Russische ihrer Meinung nach so wiederum „zu kurz kommt“ und nicht alles, was für das Englische gilt, gleichermaßen auf das Russische anwendbar ist (Abs. 50, 52). Zwar gibt es laut LP_3 bei sprachenübergreifenden Veranstaltungen Synergien, aber das Russische sei dabei, wenn überhaupt meist nur Randthema (Abs. 46, 52). Für ihre persönliche LehrerInnenzufriedenheit wünscht sich LP_3 ein größeres russischspezifisches Weiterbildungsangebot (Abs. 52). Positiv ist für sie jedoch die Tatsache, dass die angebotenen Fortbildungen für Lehrpersonen kostenlos sind und die Fahrtspesen rückerstattet werden (ebd.). Von der inhaltlichen Qualität einiger kürzlich stattgefundenen schulinterner Fortbildungen zeigt sich LP_3 enttäuscht (Abs. 58). Der Titel habe sich zwar praxisorientiert angehört, aber es seien lediglich

wiederum die gleichen Inhalte wie bei einer der vorhergehenden Fortbildungen präsentiert worden (ebd.). In Bezug auf Weiterbildungsmaßnahmen wünscht sich LP_3 Folgendes:

Aber, das ist eben etwas//, sich da eben in dem Dschungel, sagen wir mal so, ähm, zurecht zu finden und da wären eben solche Fortbildungen praktisch, nicht die, was einem alles vorschmeißen, was es alles gibt, weil das finde ich selbst, sondern, ausgewählte [Medien], und sagen, das ist praktisch für, das ist geschickt für (lacht). Dass man da ein bisschen einen Filter hat oder das ein bisschen gefiltert, ähm, vorgestellt kriegt. (ebd.)

Der digitale Medieneinsatz wird nicht nur durch Fortbildungsangebote befördert, sondern auch durch die Einstellungen von Lehrkräften maßgeblich mitbestimmt. Die Tatsache, dass bis vor kurzem, aber teilweise auch jetzt noch die digitale Mediennutzung aufgrund unzureichender technischer Ressourcen laut LP_3 mit großem Aufwand verbunden (gewesen) ist, hat ihre Einstellungen demgegenüber beeinflusst (Abs. 38). Früher ist es für LP_3 schlichtweg einfacher gewesen, mit dem Lehrwerk und den dazugehörigen CDs und nur ab und zu im Computerraum mit Filmen zu arbeiten (ebd.). Aufgrund der kürzlich gesetzten Maßnahmen hat sich ihre Einstellung zum digitalen Lernen zumindest teilweise verändert (ebd.). Da es mittlerweile auch für Russisch digitale Lernmaterialien gibt und sich die technische Ausstattung an der Schule verbessert hat, ist der digitale Medieneinsatz einfacher geworden (ebd.). Für LP_3 ist das digitale Lernen zukunftsweisend (Abs. 66). Der tatsächliche Mehrwert eines digitalen Mediums gegenüber herkömmlichen Hilfsmitteln muss laut LP_3 dabei aber immer im Vordergrund stehen (ebd.; siehe unten). Ihrer Ansicht nach ist die gekonnte Mischung von herkömmlichen und digitalen Medien am vielversprechendsten (ebd.). Auch darf man nicht dem Wahn verfallen, alles digitalisieren zu wollen (ebd.; siehe Subkode *Digitalisierungswahn* in Abbildung 27).

Eingesetzte digitale Medien und Verwendungszweck

Aus Abbildung 27 wird ersichtlich, welche digitalen Medien mit welcher Zielsetzung von LP_3 in ihrem Unterricht eingesetzt werden. Dabei spielen die schuleigene Lernplattform, Autorenprogramme bzw. Online-Übungs- und Videoplattformen eine besondere Rolle. Darüber hinaus werden ebenso das Internet bzw. Runet, das digitale Klassenbuch, Audiodateien und Umfragetools genutzt (siehe Abbildung 27). *YouTube*-Videos und Audiodateien verwendet LP_3 hauptsächlich zur Entwicklung des Hör- bzw. des Hörsehverstehens, der (inter-) kulturellen Kompetenzen und der Sprechfertigkeit ihrer SchülerInnen (Abs. 14, 18, 22, 40). Ein von LP_3 angewendetes Lernszenario ist dabei das eigenständige Besprechen von Videosequenzen durch die SchülerInnen (Abs. 18). Die auf die schuleigene Lernplattform hochgeladenen Audiodateien bearbeiten die SchülerInnen in den Smartklassen bisweilen selbstständig am Laptop, was laut LP_3 einen individualisierten bzw. differenzierten Unterricht ermöglicht (Abs. 22). Dabei können sich die SchülerInnen die Zeit bis zu einem gewissen Grad selbst einteilen und sich die Audiodateien bei Bedarf auch mehrfach anhören (Abs. 26). In diesem Zusammenhang verweist LP_3 auf HerkunftssprecherInnen slawischer Sprachen in ihren Klassen, die gegenüber Russischlernenden mit Deutsch als Erstsprache gewisse Vorteile haben (ebd.). Durch zusätzlich bereitgestellte Online-

Übungen versucht LP_3 die SchülerInnen ihren Kenntnissen bzw. Kompetenzen entsprechend zu fördern (ebd.). Autorenprogramme bzw. Online-Übungsplattformen (z.B. *Quizlet*, *Learningapps*) setzt LP_3 vielfach für die Wortschatzarbeit, aber auch für das Einüben grammatischer Phänomene ein (Abs. 18, 20, 30). Dabei greift LP_3 einerseits auf bereits vorhandene vorgefertigte Übungen zurück, andererseits erstellt sie zudem auch selber welche, um den Bedürfnissen der eigenen Zielgruppen besser gerecht zu werden (Abs. 18, 20). Außerdem setzt LP_3 Autorenprogramme (z.B. *Kahoot!*) auch für die schülerseitige Medienproduktion ein (Abs. 40). Zum Beispiel überprüfen die SchülerInnen nach einer abgehaltenen Präsentation anhand eines selbsterstellten digitalen Quiz das Verständnis bzw. den Wissenszuwachs ihrer MitschülerInnen (ebd.). Das Internet als solches bildet den Ausgangspunkt für Recherchearbeiten mit daraus resultierenden schülerseitigen Präsentationen. Die Recherchearbeiten erfordern einerseits eine gezielte Auseinandersetzung mit dem Internet, andererseits die eindringliche Lektüre von digital-medialen Inhalten, womit folglich auch die Förderung des Leseverstehens einhergeht (Abs. 20, 36, 40, 56). Auch die gemeinschaftliche Textproduktion am Laptop spielt im Sinne der Aufgabenorientierung im Russischunterricht von LP_3 eine Rolle (Abs. 16, 20). Von den SchülerInnen erstellte sprachliche Produkte (z.B. Texte, *Handouts*) werden bisweilen über die schulische Lernplattform abgeben (Abs. 20). Die Lehrkraft korrigiert die Texte und retourniert sie auf selbigem Wege wieder an die SchülerInnen (ebd.). Das digitale Klassenbuch dient ausschließlich der Erledigung organisatorischer Belange (Abs. 8).

Positive Aspekte bzw. Mehrwert des digitalen Medieneinsatzes und weitere Herausforderungen

Es folgt nun die Darstellung der von LP_3 erwähnten Vorteile des digitalen Lernens und der bisher noch nicht thematisierten Herausforderungen (siehe Abbildung 27). Zu den Vorteilen der digitalen Mediennutzung gehört laut LP_3 die dadurch erzielte Arbeitserleichterung für Lehrpersonen, die Möglichkeit der Aufmerksamkeitssteuerung, der Individualisierung bzw. Differenzierung und der Inklusion. Als vorteilhaft empfindet LP_3 vor allem die Arbeit mit der interaktiven Tafel und mit der schuleigenen Lernplattform, wodurch gewisse Unterrichtsabläufe erleichtert bzw. beschleunigt werden können (Abs. 26, 28, 38). Sie äußert sich dazu im Interview wie folgt:

Und mit dem *Smartboard* ist wirklich//, durch die *Review*-Funktion und so, es geht einfach viel//, ähm (-), auch Grammatiksachen, wenn man für die Fehler// von den Schülern ausgeht, dass ich jetzt wirklich von Schülertexten//, das kann ich raufprojizieren nach einer Schularbeit und, und kann da direkt dann am Text arbeiten, mit den//, es geht viel schneller, ansonsten kann ich das natürlich auch [anders] tun, aber ich muss es alles abtippen, ich muss es kopieren, ich muss es//, ähm, das dauert halt. Ich kann alles gleichmachen, aber mit weniger Aufwand. (Abs. 28)

Die Tatsache, dass im Internet mittlerweile auch für Russisch vermehrt digitale Lernangebote zu finden sind, ermöglicht ihrer Ansicht nach einen schnelleren Zugang zu Zusatzübungen (Abs. 26, 38). Als Verteilermedium verwendet LP_3 dabei die intuitiv bedienbare schulische Lernplattform, wodurch sie sich viel weniger fühlt und sich auch traut, Neues selbst auszuprobieren (Abs. 38). In direktem Zusammenhang mit der Nutzung der interaktiven Tafel und der Lernplattform der Schule ist laut LP_3 auch die Möglichkeit der Aufmerksamkeitssteuerung zu sehen (Abs. 16, 28). Dies ermöglicht ihrer Ansicht nach, wenngleich auch lehrerInnenzentriert, eine gezieltere Ergebnissicherung (Abs. 16). Darüber hinaus kann LP_3 durch den Einsatz digitaler Endgeräte bzw. Medien heterogenen LernerInnengruppen besser gerecht werden und SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf bzw. eingeschränkten Möglichkeiten gezielter ins Unterrichtsgeschehen miteinbinden (Abs. 28, 66). Der Computer als solcher stellt im letzteren Fall eine Lernhilfe bzw. Lernerleichterung für die Betroffenen dar (Abs. 66). LP_3 weist überdies auch die Multimodalität, den Spaßfaktor bzw. die Steigerung der Motivation der Lernenden aus besondere Vorteile aus (Abs. 18, 26, 44; siehe Abbildung 27).

Zu Beginn dieses Unterkapitels wurden folgende Subkodes der Kategorie *Herausforderungen*, die teilweise interdependent sind, bereits angesprochen: *Kosten-Nutzen-Frage / Frage nach Mehrwert, Zeitaufwand / Zeitfaktor, Ressourcenknappheit / nicht funktionierende Technik, russische Tastatur / Kyrillica, Raumproblematik, Digitalisierungswahn* und *ungeklärte Zuständigkeiten*. Den Schwerpunkt der untenstehenden Ausführungen bilden die noch nicht thematisierten Teilaspekte obiger Subkodes wie auch die weiteren von LP_3 genannten Herausforderungen (siehe Abbildung 27).

Einerseits verursacht laut LP_3 die Unzuverlässigkeit der technischen Infrastruktur einen erhöhten Zeitaufwand, was folglich die Frage nach dem tatsächlichen Mehrwert des digitalen Medieneinsatzes aufwirft (Abs. 18). Andererseits ist die kontextgerechte Einbettung von digitalen Medien bzw. die Konzeption von digitalen Lernszenarien an zeitliche Ressourcen geknüpft (ebd.). Auch ziehen eigene Unzulänglichkeiten im Bereich der digitalen Medienkompetenz bei bestimmten Arbeitsabläufen einen erhöhten Zeitaufwand nach sich (Abs. 40, 58). Die Frage nach dem Mehrwert digitaler Medien stellt sich für LP_3 auch in Hinblick auf die Förderung der mündlichen Kommunikation (Abs. 16, 30, 34). Diese kann im direkten sozialen Austausch im Klassenverbund einfacher und gezielter befördert werden (Abs. 16, 30). LP_3 sieht in der direkten Kommunikation auch den Vorteil, dass Lernende dabei ihre Hemmungen beim Gebrauch des Russischen abbauen können (Abs. 30). Diese Sprechanst ist ihrer Ansicht nach bei RussischschülerInnen aufgrund der Komplexität der Sprache im Vergleich zu Englischlernenden stärker ausgeprägt (ebd.). Weitere Herausforderungen beim digitalen Medieneinsatz stellen für LP_3 das Sprachniveau und die altersentsprechenden (kognitiven) Fähigkeiten der SchülerInnen dar (Abs. 22, 66, 70). Bestimmte digitale Medien, wie kollaborative Schreibwerkzeuge, eignen sich laut LP_3 für untere Niveaustufen (A1–A2) weniger gut (Abs. 70). Der Rückgriff auf ein digitales Medium wirft für LP_3 beim Schreiben von einigen wenigen Zeilen die Frage nach der

Sinnhaftigkeit auf (ebd.). LP_3 stellt auch fest, dass insbesondere jüngeren SchülerInnen im Umgang mit digitalen Medien oftmals die notwendige kognitive Reife oder aber auch gewisse Arbeitstechniken (z.B. Hörverständnisstrategien) fehlen, weshalb die eigenständige Arbeit an digitalen Endgeräten erst allmählich erfolgen kann (Abs. 22, 66). Als Nachteil, den die selbsttätige Arbeit am PC mit sich bringt, benennt LP_3 die damit verknüpfte umständlichere Ergebnissicherung (Abs. 22). Diese muss vielfach individuell erfolgen (ebd.). Der *Digital Divide* wird von LP_3 ebenso angesprochen (Abs. 14, 40). Bei technischen Gebrechen nimmt LP_3 bisweilen auch die Hilfe Ihrer SchülerInnen in Anspruch, insbesondere von jenen, die sie schon länger unterrichtet und daher besser kennt (Abs. 14). Dies ist, wie sie findet, häufig effektiver und zeitökonomischer, als das Kontaktieren der jeweiligen Ansprechperson (ebd.). Auch finden manche SchülerInnen gewünschte Informationen schneller als LP_3 im Internet (Abs. 40). Als weitere Herausforderung, die in Zusammenhang mit dem digitalen Medieneinsatz steht, gibt LP_3 die Einstellungen bestimmter Lehrpersonen an (Abs. 8). Manche Lehrkräfte würden das digitale Lernen von vorne herein kategorisch ablehnen (ebd.).

Codesystem	LP_3
Verwendete digitale Medien	
Videoplattformen	■
Online-Übungsplattformen / Autorensoftware	■
Lernplattform der Schule	■
Internet / Runet	■
Audiodateien	■
Online-Wörterbücher	■
Digitale Lehrwerkskomponenten	■
Präsentationssoftware	■
Kollaborative Schreibwerkzeuge	■
Digitales Klassenbuch	■
Umfragetools	■
Online-Tests	■
Soziale Netzwerke	■
Visuelle Programmiersprachen	■
Kollaborative Online-Pinnwände	■
Videoaufzeichnungs- und Filmschnittsoftware	■
Instant-Messaging-Dienste	■

Codesystem	LP_3
Verwendungszweck	
Hör-/Hörsehverstehen	■
Wortschatzarbeit	■
(Intern)kulturelles Lernen	■
Digitale Medienproduktion	■
Präsentation	■
Entwicklung der Sprechfertigkeit	■
Motivationssteigerung	■
Entwicklung der Schreibfertigkeit / Textproduktion	■
Individualisierung / Differenzierung	■
Leseverstehen	■
Medienerziehung / Medienkritik	■
Aufgabenorientiertes Arbeiten	■
Grammatikarbeit	■
Internetrecherche	■
Schriftliche Online-Kommunikation	■
Ausspracheschulung	■
Auseinandersetzung mit Runet	■
Eigenständiges Arbeiten	■
E-Tandem / E-Telekollaboration	■
SchülerInnenaktivierung	■
Organisatorisches	■
Mediengestützte Textanalyse	■
Schriftenwerb	■
Filmanalyse	■
Personalisiertes Feedback	■

Codesystem	LP_3
Positive Aspekte / Mehrwert	
Spaßfaktor / emotionales Lernen / Motivation	■
Arbeitserleichterung für die Lehrperson	■
Bessere Verankerung / Lernerleichterung	■
Multimodalität	■
Tor zu Russland / zu authentischem Sprachgebrauch	
Aufwertung des Russischunterrichts / Abwechslungsreichtum	
Lebensweltbezug	
Vielfältige Sprechkanäle	
Möglichkeit der Individualisierung / Differenzierung	■
Weiterentwicklung eigener Kompetenzen / Learning by doing	■
Aufmerksamkeitssteuerung	■
Stärkung der Sozialkompetenzen	
Möglichkeit der Inklusion	■

Codesystem	LP_3
Herausforderungen	
Zeitaufwand / Zeitfaktor	■
Ressourcenknappheit / nicht funktionierende Technik	■
Kosten-Nutzen-Frage / Frage nach Mehrwert	■
Bildungspolitik	
Eigene Unzulänglichkeiten	■
Einstellungen von Lehrpersonen	■
Niveauspezifisch	■
Unzureichende Angebote von Lehrwerksverlagen	■
Digital Divide	■
Personell-finanzielle Ressourcen	■
Didaktisierung / Erstellung digitaler Lernmaterialien	■
Raumproblematik	■
Russische Tastatur / Kyrillica	■
Beförderung mündlicher Kommunikation	■
Schnelllebigkeit	■
Language Anxiety	■
Altersentsprechende Fähigkeiten	■
Definition von digitalem Lernen	■
Digitalisierungswahn	■
Umständlichere Ergebnissicherung	■
Stoffdruck	■
50-minütige Einheiten / zu wenig Unterrichtszeit	■
Ungeklärte Zuständigkeiten	■
Fehlende Unterstützungsmechanismen	■
Ablenkung	■
Finden von E-Tandempartnern	■
Datenschutz / rechtliche Fragen	■
Bürokratie	■

Abbildung 27: Codesystem von LP_3

5.4.4 Fall 4

Allgemeine Rahmenbedingungen und damit verknüpfte Herausforderungen

Bildungspolitisch gestützte Maßnahmen (z.B. Ausstattungsoffensiven), damit verknüpfte Pilotprojekte und schulinterne Weiterbildungsangebote zum digitalen Lernen gehen im Falle von LP_4 Hand in Hand. Auf diese Interdependenzen bzw. Wechselwirkungen soll im Folgenden näher eingegangen werden.

Laut Aussagen von LP_4 wurde vor einiger Zeit von der Schulleitung in Absprache mit den zuständigen Behörden der schulinterne Entwicklungsplan für die drei Folgejahre, dessen Kernpunkt das digitale Lernen bzw. die Digitalisierung ist, beschlossen (Abs. 4). Das Eingebundensein in den systemischen Schulentwicklungsansatz empfindet LP_4 dabei als besonderen Vorteil (ebd.). Vom aufgestellten Leitungsteam wurde die Einführung einer digitalen Lernplattform für alle Lehrkräfte wie SchülerInnen initiiert (ebd.) Einerseits kann diese von Lehrpersonen als Organisationsplattform genutzt und andererseits auch in den Unterricht implementiert werden, da sie zahlreiche digitale *Tools* in sich vereint (ebd.). Die erfolgreiche Nutzung der Lernplattform setzt eine gewisse technische und personelle Infrastruktur voraus (ebd.). Aus diesem Grund wurde eine Pilotgruppe für das digitale Lernen ins Leben gerufen (ebd.). LP_4 ist Mitglied dieser Pilotgruppe und erhält für ihre diesbezügliche Arbeit eine Stundenabfindung (Abs. 4, 24). Die Klassenzimmer, in denen LP_4 unterrichtet, sind sehr gut, d.h. mit einer interaktiven Tafel und Laptops mit Internetzugang für die SchülerInnen ausgestattet

(Abs. 4). Eine interaktive Tafel gehört für LP_4 zur technischen Grundausstattung, wobei deren Nutzung für sie nicht mit digitalem Lernen gleichzusetzen ist (Abs. 12, 16, 22). Der Begriff „digitales Lernen“ werde von Lehrkräften unterschiedlich ausgelegt bzw. verstanden (Abs. 22). Dies sei zwar spannend, aber auch eine Herausforderung für die LehrerInnenbildung (ebd.). Mit Blick auf die technische Ausstattung räumt LP_4 aber auch ein, dass KollegInnen, die nicht Mitglieder der Pilotgruppe sind, über eine weniger gute Ausstattung verfügen (Abs. 4). Für die Zukunft wünscht sich LP_4 ein für SchülerInnen frei zugängliches WLAN (Abs. 6). Das aktuell vorhandene WLAN-Netz beschränkt sich derzeit noch auf die schuleigenen digitalen Endgeräte (ebd.). Das für alle offene WLAN wirft für LP_4 aber auch datenschutzrechtliche Fragen auf, die noch zu klären sind, sodass auch die persönlichen digitalen Endgeräte der SchülerInnen zum Einsatz kommen können (ebd.). Die Nutzung der Smartphones der Lernenden ist aufgrund des schlechten Empfangs im Schulgebäude und geschlossenen WLAN-Netzes nur schwer möglich (ebd.).

Die Mitarbeit in der oben genannten Pilotgruppe hat LP_4 die Möglichkeit eröffnet, zahlreiche Erfahrungen im Bereich des digitalen Lernens zu sammeln bzw. weiter auszubauen und diese auch an andere weiterzugeben (Abs. 4, 24). Ihre digitale Medienkompetenz schätzt LP_4 im direkten Vergleich mit anderen Lehrkräften als sehr gut ein (Abs. 12, 14). Sie beschreibt sich als sehr technikaffin und besitzt einen intrinsisch motivierten Zugang zum digitalen Medieneinsatz im Russischunterricht (ebd.). Sie bildet sich in diesem Bereich auch anhand von Online-Angeboten und in autodidaktischer Manier fort (Abs. 14).

Im Rahmen des Interviews merkt LP_4 überdies an, dass ihre Schule im Bereich der Digitalisierung eine Vorreiterrolle einnimmt, da sie gegenüber anderen Schulen aufgrund des vor Jahren festgelegten Entwicklungsplans und der damit einhergehenden bereits gesetzten Maßnahmen einen zeitlichen Vorsprung haben (Abs. 24). Mit Blick auf das Tätigkeitsfeld der ins Leben gerufenen Pilotgruppe verweist LP_4 darauf, dass die Klärung von organisatorischen und didaktischen Fragen zu deren Aufgabenbereich gehört (ebd.). Zudem sind die Mitglieder der Pilotgruppe für schulinterne Fortbildungsveranstaltungen rund um die Digitalisierung verantwortlich (ebd.). Die zahlreichen Weiterbildungsmaßnahmen haben laut LP_4 insofern zum Erfolg geführt, als die schuleigene Lernplattform vom Großteil des Lehrerkollegiums als Organisationsinstrument bereits angenommen bzw. genutzt wird (ebd.). Die effiziente Integration derselben in den Unterricht wird aber noch etwas Zeit in Anspruch nehmen, da noch nicht jede Lehrperson über die dafür notwendigen Rahmenbedingungen verfügt (ebd.).

Die von der Bildungspolitik forcierten Ausstattungsoffensiven allein sieht LP_4 kritisch (ebd.).

Sie gibt Folgendes zu bedenken:

Und ähm, Sie kennen das Bild wahrscheinlich auch, äh, wo ähm, in einem Raum irgendwie dreißig Computer stehen und alle sind ausgerichtet und äh, Frontalunterricht findet statt und daneben ist der Vergleich von äh, 1850, wo alle vor ihren Schiefertafeln sitzen, ähm, genau frontal ausgerichtet, so, obwohl, das finde ich, ist eine ganz gute, ein ganz gutes Bild, zu zeigen, es muss sich halt viel mehr

verändern, als dass nur die Technik und die Hardware in die Klassenräume für//, gesetzt wird, so. Das bringt eigentlich überhaupt nichts. (ebd.)

Die von der Regierung bereitgestellten finanziellen Mittel für die Digitalisierung des Unterrichts dürfen laut LP_4 nicht ausschließlich in Hardware fließen, diese sei ohnehin bereits nach einigen Jahren wieder veraltet (ebd.). Stattdessen soll die Chance genutzt werden, perspektivisch zu denken (ebd.). Digitale Medien seien zwar ein wichtiges und notwendiges Instrument, Digitalisierung müsse jedoch in einen breiteren Diskurs über zeitgemäße Bildung eingebettet werden (Abs. 22, 24). Die Frage, wie zukünftiges Lernen gestaltet werden soll, ist dabei maßgeblich (ebd.). Personalentwicklung und Fortbildungsmaßnahmen müssen Schulen die Möglichkeit geben, sich zu öffnen (Abs. 24). Das Problem dabei sei aber, dass die vom Bund bereitgestellten Gelder häufig zu schnell abgerufen und ausgegeben werden müssen (ebd.). Für die Schulentwicklung notwendige Denkprozesse und zu setzende personell-strukturelle Maßnahmen brauchen Zeit und würden daher oftmals auf der Strecke bleiben (ebd.). In Zusammenhang mit bildungspolitischen Rahmenbedingungen verweist LP_4 im Gesprächsverlauf auch darauf, dass vielen Schulen in manchen Bundesländern alles von den jeweiligen Behörden vorgeschrieben werde und sie daher kaum Gestaltungsfreiräume hätten (ebd.). Jeder einzelne Laptop müsse von den zuständigen Stellen genehmigt und jede AdministratorInnenstelle müsse lange durchgefochten werden (ebd.). Dies bedeutet einen bürokratischen Mehraufwand, der LP_4s Meinung nach bisweilen lähmend und energieraubend sei (ebd.). Auch seien SystemadministratorInnen häufig auf sich alleine gestellt. Alles stehe und falle mit ihnen, weshalb weitere personelle Ressourcen und Unterstützungsmechanismen bereitgestellt werden müssen (ebd.).

Die Bildungspolitik des jeweiligen Landes steht aber auch immer in direktem Zusammenhang mit der LehrerInnenbildung (Abs. 16). Beide verlaufen mit Blick auf schwerpunktmäßig gesetzte Bildungsziele immer in Wellen (Abs. 16). In der LehrerInnenausbildung von LP_4 haben die Digitalisierung bzw. digitale Medien noch keine Rolle gespielt (ebd.). Der Fokus lag hier vielmehr auf der Sprachlehrforschung und Kompetenzorientierung (ebd.). Das Russischspezifische sei zu kurz gekommen (ebd.). Im Gegensatz zu KollegInnen, deren LehrerInnenausbildung noch länger zurückliegt, ist es für LP_4 damals schon selbstverständlich gewesen, mit Präsentationssoftware und Textverarbeitungsprogrammen zu arbeiten (ebd.). Das Lehramtsstudium hat LP_4 also gute Grundlagen mit auf den Weg gegeben (ebd.). Angesichts der Schnelllebigkeit des technischen Fortschritts kann die LehrerInnenausbildung, wie auch LP_3 findet, angehende Lehrkräfte nicht auf alles vorbereiten (Abs. 16, 18). Studierenden muss im Rahmen des Lehramtsstudiums vermittelt werden, wann es sich lohnt, digitale Medien einzusetzen, sodass daraus ein Mehrwert resultiert (Abs. 18). Grundlegend ist für LP_4 aber auch, bei angehenden Lehrpersonen in dem Sinne einen Stein ins Rollen zu bringen, den Mehrwert von digitalen Medien auch sehen zu wollen (ebd.). Studierende müssen lernen zu lernen. Dies ist laut LP_4 das Um und Auf (ebd.).

Was Fortbildungsmaßnahmen (*in-service teacher training*) zum digitalen Lernen betrifft, so gibt es in der näheren Umgebung von LP_4 mittlerweile ein breites Angebot (Abs. 20). Eine Herausforderung für Lehrkräfte ist es, angesichts der Vielzahl an verfügbaren Weiterbildungsveranstaltungen eine entsprechende Auswahl zu treffen (ebd.). Russischspezifische Fortbildungen gibt es in besagtem Bereich jedoch wenige, häufig auch nur auf individueller Ebene (ebd.). Laut LP_4 darf man aber nicht in Fachgrenzen denken (ebd.). Dies schränkt Russischlehrende zu sehr ein (ebd.). Um entsprechend am Laufenden zu bleiben, empfiehlt LP_4 einen kleinen Teil der Fortbildungspflicht für Veranstaltungen zum digitalen Lernen vorzusehen (Abs. 18). In Kollegien müssen ihrer Meinung nach Mittel geschaffen werden, um kontinuierlich Mikrofortbildungen anbieten zu können (ebd.). Diese sind laut LP_4 am erfolgversprechendsten (ebd.).

Eingesetzte digitale Medien und Verwendungszweck

Wie aus Abbildung 28 ersichtlich, arbeitet LP_4 in ihrem Russischunterricht vorwiegend mit der schul-eigenen Lernplattform (Abs. 4). Anwendung finden darüber hinaus auch soziale Netzwerke, Autorensoftware, Videoplattformen, das Internet, digitale Wörterbücher, kollaborative Schreibwerkzeuge, Online-Tests und visuelle Programmiersprachen (siehe Abbildung 28). Ebenso vielfältig wie die verwendeten digitalen Medien sind auch die konkreten Einsatzszenarien. Eine besondere Rolle spielen – der Größe und Farbgebung der Kästchen in Abbildung 28 nach zu urteilen – die Wortschatzarbeit und die selbständige digitale Medienproduktion. Aufgabenorientierte Lernszenarien stehen dabei in direktem Zusammenhang mit Letztgenanntem wie auch mit dem Ziel der SchülerInnenaktivierung (Abs. 8). Die Wortschatzarbeit ist im Falle von LP_4 vor allem in Verbindung mit der Nutzung von Online-Wörterbüchern und Übungsplattformen, aber auch mit dem Verfolgen von Einträgen (z.B. *#hashtags*) russischer BloggerInnen auf Instagram zu sehen (Abs. 4, 6, 12). Damit geht ebenso die Förderung der Lesefertigkeit der Russischlernenden einher (vgl. ebd.). Im Zentrum der digitalen Medienproduktion stehen das schülerseitige Erstellen von Übungsapps mittels Autorensoftware (z.B. *LearningApps*) oder von Sprachlernspielen mit Hilfe visueller Programmiersprachen (z.B. *Scratch*) für andere LernerInnen-gruppen (Abs. 8). Auch motivationale Aspekte des digitalen Medieneinsatzes spielen im Russischunterricht von LP_4 eine große Rolle (siehe Abbildung 28). LP_4 stellt diesbezüglich Folgendes fest: „[...] und ich merke eben, ob//, dass die Motivation ähm, sehr//, also sich dadurch, ähm, ja, in die Höhe treiben lässt“ (ebd.). Außerdem verfolgt LP_4 in ihrem Russischunterricht anhand von kollaborativen Schreibwerkzeugen das Ziel der Entwicklung der Schreibfertigkeit der SchülerInnen (Abs. 4). Die schriftliche Online-Kommunikation ist bei LP_4 in engem Zusammenhang mit der mediengestützten Textanalyse zu sehen (Abs. 10). In dessen Rahmen tauschen die SchülerInnen ihre Meinungen und Ideen zu den bereitgestellten Texten mittels der Kommentarfunktion der verwendeten Software aus (ebd.). Dabei

handelt es sich um ein, in die schuleigene Lernplattform eingespeistes Programm (ebd.). Die Lernplattform dient ebenso der Erledigung organisatorischer Belange (Abs. 4). Die gezielte Auseinandersetzung mit digital-medialen Inhalten (z.B. Filmen, Serien, Werbung, oppositionellen Medien) des Runets durch die SchülerInnen geht bei LP_4 vielfach Hand in Hand mit dem Ziel der Medienerziehung bzw. Medienkritik (Abs. 12). Die Differenzierung bzw. Individualisierung gehört aufgrund der zahlreichen russischen HerkunftssprecherInnen in den Klassen von LP_4, die unterschiedliche Sprachniveaus aufweisen, genauso zu ihrem Arbeitsalltag wie der digitale Medieneinsatz (Abs. 2, 12).

Positive Aspekte bzw. Mehrwert des digitalen Medieneinsatzes und weitere Herausforderungen

Als besonders positiv empfindet LP_4 die Tatsache, dass der Russischunterricht dank des digitalen Medieneinsatzes eine Aufwertung erfährt und die Motivation der SchülerInnen dadurch befördert werden kann (Abs. 8, 12). LP_4 ist der Ansicht, dass die Verwendung digitaler Medien den Unterricht einerseits interessanter, andererseits lebendiger macht (Abs. 12). In diesem Zusammenhang stellt LP_4 das Schaffen eines Lebensweltbezugs und den Erhalt eines Zugangs zu authentischem Sprachgebrauch als besondere Vorteile der digitalen Mediennutzung im Russischunterricht heraus (ebd.). Digitale Medien, im speziellen die Verwendung der schuleigenen Lernplattform, bedeuten für LP_4 eine Arbeitserleichterung (Abs. 4, 10). Als Beispiel führt sie die von ihren SchülerInnen digital durchgeführte Textanalyse an, bei der analysierte Segmente farblich hervorgehoben werden und die Kommentare der Lernenden über die Schulplattform einsehbar sind (Abs. 10). Der Mehrwert dieser Herangehensweise liegt ihrer Auffassung nach im Folgenden begründet:

[...] in schwarz-weiß Kopien wäre das überhaupt nicht sichtbar geworden. Ich kann/, ich musste nicht irgendwie acht Geschichten mal zehn Schüler vervielfältigen [...] ich sehe, ich finde es auch immer schwierig zu sagen, nur weil es digital ist, ist es toll. Das stimmt nicht. Also man muss gucken, was ist die Funktion. (ebd.)

Einige der unter der Kategorie *Herausforderungen* angeführten Codes wurden bereits thematisiert. Untenstehend folgt die Darstellung der noch verbliebenen von LP_4 im Interview ins Treffen geführten Herausforderungen. Dazu zählen die Subkodes *Zeitaufwand / Zeitfaktor*, *Einstellungen von Lehrpersonen*, *Niveauspezifik* und *50-minütige Einheiten / zu wenig Unterrichtszeit* (siehe Abbildung 28). Der Zeitfaktor spielt im Fall von LP_4 einerseits hinsichtlich der Schulentwicklung eine Rolle (siehe oben), andererseits benötigt das Hochfahren der SchülerInnen-Laptops viel Zeit, weshalb man sich auch hier immer die Kosten-Nutzen-Frage stellen muss (Abs. 10). Darüber hinaus begreift LP_4 die digitale Medienproduktion als sehr zeitintensiv, weshalb derartige Szenarien aufgrund der geringen Wochenstundenanzahl an Russischunterricht von ihr seltener umgesetzt werden (Abs. 8). Die Einstellungen von Lehrpersonen gegenüber dem digitalen Medieneinsatz sind für LP_4 ebenso als Herausforderung zu verstehen (Abs. 18). Die Offenheit, Neues auszuprobieren zu wollen, muss laut LP_4 bei der digitalen Mediennutzung gegeben sein (ebd.). Sie stellt überdies fest, dass das sprachliche Niveau der

Lernenden die Zielsetzungen des digitalen Lernens beeinflusst (Abs. 12). Auf höheren Niveaus ist ihrer Ansicht nach die kritische Auseinandersetzung mit dem Runet einfacher bzw. eher angemessen (ebd.).

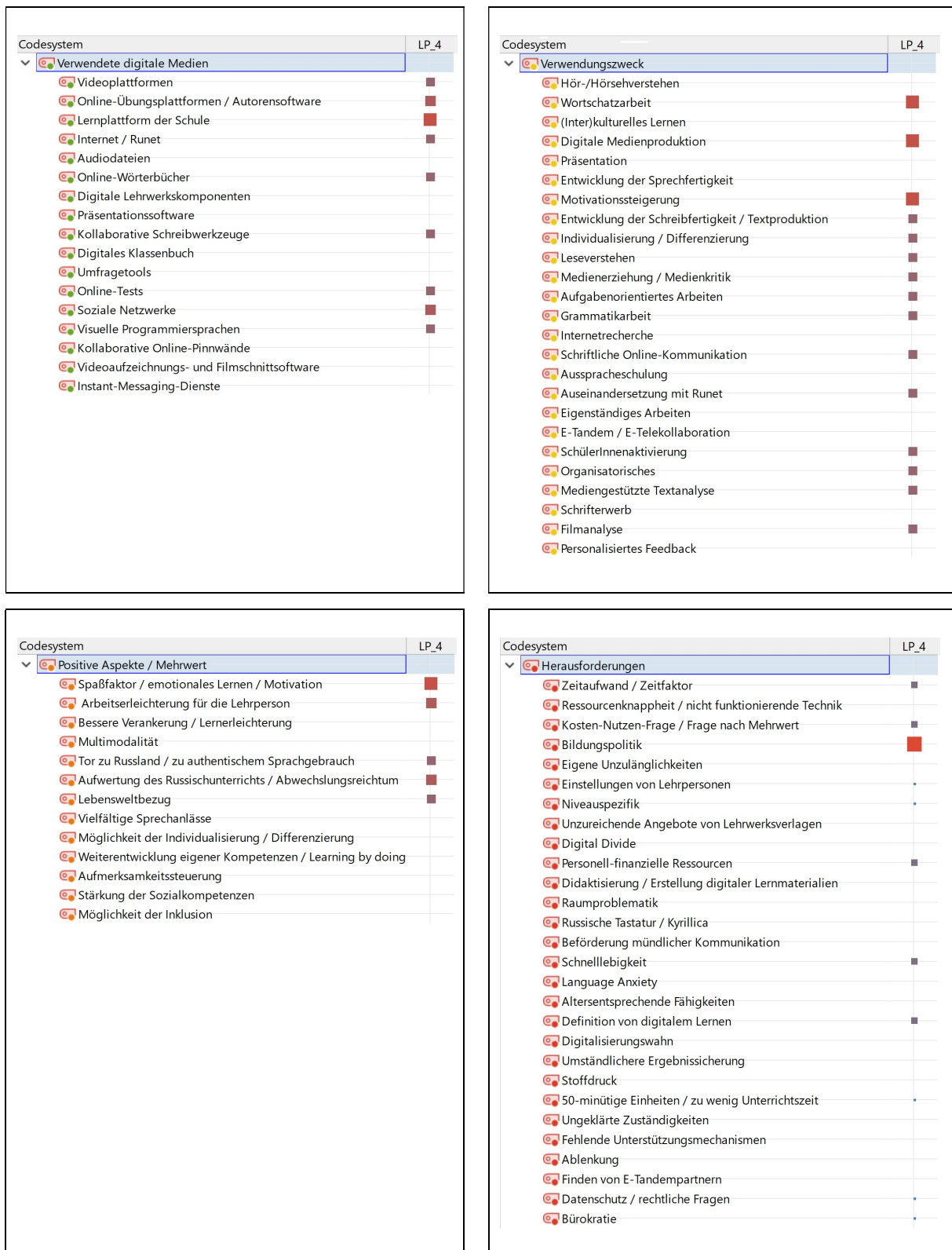


Abbildung 28: Codesystem von LP_4

5.4.5 Fall 5

Allgemeine Rahmenbedingungen und damit verknüpfte Herausforderungen

Auch bei LP_5 sind die an der Schule vorhandene technische Ausstattung und dortige digitale Lernangebote in Zusammenhang mit bildungspolitisch motivierten Fördermaßnahmen zu sehen. Laut Auskunft von LP_5 wurde das Schulgebäude kürzlich umgebaut und ist daher von einer technischen Warte aus gesehen sehr gut ausgestattet (Abs. 6). In allen Klassen gibt es eine Laptop-Beamer-Lautsprecherboxen-Kombination und jede Lehrkraft verfügt über eine eigene, vom Elternverein angekaufte Fernbedienung für den Beamer (ebd.). Da laut LP_5 die Eltern daran interessiert sind, die Umsetzung des digitalen Lernens zu befördern, stellen sie nach Möglichkeit auch finanzielle Mittel bereit (ebd.). Die vorhandenen Computerräume werden vor allem von Lehrpersonen des realgymnasialen Zweigs mit dem Schwerpunkt „Neue Medien“, für die vom Bildungsministerium in der sechsten und siebten Schulstufe vorgesehene digitale Grundbildung wie auch für Maschinenschreibkurse genutzt (Abs. 2, 4, 6). Auch werden in der Sekundarstufe II die Wahlfächer „Medienkompetenz“ und „Gestaltungskompetenz“ angeboten (Abs. 4). Im Allgemeinen geht es beim digitalen Medieneinsatz an der Schule von LP_5 weniger um Digitalisierung an sich, sondern vielmehr um den zielführenden und kreativen Umgang mit digitalen Medien (ebd.). Mit Blick auf die bildungspolitisch motivierte Digitalisierung des Lernens gibt LP_5 Folgendes zu bedenken:

Man sollte sich vom, von diesen, diesen Forderungen nach Digitalisierung und digitalem Unterricht nicht irgendwie, ähm (--), zu sehr beeinflussen lassen. Oder, oder man soll sich das nicht diktieren lassen, sondern man sollte auswählen und sagen: „Ja, das gefällt mir, das gefällt mir nicht.“ Aber jetzt so ein Umstellen auf totale Digitalisierung, halte ich für einen Wahnsinn. (Abs. 34)

Damit in direktem Zusammenhang steht auch die als Herausforderung kodierte Kosten-Nutzen-Frage bzw. Frage nach dem Mehrwert des digitalen Medieneinsatzes. Darauf wird weiter unten genauer eingegangen. Hinsichtlich der zielführenden Verwendung digitaler Medien im Russischunterricht weist LP_5 darauf hin, dass sie in eben diesem Bereich unzureichend ausgebildet ist (Abs. 8, 12, 22). In Bezug auf den Subkode *Eigene Unzulänglichkeiten*, der hier in Verbindung mit den Subkodes *Zeitfaktor / Zeitaufwand* und *Kosten-Nutzen-Frage / Mehrwert* steht (Abs. 12, 22), gibt LP_5 Folgendes an:

Ah, und wie man damit arbeiten kann und äh, da merke ich irgendwie (-), wenn ich mich da besser auskennen würde, wenn ich da irgendwie konkretere, konkreter, besser selber vorbereitet oder ausgebildet worden wäre, könnte man mit nicht unendlich großem Aufwand auch Dinge wunderbar weitergeben und auch vorbereiten. Ich meine, so ist es, äh, tatsächlich so, dass ich mir das so gut einteilen muss [...]. Ähm, weil, weil einfach die (-), die Zeit, die ich investieren muss, in, in keinem Verhältnis steht zu dem, was dann tatsächlich dabei rausschaut. (Abs. 12).

Ihre digitale Medienkompetenz beschreibt LP_5 folglich als ausbaufähig (Abs. 22). Insgesamt verfügt sie über grundlegende Anwenderkenntnisse (ebd.). Um ihre digitalen Kompetenzen weiterzuentwickeln, nimmt LP_5 gerne die Unterstützung technisch versierter KollegInnen, aber auch Fortbildungsangebote in Anspruch (Abs. 18, 22). Neue digitale Lernszenarien probiert sie einfach in ihrem Russischunterricht aus (Abs. 16, 22). Damit ist für LP_5 oft ein Gefühl der Unsicherheit verbunden, weshalb sie

ihre SchülerInnen manchmal um Unterstützung bittet (ebd.). Bezüglich des *Digital Divide* gibt LP_5 an, dass sie viel von ihren SchülerInnen lernen kann, zumal diese mit digitalen Medien groß geworden sind (Abs. 12). Benötigte digitale Inhalte würden diese viel schneller als sie selbst im Internet finden (ebd.).

In direktem Zusammenhang mit der unzureichenden Ausbildung im Bereich der digitalen Medien steht die damalige LehrerInnenausbildung von LP_5. Damals haben Studierende mit Tonkassetten im Sprachlabor gearbeitet und Arbeiten anfänglich noch mit der Schreibmaschine und erst später am Computer abgefasst (Abs. 10). Was das Fortbildungsangebot im Bundesland von LP_5 betrifft, so zeichnet sie sich, wie LP_3, LP_4 und teilweise auch LP_7, mitverantwortlich für dessen inhaltliche Gestaltung (Abs. 12, 24). Finanziert wird jährlich eine zweitägige Fortbildungsveranstaltung inklusive Übernachtung, was den Erfahrungsaustausch unter Russischlehrkräften intensiviert (Abs. 28). Bestimmte Rahmenbedingungen (z.B. das globale Thema) werden von der zuständigen Behörde vorgegeben (Abs. 24). Dennoch gibt es laut LP_5 einen gewissen Gestaltungsspielraum (ebd.). Die Weiterbildungsmaßnahmen stehen auch Russischlehrkräften anderer Bundesländer offen (Abs. 28). Diese würden selbige bereitwillig und in letzter Zeit verstärkt in Anspruch nehmen (ebd.). Dies ist laut LP_5 dem geschuldet, dass die Interessen der RussischlehrerInnengemeinschaft bei der Planung möglichst miteinbezogen werden (Abs. 24). In den vergangenen Jahren gab es einige praxisorientierte Veranstaltungen zum zielführenden Einsatz digitaler Medien (Abs. 18, 26). Mit Blick auf die LehrerInnenbildung hält es LP_5 für wichtig, angehenden und bereits im Beruf stehenden Lehrkräften einige praktikable digitale *Tools* an die Hand zu geben, die letzten Endes Arbeitsabläufe erleichtern sollen (Abs. 12, 18, 30, 36).

Dem digitalen Medieneinsatz im Russischunterricht steht LP_5 wieder skeptischer als früher gegenüber (Abs. 20, 26). Mittlerweile sei bei ihr Ernüchterung eingetreten (Abs. 18). Auch wenn sie der Verwendung digitaler Medien hinsichtlich bestimmter Unterrichtsziele Positives abgewinnen kann, ist sie von deren Mehrwert, wenn man diesen als Zuwachs an sprachlichen Kompetenzen begreift, nicht überzeugt (Abs. 12, 16, 18). LP_5 hält herkömmliche methodisch-didaktische Ansätze bzw. Lernszenarien für effektvoller. Diese würden die SchülerInnen sehr begrüßen und teilweise sogar danach verlangen (Abs. 16, 18, 34; siehe auch Punkt 5.6). Dahingehend verweist LP_5 auf die traditionelle Wortschatzarbeit und Entwicklung der Sprechfertigkeit sowie die Ausspracheschulung durch Nachsprechen oder halblautes Lesen in Gruppen (Abs. 14, 16, 34). Der handschriftliche Schriffterwerb begünstigt ihrer Meinung nach Merkprozesse (Abs. 34, vgl. auch 5.4.3). Bezüglich Letzterem äußert sich LP_5 wie folgt:

Äh, weil ich auch finde, man merkt sich Dinge viel besser, wenn man es mit der Hand schreibt, als wenn ich es getippt habe, weil, ob der Finger jetzt dort oder dort hintippt, das macht nichts mit meinem Gehirn, das, ja//. Also gerade für die motorischen Typen finde ich das einfach, ist Schreiben wichtig. (ebd.)

LP_5 befürwortet, wie auch LP_1, theater- bzw. dramapädagogische Ansätze, bei welchen das Sprachenlernen mit körperlicher Bewegung in Verbindung gesetzt wird (Abs. 18). Digitale Medien werden dem ihrer Auffassung nach nicht in demselben Maße gerecht (ebd.). LP_5 begreift digitale Medien vielmehr als unterstützende Hilfsmittel, die einen anderen Zugang zu bestimmten, insbesondere aktuellen Lerninhalten ermöglichen (Abs. 12, 18). Ungeachtet dessen bringen digitale Medien laut LP_5 keinen wirklichen Zuwachs an Sprachkenntnissen mit sich (ebd.). Als integralen Bestandteil ihres Unterrichtskonzepts versteht LP_5 den Einbezug mindestens eines Stundenelements außerhalb des Lehrwerks (Abs. 14). Dadurch möchte LP_5 das spielerisch-kreative und gemeinschaftliche Lernen befördern (ebd.). Dabei kommen herkömmliche Spielkartensets genauso zur Anwendung wie digitale *Tools* (ebd.). Auf die von LP_5 im Russischunterricht eingesetzten Medien und deren Verwendungszweck wird nachfolgend näher eingegangen.

Eingesetzte digitale Medien und Verwendungszweck

Wie aus Abbildung 29 hervorgeht, werden von LP_5 vor allem Videoplattformen, digitale Übungs- bzw. Autorensoftware und die schuleigene Lernplattform im Unterricht verwendet. *YouTube*-Videos kommen dabei sowohl zum Zwecke der Entwicklung des Hörsehverstehens als auch der (inter-)kulturellen Kompetenzen der SchülerInnen zum Einsatz (Abs. 12, 22). Auf der Schulplattform von LP_5 zusätzlich zur Verfügung gestelltes Videomaterial dient der Individualisierung bzw. Differenzierung (Abs. 22). Insbesondere HerkunftssprecherInnen slawischer Sprachen erfahren damit eine ihrem Sprachniveau entsprechende Förderung (ebd.). Die schuleigene Lernplattform nutzt LP_5 primär in der Funktion eines Verteiler- und Abgabemediums. Durch die in die Lernplattform integrierte Zeitschaltuhr erzieht LP_5 ihre SchülerInnen zur verlässlichen wie auch zeitgerechten Abgabe von Hausarbeiten (Abs. 36). Die von ihr genutzten Online-Übungsplattformen bzw. Autorensoftware (z.B. *Quizlet*, *Kahoot!*) sind einerseits in Verbindung mit der Motivierungsfunktion von Medien und der SchülerInnenaktivierung, andererseits mit der Entwicklung lexikalischer und grammatikalischer Kompetenzen zu sehen (Abs. 14, 16). Ferner spielen im Russischunterricht von LP_5 auch *Podcasts*, Präsentationssoftware und kollaborative Online-Pinnwände eine Rolle (siehe Abbildung 29). Letztere (z.B. *Padlet*) verwendet LP_5, um Russischlernenden eine personalisierte Rückmeldung zu ihren Leistungen zu geben (Abs. 16). Als konkretes Beispiel führt die Befragte die Ausspracheschulung an (ebd.). Ihre SchülerInnen zeichnen dabei von ihnen laut vorgelesene Texte auf und laden diese auf *Padlet* hoch (ebd.). Teil des Lernprozesses ist die gezielte Auseinandersetzung mit dem von der Lehrkraft erhaltenen individuellen *Feedback* (ebd.).

Positive Aspekte bzw. Mehrwert des digitalen Medieneinsatzes und weitere Herausforderungen

Als positiv empfindet LP_5 das durch digitale Medien ermöglichte spielerische Lernen, wodurch sich die Motivation der Lernenden steigern ließe (Abs. 16, 22). Der in der Bildungslandschaft marginalisierte

Russischunterricht lebt laut LP_5 stark davon, die SchülerInnen „bei Laune zu halten“, wofür ihr jedes Mittel recht sei (Abs. 16). Ungeachtet dessen, bekräftigt LP_5 wiederholt, dass die digitale Wortschatz- oder Grammatikarbeit jedoch nicht zu merklich besseren Lernergebnissen führt (Abs. 12, 16, 18). In Bezug auf die Verwendung der Vokabellernapp *Quizlet* äußert sie sich wie folgt:

Ich bin überzeugt, dass sie die Vokabeln im Endeffekt nicht können, sondern, dass sie die auf andere//, herkömmlichere Methoden sehr viel intensiver und besser lernen würden, aber es macht ihnen Spaß. (Abs. 16)

Weitere Vorteile des digitalen Medieneinsatzes sind für LP_5 die mitunter dadurch erzielte Arbeitserleichterung (z.B. durch digitale Lernplattformen) für die Lehrperson, der Abwechslungsreichtum und die Möglichkeit der Differenzierung bzw. Individualisierung (siehe Abbildung 29). Unter Bezugnahme auf Letztgenanntes gibt LP_5 Folgendes an: „Wo ich, äh, digitale Möglichkeiten schon toll finde, ist, ähm, für einen differenzierten Unterricht“ (Abs. 22). Als ebenso positiv sieht LP_5 den durch digitale Medien ermöglichten raschen und spontanen Zugang zu aktuellen Informationen aus Russland an, was eine abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung begünstigt (Abs. 12, 14, 22).

Im Folgenden werden die Subkodes *Ressourcenknappheit / nicht funktionierende Technik, russische Tastatur / Kyrillica, personell-finanzielle Ressourcen* und *Beförderung mündlicher Kommunikation* thematisiert. Die Auseinandersetzung mit den anderen kodierten Herausforderungen ist bereits erfolgt. Die erstgenannten Subkodes sind teilweise miteinander verknüpft. Die russische Tastatur ist im Fall von LP_5 an Schulcomputern nicht installiert (Abs. 20). LP_5 kann sie zwar selbst installieren, aufgrund fehlender Administratorenrechte werden jedoch jegliche von ihr getätigten Einstellungen täglich erneut wieder zurückgesetzt (ebd.). Dies macht die Computernutzung ihrer Ansicht nach mühsam (ebd.). In Zusammenhang mit digitalen *Tools* verweist LP_5 auch auf die Problematik, dass bei manchen die kyrillische Schrift nicht verwendet werden kann (Abs. 18). Die Tatsache, dass jährlich nur eine Fortbildung für Russischlehrkräfte durchgeführt werden darf, sieht LP_5 unter anderem in den geringen finanziellen Mitteln begründet (Abs. 28). Auch glaubt die Befragte nicht, dass durch den digitalen Medieneinsatz die Sprechfertigkeit der SchülerInnen entwickelt werden kann (Abs. 16).

Codesystem	LP_5
Verwendete digitale Medien	
Videoplattformen	■
Online-Übungsplattformen / Autorensoftware	■
Lernplattform der Schule	■
Internet / Runet	
Audiodateien	■
Online-Wörterbücher	
Digitale Lehrwerkskomponenten	
Präsentationssoftware	■
Kollaborative Schreibwerkzeuge	
Digitales Klassenbuch	
Umfragetools	
Online-Tests	
Soziale Netzwerke	
Visuelle Programmiersprachen	
Kollaborative Online-Pinnwände	■
Videoaufzeichnungs- und Filmschnittsoftware	
Instant-Messaging-Dienste	

Codesystem	LP_5
Verwendungszweck	
Hör-/Hörsehverstehen	■
Wortschatzarbeit	■
(Inter)kulturelles Lernen	■
Digitale Medienproduktion	■
Präsentation	■
Entwicklung der Sprechfertigkeit	
Motivationssteigerung	■
Entwicklung der Schreibfertigkeit / Textproduktion	
Individualisierung / Differenzierung	■
Leseverstehen	
Medienerziehung / Medienkritik	■
Aufgabenorientiertes Arbeiten	
Grammatikarbeit	■
Internetrecherche	
Schriftliche Online-Kommunikation	
Ausspracheschulung	■
Auseinandersetzung mit Runet	
Eigenständiges Arbeiten	
E-Tandem / E-Telekollaboration	
SchülerInnenaktivierung	■
Organisatorisches	
Mediengestützte Textanalyse	
Schrifterwerb	
Filmanalyse	
Personalisiertes Feedback	■

Codesystem	LP_5
Positive Aspekte / Mehrwert	
Spaßfaktor / emotionales Lernen / Motivation	■
Arbeits erleichterung für die Lehrperson	■
Bessere Verankerung / Lernerleichterung	
Multimodalität	
Tor zu Russland / zu authentischem Sprachgebrauch	■
Aufwertung des Russischunterrichts / Abwechslungsreichtum	■
Lebensweltbezug	
Vielfältige Sprechkanäle	
Möglichkeit der Individualisierung / Differenzierung	■
Weiterentwicklung eigener Kompetenzen / Learning by doing	
Aufmerksamkeitssteuerung	
Stärkung der Sozialkompetenzen	
Möglichkeit der Inklusion	

Codesystem	LP_5
Herausforderungen	
Zeitaufwand / Zeitfaktor	■
Ressourcenknappheit / nicht funktionierende Technik	■
Kosten-Nutzen-Frage / Frage nach Mehrwert	■
Bildungspolitik	■
Eigene Unzulänglichkeiten	■
Einstellungen von Lehrpersonen	
Niveauspezifisch	
Unzureichende Angebote von Lehrwerksverlagen	
Digital Divide	■
Personell-finanzielle Ressourcen	■
Didaktisierung / Erstellung digitaler Lernmaterialien	
Raumproblematik	
Russische Tastatur / Kyrillica	■
Beförderung mündlicher Kommunikation	■
Schnelllebigkeit	
Language Anxiety	
Altersentsprechende Fähigkeiten	
Definition von digitalem Lernen	
Digitalisierungswahn	■
Umständlichere Ergebnissicherung	
Stoffdruck	
50-minütige Einheiten / zu wenig Unterrichtszeit	
Ungeklärte Zuständigkeiten	
Fehlende Unterstützungsmechanismen	
Ablenkung	
Finden von E-Tandempartnern	
Datenschutz / rechtliche Fragen	
Bürokratie	

Abbildung 29: Codesystem von LP_5

5.4.6 Fall 6

Allgemeine Rahmenbedingungen und damit verknüpfte Herausforderungen

Bei LP_6 stehen die Oberkategorien *Technische Ausstattung* und *Fördermaßnahmen* in Verbindung mit den als Herausforderungen klassifizierten Subkodes *Ressourcenknappheit / nicht funktionierende Technik*, *Zeitaufwand / Zeitfaktor*, *Einstellungen von Lehrpersonen* und *Bildungspolitik*. Die genannten Interdependenzen werden im Folgenden aufgezeigt. Erwähnenswert scheint, dass LP_6 in Bezug auf die technische Ausstattung auch immer wieder Vergleiche mit anderen Schulen, an denen sie vorher tätig war, anstellt (Abs. 4, 32). Diese werden hier ebenso kurz thematisiert.

Die technische Ausstattung am derzeitigen Berufsstandort bezeichnet LP_6 als gut (Abs. 4, 10, 32). In jeder Klasse gibt es eine Computer/Laptop-Beamer-Lautsprecherboxen-Kombination, die sie an den vorherigen Schulen zuerst reservieren und dann selbst in die jeweilige Klasse befördern hatte müssen (Abs.4). Das folgende Anschließen aller Kabel und das Hochfahren des Computers sei sehr zeitintensiv gewesen, weshalb einige Lehrpersonen gänzlich auf dessen Verwendung verzichtet hätten (ebd.). Auch die Arbeit in Computerräumen gestaltete sich vor einiger Zeit noch mühsam (Abs. 32). Das Starten der Computer, das Eintippen wie auch das Vergessen von Passwörtern seitens der SchülerInnen hat hier mitunter zu Problemen bzw. zeitlichen Verzögerungen geführt (ebd.). Auch gab es damals in den Computerräumen nicht ausreichend PCs für alle (ebd.). An der jetzigen Schule sind keine interaktiven Tafeln vorhanden; ein einwandfrei funktionierendes WLAN-Netz fehlt bisher ebenso. (Abs. 8, 36, 38). An der Verbesserung der WLAN-Verbindung wird laut LP_6 derzeit jedoch gearbeitet (Abs. 8). Der schlechte Handyempfang im Schulgebäude beeinträchtigt mitunter das Abspielen von Audiodateien aus digitalen Lehrwerken (Abs. 26).

Das digitale Lernen wird neben den vergangenen und derzeitigen Ausstattungsbestrebungen auch durch andere Fördermaßnahmen gestützt (Abs. 4, 6). Am jetzigen Schulstandort von LP_6 gibt es ein gut aufgestelltes internes IT-Team und einen extern Beauftragten, die in ständigem Kontakt zueinander stehen und die Instandhaltung der technischen Infrastruktur verantworten (ebd.). Lehrpersonen können jegliche Anfragen an das IT-Team herantragen (ebd.). Auch ist es Aufgabe der IT-Teammitglieder – im Sinne eines zu entwickelnden Medienkonzeptes – die vom Bildungsministerium vorgesehene digitale Grundbildung zu koordinieren (Abs. 6). LP_6 äußert sich dazu folgendermaßen: „Die haben uns letztens bei der Konferenz auch erklärt, wer was jetzt machen soll bei der digitalen Grundbildung, wie wir das jetzt umsetzen werden an der Schule“ (ebd.). Für ihre Tätigkeit wird das IT-Team durch entsprechende Werteinheiten entschädigt (ebd.).

Eine weitere den Rahmenbedingungen zugerechnete Oberkategorie bildet die digitale Medienkompetenz der jeweils befragten Lehrperson. LP_6 schätzt sich dahingehend als gut ein (Abs. 24). In Zusammenhang mit der Bereitschaft zur Weiterentwicklung eigener digitaler Kompetenzen spielen für LP_6 auch Einstellungen von Lehrpersonen eine bedeutende Rolle (ebd.). Sie persönlich stünde

dem digitalen Lernen nicht von vorne herein ablehnend gegenüber, wie es bei manchen Lehrpersonen der Fall sei (ebd.). Sie ist offen für Fortbildungsmaßnahmen und probiert gerne neue digitale *Tools* aus (ebd.). Auch gibt sie ihr Wissen an andere Lehrkräfte weiter und motiviert sie dazu, digitale Medien im Unterricht anzuwenden (ebd.). Insgesamt betrachtet, findet sich LP_6 in der digital-medialen Welt gut zurecht (ebd.). Eng verknüpft mit der digitalen Medienkompetenz von Lehrpersonen sind nicht nur Einstellungen, sondern auch die LehrerInnenbildung selbst. Auf diesbezügliche Aussagen von LP_6 wird nachfolgend ausführlich eingegangen.

LP_6 gibt an, im Zuge ihrer LehrerInnenausbildung zwei Lehrveranstaltungen zum Thema digitale Medien besucht zu haben, wobei sie eine davon als nützlich empfand (Abs. 30). Diese hat sie letzten Endes dazu bewogen, Lernplattformen gezielt in ihren Russischunterricht zu integrieren (ebd.). Aufgabe des Russisch-Lehramtsstudiums muss es sein, angehende Lehrpersonen mit einem praxisnahen Basiswerkzeug zum digitalen Lernen auszustatten (Abs. 34, 36). Der effiziente Umgang mit interaktiven Tafeln und Online-Lernplattformen gehört für LP_6 hier genauso dazu wie die Veranschaulichung konkreter Einsatzmöglichkeiten von Tablets, wofür eine stabile WLAN-Verbindung Voraussetzung ist (Abs. 36, 38). Lehrende können ihren Studierenden dabei auch den Mehrwert von Tablets gegenüber von Computern (z.B. Mobilität) verdeutlichen (Abs. 38). Welche digitalen Lehrwerkskomponenten bzw. Zusatzmaterialien zu Lehrwerken verfügbar sind, und wie man diese für sich nutzbar machen kann, sollte laut LP_6 ebenso Teil der LehrerInnenausbildung sein (Abs. 36). Die Durchführung von Probeunterrichtseinheiten im Studium unter der Verwendung digitaler Endgeräte bzw. Medien erachtet LP_6 hinsichtlich eines realistischen Zeitmanagements als besonders fruchtbar (Abs. 38). Viele BerufsanwärterInnen würden den Zeitaufwand (z.B. für das Hochfahren der Computer) völlig falsch einschätzen und aus Angst, etwas könnte nicht funktionieren, den digitalen Medieneinsatz scheuen (Abs. 40). Bezüglich fachspezifischer Fortbildungsmaßnahmen spricht LP_6 von einem zu geringen Angebot (Abs. 26). Sie wünscht sich insgesamt mehr Weiterbildungsmöglichkeiten (ebd.).

Die ebenso zu den Rahmenbedingungen für digitales Lernen gezählte Oberkategorie *persönliche Einstellungen* steht im Falle von LP_6 in Zusammenhang mit den Subkodes *Zeitaufwand / Zeitfaktor* und *Stoffdruck*. Der für die Vorbereitung von aufgabenorientierten digitalen Lernszenarien erforderliche Zeitaufwand und die neuen Anforderungen an die Schulabschlussprüfungen haben bei LP_6 zu einer veränderten Einstellung dem digitalen Lernen gegenüber geführt (Abs. 14, 22, 32, 48). Auch hat sich ihr tatsächlicher digitaler Medieneinsatz dadurch gewandelt (ebd.). Sie fühlt sich durch die aktuellen Anforderungen an die standardisierte Reifeprüfung insofern unter Druck gesetzt, als sie dem Eindruck unterliegt, all ihre Energien und zeitlichen Ressourcen darauf konzentrieren zu müssen (Abs. 14, 22). Aus diesem Grund verzichtet sie mittlerweile auf den Einbezug aufgabenorientierter digitaler Lernarrangements (ebd.). LP_6 räumt aber auch ein, dass dies ihrer persönlichen Auslegung der neuen Anforderungen geschuldet sein könnte (Abs. 22). In ihren ersten Unterrichtsjahren war sie in Bezug

auf das digitale Lernen enthusiastischer und probierte viel Neues aus (Abs. 14, 22, 32, 48). Die Tatsache, dass die Verwendung digitaler Medien in jüngster Vergangenheit einfacher (z.B. der Abruf von Hördateien am Smartphone) und Lernplattformen benutzerfreundlicher geworden sind, begünstigt für LP_6 wiederum den digitalen Medieneinsatz (Abs. 22, 32). Die Befragte scheint insgesamt gesehen vom Mehrwert digitaler Medien überzeugt, wenngleich sie betont, dass der jeweilige methodisch-didaktische Rahmen für den effektvollen Einsatz maßgeblich ist (z.B. Abs. 12). Auf die von LP_6 im Rahmen des Gesprächs angeführten positiven Aspekte des digitalen Medieneinsatzes wird weiter unten eingegangen. Zunächst folgt die Darstellung der von LP_6 verwendeten digitalen Medien und der damit verbundenen Zielsetzungen.

Eingesetzte digitale Medien und Verwendungszweck

Abbildung 30 zeigt, dass Online-Übungsplattformen bzw. Autorensoftware (z.B. *Quizlet*) im Russischunterricht von LP_6 eine bedeutende Rolle spielen. Diese werden ausschließlich zum Zwecke der kontextgebundenen digitalen Wortschatzarbeit eingesetzt (Abs.12). Das Ziel der Entwicklung des Hörverstehens der SchülerInnen ist im Fall von LP_6 an die Verwendung digitaler Lehrwerkskomponenten (z.B. Klett *Augmented*) gekoppelt (Abs. 26). Außerdem werden von LP_6 aktuell auch Videoplattformen für Lernzwecke genutzt (Abs. 14). Zudem finden im Russischunterricht selbst gedrehte Videos Anwendung (Abs. 48). Dabei steht das Hörsehverstehen im Vordergrund (Abs. 14, 48).

Die Einsatzszenarien der schuleigenen Lernplattform inklusive aller integrierten digitalen *Tools* sind bei LP_6 entsprechend breit (Abs. 30, 32). Einerseits führt sie damit digitale Umfragen und Tests durch (ebd.). Andererseits diente die Lernplattform vor einiger Zeit auch der Abwicklung eines E-Tandem-Projektes mit einer russischen Partnerschule (ebd.). Es handelt sich hierbei um ein von LP_6 einmalig durchgeführtes Telekollaborationsprojekt. Primäre Ziele dieses aufgabenorientierten digitalen Lernsettings waren die wiederholte digitale Medienproduktion und der (inter-) kulturelle Austausch (Abs. 30). Dabei luden sowohl die russisch- als auch deutschsprachigen Tandempartner eigene Fotos und Texte zu unterschiedlichen Themenstellungen auf die Lernplattform hoch, die sie gegenseitig kommentierten (ebd.). Teilweise unangebrachte Kommentare boten Anlass zur Medienerziehung. Rückblickend äußert sich LP_6 wie folgt:

Es gab dann doch ein paar Kommentare, die, die wir löschen mussten, ah, weil die einfach sich dementsprechend ausgedrückt haben. Das hat mir nicht gepasst. War auch eine Erfahrung, aber es muss// Es, es bedurfte viel Moderation auch von, von beiden Lehrern. (ebd.)

Ein weiteres aufgabenorientiertes Lernszenario mit dem Ziel der digitalen Medienproduktion, das LP_6 in Vergangenheit mehrfach durchgeführt hat, war das Aufzeichnen von einstudierten Darbietungen (z.B. eines Theater- oder Gesangsstücks), das anschließende Schneiden des Videos und dessen Präsentation vor einem Publikum (Abs. 14). Mittlerweile fehlt ihr für derartige Projekte die Zeit.

Positive Aspekte bzw. Mehrwert des digitalen Medieneinsatzes und weitere Herausforderungen

Als besonders positiv empfindet LP_6 die durch den digitalen Medieneinsatz ermöglichte bessere Verankerung von Lerninhalten (siehe Abbildung 30). Damit in direktem Zusammenhang stehen auch die Subkodes *Spaßfaktor / emotionales Lernen / Motivation* und *Multimodalität* (Abs. 12, 14, 44). LP_6 gibt an, dass sie die SchülerInnen mit dem Vokabellernen nicht allein lassen möchte (Abs. 12). Daher wiederholt sie gemeinsam mit ihnen mittels einer App regelmäßig die neuen Vokabeln (ebd.). Der positive Lerneffekt resultiert für LP_6 dabei aus der Kontextgebundenheit, dem Element der Wiederholung und aus der gesteigerten Lernendenmotivation (ebd.). LP_6 sagt hierzu folgendes:

Weil es gibt nichts Schlimmeres für mich, als wenn man vor dem Vokabeltest// einen Tag vorher diese Vokabeln lernt und dann einfach nie wieder weiß. [...]

Und sie [die Schülerinnen] machen das [Quizlet], und sie geben mir dann die Rückmeldung: „Das macht doch Spaß.“ Und das gefällt ihnen. „Und das ist so leicht zu lernen, und jetzt geht es viel besser mit den Vokabeln [sagen die SchülerInnen].“ Und, und das, ja, freut mich. (ebd.)

Der Erfolg des digitalen Lernens zeigt sich auch in aufgabenorientierten Settings (Abs. 14). Auf Basis der durchgeführten Projekte konnten die Lernenden ihr sprachliches Spektrum, ihre digitalen und sozialen Kompetenzen erweitern (Abs. 14, 30). Die Arbeit an den verschiedenen Aufgabenstellungen hat den SchülerInnen zudem großen Spaß gemacht (ebd.). Auch die Multimodalität stellt für LP_6 einen gewichtigen Vorteil dar, wodurch eine bessere Verankerung von Lerninhalten erzielt werden kann (Abs. 14, 44). Als weiteren positiven Aspekt der digitalen Mediennutzung benennt LP_6 die potentielle Arbeitserleichterung für die Lehrperson (Abs. 8, 10, 26, 28, 38). *Filesharing*-Dienste, Lernplattformen, am Tablet bzw. Smartphone abrufbare digitale Lehrwerke oder Audiodateien gewährleisten eine gewisse Mobilität und Flexibilität (Abs. 10, 26, 28, 38). Auch Ausreden der SchülerInnen zu unerledigten oder vergessenen Hausübungen kann durch die Nutzung einer Lernplattform als Verteiler- und Abgabemedium begegnet werden (Abs. 28). Der Vorteil des Zugangs zu authentischem Sprachgebrauch und kulturellen Besonderheiten ist insbesondere im Rahmen des E-Tandemprojektes offensichtlich geworden (Abs. 30, 32).

An die oben beschriebenen digitalen Lernszenarien sind aber auch bestimmte Herausforderungen geknüpft, welche im Folgenden ausführlich dargestellt werden. Der Zeitfaktor steht dabei nicht nur in Verbindung mit den bereits angesprochenen Rahmenbedingungen des digitalen Lernens, sondern ist im konkreten Fall auch an die Subkodes *Unzureichende Angebote von Lehrwerksverlagen*, *Didaktisierung / Erstellung digitaler Lernmaterialien*, *Niveauspezifik* und *50-minütige Einheiten / zu wenig Unterrichtszeit* gekoppelt. Die Konzeption von niveauspezifischen digitalen Lernarrangements und ihre Durchführung kostet viel Zeit (Abs. 14, 16, 30, 48). Als konkretes Beispiel führt LP_6 neben dem E-Tandem und den Videoprojekten die Didaktisierung von Filmen durch die Lehrperson an (Abs. ebd.). Als problematisch hätten sich dabei die kurzen 50-minütigen Einheiten erwiesen (Abs. 38). Aber auch das Finden einer E-Tandempartnerschule sei zeitintensiv gewesen (Abs. 30). LP_6 bedauert außerdem, dass es für Russisch im direkten Vergleich mit Englisch nur sehr wenige zum Lehrwerk

passende bzw. dem Niveau ihrer SchülerInnen entsprechende digitale Lernangebote gibt (Abs. 14, 16, 28). Das Arbeitspensum von Lehrpersonen könnte durch die Bereitstellung digitaler Lernarrangements minimiert werden (Abs. 16). Diesbezüglich hält LP_6 Folgendes fest:

Naja, man muss sich das, meiner Meinung nach, irgendwie fast alles selber erstellen. Also, wenn ich jetzt einen Film machen will, ich mein, ich dadi/ didaktisiere gerne Filme, aber das ist zeitaufwändig und ähm, (---) ja, hauptsächlich zeitaufwändig. Ah, und ich denk mir dann, warum gibt es denn nicht mehr zu kaufen? Ich würde es ja kaufen (lacht), ich würde es ja gerne kaufen und einfach einsetzen. (ebd.)

Laut LP_6 mangelt es vor allem an aktuellen, für untere Niveaustufen konzipierten (A1-A2+) audiovisuellen Russisch-Lernmaterialien (Abs. 16, 18, 44). Diesbezüglich regt LP_6 eine mögliche Kooperation mit Universitäten an (Abs. 18). Dabei könnten von Lehramtsstudierenden in Seminaren erstellte und von Lehrenden begutachtete Materialien gesammelt und Russischlehrpersonen zur Verfügung gestellt werden (Abs. 18).

Als weitere Herausforderung benennt LP_6 die Einstellungen von Lehrkräften. Laut LP_6 würden einige LehrerInnen den digitalen Medieneinsatz aufgrund des vermuteten Zeitaufwands und seiner vermeintlichen Komplexität scheuen (Abs. 4, 16, 24, 32, 38, 40). Auch spricht sich LP_6 im Sinne einer potentiell zu erzielenden Arbeitserleichterung für eine verstärkte Kooperation unter Russischlehrenden aus (Abs. 24). Das Teilen von selbst erstellten Materialien, wie sie es bereitwillig tue, sei keine Selbstverständlichkeit (ebd.). Die Befragte äußert sich hierzu wie folgt:

Und das ist interessant, dass manche dann so überrascht sind, warum ich das teile, oder warum ich das jetzt öffentlich habe, weil viele noch so horten: „Und das ist meins und das habe ich jetzt, äh, erstellt in mühevoller Arbeit und das teil ich jetzt nicht.“ Und das (unverständlich), dass es mich ziemlich, äh// sowas nervt mich, also, das geht gar nicht. (ebd.)

Eher am Rande spricht LP_6 noch die *Language Anxiety* und Ablenkung durch digitale Medien an (siehe Abbildung 30). Erstere bezieht sich auf die Angst der Lernenden vor dem Nicht-Verstehen gesprochener Sprache (Abs. 44). Aus diesem Grund scheint für LP_6 eine gezielte mediengestützte Entwicklung der Hör(seh)fertigkeit besonders relevant (ebd.). Hierfür fehlt jedoch ein entsprechendes Materialangebot (ebd.). Die Ablenkung der SchülerInnen durch digitale Medien zeigt sich in am Smartphone aufpoppenden Nachrichten (Abs. 51). Aus diesem Grund ist die Smartphone-Nutzung an ihrer Schule in der Sekundarstufe I prinzipiell untersagt (ebd.).

Codesystem	LP_6
Verwendete digitale Medien	
Videoplattformen	■
Online-Übungsplattformen / Autorensoftware	■
Lernplattform der Schule	■
Internet / Runet	
Audiodateien	■
Online-Wörterbücher	
Digitale Lehrwerkskomponenten	■
Präsentationssoftware	
Kollaborative Schreibwerkzeuge	
Digitales Klassenbuch	
Umfragetools	■
Online-Tests	■
Soziale Netzwerke	
Visuelle Programmiersprachen	
Kollaborative Online-Pinnwände	
Videoaufzeichnungs- und Filmschnittsoftware	■
Instant-Messaging-Dienste	

Codesystem	LP_6
Verwendungszweck	
Hör-/Hörsehverstehen	■
Wortschatzarbeit	■
(Inters)kulturelles Lernen	■
Digitale Medienproduktion	■
Präsentation	■
Entwicklung der Sprechfertigkeit	
Motivationssteigerung	
Entwicklung der Schreibfertigkeit / Textproduktion	■
Individualisierung / Differenzierung	
Leseverstehen	
Medienerziehung / Medienkritik	■
Aufgabenorientiertes Arbeiten	■
Grammatikarbeit	
Internetrecherche	
Schriftliche Online-Kommunikation	■
Ausspracheschulung	
Auseinandersetzung mit Runet	
Eigenständiges Arbeiten	
E-Tandem / E-Telekollaboration	■
SchülerInnenaktivierung	
Organisatorisches	
Mediengestützte Textanalyse	
Schrifterwerb	
Filmanalyse	
Personalisiertes Feedback	

Codesystem	LP_6
Positive Aspekte / Mehrwert	
Spaßfaktor / emotionales Lernen / Motivation	■
Arbeits erleichterung für die Lehrperson	■
Bessere Verankerung / Lernerleichterung	■
Multimodalität	■
Tor zu Russland / zu authentischem Sprachgebrauch	■
Aufwertung des Russischunterrichts / Abwechslungsreichtum	
Lebensweltbezug	
Vielfältige Sprechanlässe	
Möglichkeit der Individualisierung / Differenzierung	
Weiterentwicklung eigener Kompetenzen / Learning by doing	
Aufmerksamkeitssteuerung	
Stärkung der Sozialkompetenzen	
Möglichkeit der Inklusion	

Codesystem	LP_6
Herausforderungen	
Zeitaufwand / Zeitfaktor	■
Ressourcenknappheit / nicht funktionierende Technik	■
Kosten-Nutzen-Frage / Frage nach Mehrwert	
Bildungspolitik	
Eigene Unzulänglichkeiten	
Einstellungen von Lehrpersonen	■
Niveauspezifisch	■
Unzureichende Angebote von Lehrwerksverlagen	■
Digital Divide	
Personell-finanzielle Ressourcen	
Didaktisierung / Erstellung digitaler Lernmaterialien	■
Raumproblematik	
Russische Tastatur / Kyrillica	
Beförderung mündlicher Kommunikation	
Schnelllebigkeit	
Language Anxiety	
Altersentsprechende Fähigkeiten	
Definition von digitalem Lernen	
Digitalisierungswahn	
Umständlichere Ergebnissicherung	
Stoffdruck	■
50-minütige Einheiten / zu wenig Unterrichtszeit	
Ungeklärte Zuständigkeiten	
Fehlende Unterstützungsmechanismen	
Ablenkung	
Finden von E-Tandempartnern	
Datenschutz / rechtliche Fragen	
Bürokratie	

Abbildung 30: Codesystem von LP_6

5.4.7 Fall 7

Allgemeine Rahmenbedingungen und damit verknüpfte Herausforderungen

Im Fall von LP_7 stehen die Kategorien *Technische Ausstattung* und *Fördermaßnahmen* in direktem Zusammenhang mit den als Herausforderungen klassifizierten Subkodes *Ressourcenknappheit / nicht funktionierende Technik*, *Bildungspolitik*, *Zeitaufwand / Zeitfaktor* und *Raumproblematik*.

Mit Blick auf ihre persönliche Situation beurteilt LP_7 die technische Ausstattung als schlecht (Abs. 10). Die bereits genannte Raumproblematik ist hier mit ausschlaggebend. Dazu sagt LP_7 Folgendes: „Also, de facto, in, für meinen Unterricht, ich habe in, nur in Unterrichtsräumen Russischunterricht, in denen es noch kein *Whiteboard*, kein *Smartboard*, nichts gibt“ (ebd.). An der Schule von LP_7 sind gut ausgestattete Fach- und Computerräume mit Internetzugang und eine Tabletklasse vorhanden, diese sind aber meist anderweitig belegt (Abs. 10, 16, 20). Den an ihrer Schule tätigen Lehrpersonen stehen portable Laptop-Beamer-Lautsprecherboxen-Kombinationen, zwei Dokumentenkameras und in nächster Zukunft auch zwei weitere Klassensätze Tablets zur Verfügung, die vorab reserviert und selbst in die Klasse verbracht werden müssen (Abs. 10, 20). Dies ist laut LP_7 mit erheblichem Mehr- bzw. Organisationsaufwand verbunden (Abs. 20). Um aktuell mit digitalen Medien in ihrem Russischunterricht arbeiten zu können, muss LP_7 auf die Smartphones ihrer SchülerInnen zurückgreifen oder ihr eigenes *Convertible* mitnehmen (Abs. 10, 30). Bezüglich Letzterem gibt LP_7 zu bedenken, dass dies auch eine Versicherungsfrage ist (Abs. 30). LP_7 kommt zum Schluss, dass eine entsprechende technische Ausstattung den Einsatz digitaler Medien begünstigen würde (Abs. 26). Als Ausstattungswunsch gibt sie Tablets für Lehrpersonen und SchülerInnen an und verweist dabei auch auf laufende bildungspolitisch motivierte Ausstattungsoffensiven (Abs. 18, 28, 30). Das von der Regierung geschnürte Finanzpaket für die Digitalisierung des Unterrichts sieht neben der Aufstockung von Hardware an Schulen auch Fortbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen vor (Abs. 18; siehe 1.2.1). Hierzu äußert sich LP_7 wie folgt:

Dass da wirklich viele Gelder jetzt auch fließen sollen. Es laufen sehr viele Fortbildungen auf dem Gebiet. Es rollt aber alles erst so an. Und bis sich das letztlich von oben nach unten durchsetzt, und bis es wirklich in der Schule einsetzbar ist, vergehen noch ein, zwei Jahre. Es fehlen halt noch Fortbildungen, es fehlt Hardware. (ebd.)

Im Zuge oben genannter Fördermaßnahmen ist an der Schule von LP_7 auch die Stelle des Digitalisierungsbeauftragten eingerichtet worden (Abs. 20). Dieser hat bereits eine Status-Quo-Erhebung zur dort verfügbaren technischen Ausstattung durchgeführt (ebd.). Die Ermittlung der digitalen Medienkompetenz des Lehrkörpers und des damit einhergehenden Fortbildungsbedarfs war ebenso Teil dieser Erhebung (ebd.). Auf einer anschließenden Konferenz wurden die Lehrpersonen über die weitere Vorgehensweise zur Digitalisierung des Unterrichts informiert (ebd.)

Das Fortbildungsangebot zum digitalen Lernen im Russischunterricht beschreibt LP_7 als unzureichend (Abs. 18). Für das Fach Russisch hat es hierzu in ihrem Bundesland bisher (bis 2019) nur eine

Weiterbildungsmaßnahme gegeben, für deren Zustandekommen sie sich persönlich eingesetzt hat (Abs. 32, 34, 38). Weitere Angebote sollen in Zukunft folgen, was LP_7 befürwortet (Abs. 34, 56). LP_7 ist der Ansicht, dass im Rahmen von Fortbildungen den im Beruf stehenden Lehrkräften konkrete Nutzungsmöglichkeiten digitaler Medien zu verdeutlichen sind und ihnen auch Sicherheit in rechtlichen Belangen gegeben werden muss (Abs. 38). Einigen Lehrkräften fehlt ihrer Auffassung nach einerseits zwar auch das technische *Knowhow*, andererseits aber ebenso das Bewusstsein dafür, welche digitalen Medien tatsächlich brauchbar sind (ebd.). Diese Problematik bezieht sich auf allgemeine, nicht zwangsläufig russischspezifische Problemstellungen (ebd.). LP_7 kritisiert, dass die hehre bildungspolitische Idee in der Praxis nicht ausreichend gestützt wird (Abs. 58). Zu wenig Geld fließt dabei, wie sie findet, vor allem in personelle Ressourcen (ebd.). LP_7 wünscht sich, dass Lehrkräften für eine derartig gravierende, von der Bildungspolitik vorgesehene Umstellung bezahlte Arbeitszeit zur Verfügung gestellt wird (Abs. 56, 58). Die Umsetzung der bildungspolitischen Maßnahmen sei für viele ohnehin schon überlastete Lehrpersonen eine zusätzliche Bürde, der sie sich individuell vor den eigenen Klassen in jeweils 45 Minuten stellen müssen (Abs. 58). LP_7 merkt überdies an, dass im Fortbildungssektor Vieles auf freiwilliger Basis abläuft (Abs. 56).

In der damaligen universitären LehrerInnenausbildung von LP_7 war die Digitalisierung noch kein Thema (Abs. 44). Die einzige dahingehende Bemühung zeigte sich in der Installation der russischen Tastatur, um Arbeiten am Computer schreiben zu können (ebd.). LP_7 wurde auch danach gefragt, welchen Beitrag das Russisch-Lehramtsstudium für eine digital-gestützte Lernkultur leisten muss. Die Unterkategorie *Aufgaben des Studiums* steht im Fall von LP_7 in unmittelbarem Zusammenhang mit den als Herausforderungen klassifizierten Subkodes *Digital Divide* und *Schnelllebigkeit*. Im Allgemeinen sind die SchülerInnen, aber auch Lehramtsstudierende den Unterrichtenden hinsichtlich digitaler Kompetenzen meist einen Schritt voraus, wodurch sich für LP_7 das klassische Rollenverständnis umkehrt (Abs. 46; siehe 2.2). Dies zu verstehen, muss Studierenden wie auch SchülerInnen beigebracht werden (ebd.). Dabei zeigt sich für LP_7 die Notwendigkeit, dass Lehrpersonen „von diesem Bild abweichen [...], dass der Lehrer alles weiß. Und die Schüler müssen das lernen, dass man das gemeinsam machen kann“ (Abs. 48). Die Schnelllebigkeit digitaler Medien bzw. des technischen Fortschritts ist laut LP_7 mitverantwortlich für den *Digital Divide* (Abs. 46). Diesbezüglich gibt sie Folgendes zu bedenken: „Also, dass (--)//, wenn die Studierenden selber dann Lehrer sind, wird sicherlich auch schon wieder einiges anders sein, und die, die Schüler nutzen das [digitale Medien] nochmal ganz anders, ähm, als die sozusagen“ (ebd.). LP_7 betont, dass in der LehrerInnenbildung die Schnelllebigkeit digitaler Medien genauso wie das Primat des Inhaltlichen bzw. Didaktischen aufgegriffen werden muss (Abs. 52). Wird das digitale Medium an sich in den Vordergrund gerückt, so besteht laut der Befragten die Gefahr, dass der digitale Medieneinsatz zu einer „Spielerei“ verkommt.

Die persönlichen Einstellungen von LP_7 stehen zumindest teilweise in Zusammenhang mit ihrer digitalen Medienkompetenz. Anstelle einer konkreten Beurteilung ihrer digitalen Fähigkeiten gibt LP_7 an, dass ihre Offenheit dem digitalen Lernen gegenüber ihre größte Stärke ist (Abs. 50). Derzeit stellt sie all ihre Unterrichtsmaterialien von analog auf digital um, was gewisse Vorteile in sich birgt (Abs. 32; siehe unten). Darüber hinaus empfindet es LP_7 als Selbstverständlichkeit, die SchülerInnen beim Digitalisierungsprozess im Sinne des voneinander Lernens als Ressource zu begreifen (Abs. 48). Die Befragte sieht die Rolle digitaler Medien primär in der Unterstützung von Unterrichtsabläufen (Abs. 50). Sie vertritt generell die Ansicht, dass Fremdsprachen auch ohne Medien erlernt werden können (ebd.). Der als Herausforderung kodierte *Digitalisierungswahn* ist in Verbindung mit der Frage nach dem Mehrwert von digitalen Medien zu sehen (ebd.). LP_7 sagt: „Und im Moment ist manchmal die Gefahr, dass, ähm, durch die Fokussierung auf die Digitalisierung, das Medium mehr im Vordergrund steht, als der eigentliche Unterrichtsschritt [...]“ (ebd.). In Zukunft möchte LP_7 E-Tandempartnerschaften verstärkt in ihren Russischunterricht integrieren, da diese ihrer Meinung nach sehr spannend sind (Abs. 62).

Eingesetzte digitale Medien und Verwendungszweck

Es sei vorweggeschickt, dass die verschiedenen Einsatzszenarien von digitalen Medien von der Befragten jeweils einmalig erwähnt wurden, weshalb die entsprechenden Kästchen in Abbildung 31 (oben rechts) durchwegs die gleiche Größe und Farbe aufweisen.

LP_7 arbeitet in ihrem Russischunterricht unter anderem mit Videoplattformen und Audiodateien. Filmausschnitte oder Lieder dienen dabei der Entwicklung des Hör- bzw. des Hörsehverstehens (Abs. 26). Auch das Internet bzw. Runet, Online-Wörterbücher, digitale Lehrwerkskomponenten, kollaborative Schreibwerkzeuge und *Instant-Messaging*-Dienste finden im Russischunterricht von LP_7 Anwendung (siehe Abbildung 31). In den höheren Klassen führt LP_7 gemeinsam mit ihren SchülerInnen manchmal Internetrecherchen durch (Abs. 16). Dafür bucht sie Computerräume (ebd.). Am Smartphone aufgerufene Online-Wörterbücher dienen primär der Wortschatzarbeit (Abs. 26). LP_7 ist von der Qualität der verfügbaren digitalen Russisch-Deutsch-Wörterbücher jedoch nicht gänzlich überzeugt (ebd.). Die Dokumentenkamera wie auch die Laptop-Beamer-Kombination setzt die Befragte manchmal zu Präsentationszwecken ein (Abs. 16, 20). Dabei nutzt LP_7 seltener auch von den Lehrwerksverlagen zur Verfügung gestellte digitale Anschauungsmaterialien (Abs. 62). Kollaborative Schreibwerkzeuge und *Instant-Messaging*-Dienste dienen einerseits dem Schriffterwerb, andererseits der schriftlichen Online-Kommunikation mit E-TandempartnerInnen (Abs. 12, 14, 26). Damit geht auch die Entwicklung der Schreibfertigkeit der SchülerInnen einher (ebd.).

Positive Aspekte bzw. Mehrwert des digitalen Medieneinsatzes und weitere Herausforderungen

Als positiv erachtet LP_7 die Arbeitserleichterung, die mit der digitalen Mediennutzung – eine entsprechende technische Ausstattung vorausgesetzt – einhergeht (Abs. 14, 26, 32; siehe Abbildung 31). Von Vorteil ist für LP_7 dabei, dass durch *Instant-Messaging*-Dienste schnell Kontakte zwischen russischen und deutschen SchülerInnen an Partnerinstitutionen zustande kommen. Auch entfällt dank *File-Sharing*-Diensten das Herumschleppen von digitalen Endgeräten oder Lehrmaterialien (Abs. 32). Laut Beobachtungen von LP_7 stärkt die digitale Kommunikation vor einem SchülerInnenaustausch die Sozialkompetenzen der Lernenden bzw. den Gruppenzusammenhalt (Abs. 14).

Die an der Schule vielfach noch fehlenden Rahmenbedingungen für gelingendes digitales Lernen bedingen für LP_7 eine ganze Reihe von zu bewältigenden Herausforderungen (siehe Abbildung 31). Einige davon wurden bereits thematisiert. Untenstehend folgt die Auseinandersetzung mit den Subkodes *Einstellungen von Lehrpersonen*, *Beförderung mündlicher Kommunikation* und *unzureichende Angebote von Lehrwerksverlagen*. Die ersten beiden hängen dabei zumindest indirekt zusammen. Laut LP_7 sind viele Lehrkräfte ihrer Generation der Ansicht, dass Fremdsprachenunterricht auch gut ohne digitale Medien funktioniert (Abs. 50). Für Zweifel sorgt die digitale Mediennutzung vor allem in Hinblick auf die Möglichkeit der Beförderung mündlicher Kommunikation (ebd.; siehe 5.4.3 und 5.4.5). In Bezug auf oben letztgenannten Subkode gibt LP_7 an, dass zu Russischlehrwerken passende *E-Learning*-Programme den Arbeitsalltag erleichtern würden (Abs. 62; siehe 5.4.2 und 5.4.6). Das bisher bestehende Zusatzangebot sei aber, wie die Befragte findet, nach wie vor sehr schlicht (ebd.). Zudem sieht sie die Qualität der von Lehrwerksverlagen zur Verfügung gestellten digitalen Lernmaterialien mitunter kritisch (ebd.).

Das nachfolgende Unterkapitel zielt einerseits auf die quantitative Darstellung der Befragungsergebnisse der RussischschülerInnen über die Interviewgrenzen hinweg ab. Andererseits werden in den Einzelfallanalysen persönliche Ansichten und Erfahrungen ehemaliger wie aktuell an Schulen Russischlernender zum digitalen Lernen präsentiert.

Codesystem	LP_7
Verwendete digitale Medien	
Videoplattformen	
Online-Übungsplattformen / Autorensoftware	
Lernplattform der Schule	
Internet / Runet	
Audiodateien	
Online-Wörterbücher	
Digitale Lehrwerkskomponenten	
Präsentationssoftware	
Kollaborative Schreibwerkzeuge	
Digitales Klassenbuch	
Umfragetools	
Online-Tests	
Soziale Netzwerke	
Visuelle Programmiersprachen	
Kollaborative Online-Pinnwände	
Videoaufzeichnungs- und Filmschnittsoftware	
Instant-Messaging-Dienste	

Codesystem	LP_7
Verwendungszweck	
Hör-/Hörsehverstehen	
Wortschatzarbeit	
(Inter)kulturelles Lernen	
Digitale Medienproduktion	
Präsentation	
Entwicklung der Sprechfertigkeit	
Motivationssteigerung	
Entwicklung der Schreibfertigkeit / Textproduktion	
Individualisierung / Differenzierung	
Leseverstehen	
Medienerziehung / Medienkritik	
Aufgabenorientiertes Arbeiten	
Grammatikarbeit	
Internetrecherche	
Schriftliche Online-Kommunikation	
Ausspracheschulung	
Auseinandersetzung mit Runet	
Eigenständiges Arbeiten	
E-Tandem / E-Telekollaboration	
SchülerInnenaktivierung	
Organisatorisches	
Mediengestützte Textanalyse	
Schrifterwerb	
Filmanalyse	
Personalisiertes Feedback	

Codesystem	LP_7
Positive Aspekte / Mehrwert	
Spaßfaktor / emotionales Lernen / Motivation	
Arbeits erleichterung für die Lehrperson	
Bessere Verankerung / Lernerleichterung	
Multimodalität	
Tor zu Russland / zu authentischem Sprachgebrauch	
Aufwertung des Russischunterrichts / Abwechslungsreichtum	
Lebensweltbezug	
Vielfältige Sprechkanäle	
Möglichkeit der Individualisierung / Differenzierung	
Weiterentwicklung eigener Kompetenzen / Learning by doing	
Aufmerksamkeitssteuerung	
Stärkung der Sozialkompetenzen	
Möglichkeit der Inklusion	

Codesystem	LP_7
Herausforderungen	
Zeitaufwand / Zeitfaktor	
Ressourcenknappheit / nicht funktionierende Technik	
Kosten-Nutzen-Frage / Frage nach Mehrwert	
Bildungspolitik	
Eigene Unzulänglichkeiten	
Einstellungen von Lehrpersonen	
Niveauspezifisch	
Unzureichende Angebote von Lehrwerksverlagen	
Digital Divide	
Personell-finanzielle Ressourcen	
Didaktisierung / Erstellung digitaler Lernmaterialien	
Raumproblematik	
Russische Tastatur / Kyrillica	
Beförderung mündlicher Kommunikation	
Schnellebigkeit	
Language Anxiety	
Altersentsprechende Fähigkeiten	
Definition von digitalem Lernen	
Digitalisierungswahn	
Umständlichere Ergebnissicherung	
Stoffdruck	
50-minütige Einheiten / zu wenig Unterrichtszeit	
Ungeklärte Zuständigkeiten	
Fehlende Unterstützungsmechanismen	
Ablenkung	
Finden von E-Tandempartnern	
Datenschutz / rechtliche Fragen	
Bürokratie	

Abbildung 31: Codesystem von LP_7

5.5 Das Kategoriensystem der SchülerInneninterviews

In diesem Unterkapitel wird das auf Basis der SchülerInneninterviews gewonnene Kategoriensystem präsentiert (siehe Tabelle 24). Tabelle 23 zeigt, wie viele Codes je Interview und in Summe im Rahmen der Interviewauswertung in MAXQDA vergeben wurden. Insgesamt erhielten 443 Textstellen einen entsprechenden Code. Die höchste Kodeanzahl je Interview beträgt 76 und die niedrigste 33. Die Kodeanzahl ist nicht zwangsläufig in Verbindung mit der inhaltlichen Dichte der Interviews zu sehen. So wurden ganze Textpassagen, in denen es um persönliche Einstellungen der Befragten geht, nur einmalig mit dem entsprechenden Code versehen. Auch führten einige der Befragten an unterschiedlichen Stellen im Interview bestimmte Aspekte des Öfteren an. Diese wurden folglich mehrfach kodiert. Insgesamt betrachtet, korreliert die Interviewdauer bzw. Transkriptlänge in etwa mit der Anzahl an vergebenen Codes.

S	Kodeanzahl
S_1_ex	76
S_2_ex	53
S_3_ex	58
S_4_ex	60
S_5	51
S_6	48
S_7	64
S_8	33
Insg.	443

Tabelle 23: SchülerInneninterviews – Verteilung der Codes

In Tabelle 24 sind die am Material entwickelten Oberkategorien (K) und die ihnen zugewiesenen Subkodes (SK) samt deren Kodeanzahl zu sehen. In Analogie zu dem aus den LehrerInneninterviews gewonnenen Kategoriensystem werden auch hier die Codes gemäß ihrer Anzahl in absteigender Reihenfolge angeführt. Die Kodeanzahl lässt unter Umständen zwar gewisse Tendenzen oder Vorlieben der Befragten erkennen, deren Aussagekraft ist jedoch begrenzt. In Tabelle 24 sind auch Mehrfachnennungen innerhalb eines Interviews inkludiert. Neben den Oberkategorien (K) ist, wie beim Kategoriensystem der Lehrpersonen, nur dann eine Kodeanzahl vermerkt, wenn Aussagen der interviewten SchülerInnen den gebildeten Subkategorien nicht zweifelsfrei zugeordnet werden konnten bzw. diese sehr allgemein waren. Die Kategorie 8 *Zukunftsvision / persönliche Einstellung* weist im Vergleich zu den anderen Kategorien aufgrund differenzierter individueller Meinungen und Ansichten keine Subkodes auf. Diese Kategorie wird in den Einzelfallanalysen genauer beleuchtet.

Kategoriensystem auf Basis der SchülerInneninterviews		
K1 Technische Ausstattung (5)	K2 Verwendete digitale Endgeräte	K3 Verwendete digitale Medien
<ul style="list-style-type: none"> • SK1 Beurteilung der Ausstattung und Fördermaßnahmen (30) • SK2 Vorhandene Ausstattung (21) • SK3 Ausstattungswunsch (13) 	<ul style="list-style-type: none"> • SK1 Smartphones (10) • SK2 Computer/Laptop-Beamer-Lautsprecher (9) • SK3 Computer (5) • SK4 Laptops (3) • SK5 Interaktive Tafel (3) 	<ul style="list-style-type: none"> • SK1 Videoplattformen (21) • SK2 Internet / Suchmaschinen (11) • SK3 Online-Wörterbücher (9) • SK4 Online-Übungsplattformen / Autorensoftware (6) • SK5 Audiodateien (4)
K4 Verwendungszweck	K5 Positive Aspekte	K6 Herausforderungen
<ul style="list-style-type: none"> • SK1 Wortschatzarbeit (18) • SK2 Hör- / Hörsehverstehen (15) • SK3 (Inter-) kulturelles Lernen (9) • SK4 Internetrecherche (8) • SK5 Präsentation (5) • SK6 Eigenständiges und kollaboratives Arbeiten (5) • SK7 Entwicklung der Schreibfertigkeit / Textproduktion (4) • SK8 Ausspracheschulung (4) • SK9 Grammatikarbeit (3) • SK10 Leseverstehen (2) • SK11 Entwicklung der Sprechfertigkeit (1) • SK12 Medienerziehung / Medienkritik (1) • SK13 Stoffwiederholung (1) • SK14 Schriffterwerb (1) 	<ul style="list-style-type: none"> • SK1 Gute Ergänzung / Abwechslungsreichtum (26) • SK2 Spaßfaktor / Motivation (18) • SK3 Tor zu Russland / zu authentischem Sprachgebrauch (14) • SK4 Bessere Verankerung / Lernerleichterung (10) • SK5 Spielerisches Lernen (8) • SK6 Schnelle Informationsbeschaffung / Arbeitserleichterung (7) • SK7 Lebensweltbezug / Realitätsnähe (4) • SK8 Aufmerksamkeitssteuerung (3) • SK9 Multimodalität (2) • SK10 Kreativität (2) • SK11 Interaktivität (2) • SK12 Content Management (1) • SK13 Möglichkeit des kollaborativen Lernens (1) 	<ul style="list-style-type: none"> • SK1 Ressourcenknappheit / nicht funktionierende Technik (15) • SK2 Zeitaufwand / Zeitfaktor (7) • SK3 Digitalisierungswahn (6) • SK4 Digital Divide (4) • SK5 Ablenkung vom Eigentlichen (4) • SK6 Schriffterwerb (4) • SK7 Russische Tastatur (3) • SK8 Schnelllebigkeit (2) • SK9 Gewöhnungseffekt (2) • SK10 Finanzielle Ressourcen (2) • SK11 Kritischer Medienumgang (1)
K7 Digitale Medienkompetenz (5)	K8 Zukunftsvision / persönliche Einstellung (40)	
<ul style="list-style-type: none"> • SK1 Selbsteinschätzung (13) • SK2 Maßnahmen zur Weiterentwicklung (10) 		

Tabelle 24: Das Kategoriensystem der SchülerInneninterviews

Auf obiges Kategoriensystem soll nun überblicksmäßig und vergleichend-kontrastiv eingegangen werden. Den Anfang machen dabei die als allgemeine Rahmenbedingungen betrachteten Kategorien 1, 7 und 8, gefolgt von den Kategorien 2 bis 6. Alle SchülerInneninterviews wurden im Jahr 2019 geführt, weshalb die Jahreszahl bei den Quellenangaben nicht gesondert angegeben wird.

5.5.1 Die Rahmenbedingungen betreffende Kategorien

Die erste Kategorie *Technische Ausstattung* weist insgesamt drei Subkodes auf, nämlich *Beurteilung der Ausstattung und Fördermaßnahmen*, *vorhandene technische Ausstattung* und *Ausstattungswunsch* (siehe Tabelle 24). Die Beurteilung der technischen Ausstattung durch die befragten RussischschülerInnen reicht insgesamt gesehen von sehr gut (z.B. S_2_ex: Abs. 46) bis sehr schlecht (z.B. S_7: Abs. 7, 8). S_2_ex (Abs. 46) äußert sich hierzu wie folgt: „Also, es war// die technische Ausstattung war sehr gut, aber es hat nicht alles ganz so gut funktioniert, wie es jetzt klingt“. In direktem Zusammenhang

mit der Beurteilung der technischen Ausstattung stehen in einigen Fällen die als Herausforderungen klassifizierten Subkodes *Ressourcenknappheit / nicht funktionierende Technik* und *Zeitaufwand / Zeitfaktor*. Einige der Befragten weisen auf veraltete und langsame digitale Endgeräte, ein instabiles WLAN-Netz, unzureichende Hardware und eine zu wenig engmaschige Gerätewartung hin, was das digitale Lernen erschwert (z.B. S_4_ex: Abs. 14, S_5: Abs. 40, 60; S_6: Abs. 42, S_7: 8). Außerdem merken einige SchülerInnen, wie auch die interviewten Russischlehrpersonen, an, dass Computerräume vielfach besetzt sind und das Reservieren von digitalen Endgeräten einen Mehraufwand bedeutet (z.B. S_1_ex: Abs. 28). Die von den Befragten erwähnten Fördermaßnahmen für das digitale Lernen stehen meist in unmittelbarem Zusammenhang mit der Beschaffenheit der technischen Ausstattung. Diesbezüglich gibt S_7 (Abs. 8) an, dass die Hardware in letzter Zeit zumindest teilweise erneuert bzw. aufgestockt wurde. S_5 (Abs. 32) und S_6 (Abs. 23, 34) bemängeln jedoch, dass das digitale Lernen an ihrer Schule nicht ausreichend gefördert wird. Die Nutzung von digitalen Endgeräten bzw. Medien oder Lernsoftware erfolgt laut ihnen selten (ebd.). Digitale Medienkompetenzen werden nur in ihren Grundzügen vermittelt (ebd.). In Verbindung mit der Beurteilung der technischen Ausstattung und der Fördermaßnahmen sind auch die Ausstattungswünsche der Russischlernenden zu sehen. Insgesamt fünf der acht Befragten wünschen sich ganz allgemein eine bessere technische Ausstattung bzw. verlässlich funktionierende Technik (z.B. S_2_ex: Abs. 46, S_5: Abs. 40, S_8: Abs. 18). Damit einher geht in drei Fällen auch der Wunsch nach einer gezielteren Instandhaltung digitaler Endgeräte und nach einem stabileren WLAN-Netz (z.B. S_1_ex: Abs. 32, S_2_ex: Abs. 46, S_5: Abs. 40). Hinsichtlich Letzterem spricht sich S_5 (Abs. 40) zudem für eine flächendeckende Netzabdeckung aus, da in manchen Unterrichtsräumen kein WLAN verfügbar ist. Zwei SchülerInnen wünschen sich interaktive Tafeln an ihren Schulen (S_1_ex: Abs. 30, S_8: Abs. 18). Eine weitere Befragte plädiert für offenes, d.h. für SchülerInnen frei zugängliches Internet (S_6: Abs. 42). Im Rahmen der Einzelfalldarstellungen wird auf individuell geartete Wünsche genauer eingegangen. Zur vorhandenen technischen Grundausstattung zählen laut den Interviewten zumindest eine Computer/Laptop-Beamer-Lautsprecher-Kombination in jeder Klasse und Computerräume (z.B. S_1_ex: Abs. 14, 28; S_3_ex: Abs. 28, S_6: Abs. 4). Einige der StudienteilnehmerInnen verweisen darauf, dass an ihrer Schule den Lehrpersonen zudem ausleihbare Klassensätze an digitalen Endgeräten oder eine buchbare Laptop- bzw. Tablet-Klasse zur Verfügung steht (z.B. S_2_ex: Abs. 10, S_6: Abs. 42). S_2_ex (Abs. 10) gibt als einzige an, dass jede Klasse an ihrer Schule mit einer interaktiven Tafel ausgestattet ist.

Die den Rahmenbedingungen für digitales Lernen zugerechnete sechste Kategorie *Digitale Medienkompetenz* weist zwei Subkodes auf, nämlich *Selbsteinschätzung* und *Maßnahmen zur Weiterentwicklung*. Auf individuelle Aspekte der digitalen Medienkompetenz der befragten Russischlernenden wird in den Einzelfallanalysen eingegangen. Nachfolgend soll kurz aufgezeigt werden, was den Befragten in Bezug auf obige Kategorie gemein ist. Im Zuge der Beurteilung der eigenen Kompetenzen

im Umgang mit digitalen Endgeräten bzw. Medien gibt der Großteil der Befragten an, mit digitalen Technologien aufgewachsen, also *Digital Natives* zu sein, weshalb ihnen deren Verwendung im Allgemeinen leichtfällt (z.B. S_3_ex: Abs. 38, S_4_ex: Abs. 28). Besonders gute Kompetenzen bescheinigen sich die StudienteilnehmerInnen im Bereich der Smartphone- und *Social-Media*-Nutzung (z.B. S_7: Abs. 28). Bei Schwierigkeiten suchen sie entweder im Internet nach Lösungsmöglichkeiten oder bitten jemand anderen um Hilfe (z.B. S_5: Abs. 30, S_7: Abs. 28). Als herausfordernd empfinden einige Befragte den Umgang mit dem Tabellenkalkulationsprogramm *Excel*, das im Russischunterricht jedoch keine Rolle spielt (z.B. S_1_ex: Abs. 42, S_5: Abs. 22).

Zur achten Kategorie *Zukunftsvision / persönliche Einstellung* gehören eigene Ansichten der Befragten zum digitalen Lernen und individuelle Wünsche zur allgemeinen Beschaffenheit des zukünftigen Russischunterrichts. Auch hier erfolgt wiederum eine globale, auf die Gemeinsamkeiten fokussierte Darstellung der obigen Kategorie. Im Allgemeinen wünschen sich die befragten SchülerInnen einen abwechslungsreichen und motivierenden Russischunterricht mit spielerischen Elementen, dem durch den digitalen Medieneinsatz Rechnung getragen werden kann (z.B. S_1_ex: Abs. 48, S_2_ex: Abs. 60, S_4_ex: Abs. 34). Der Großteil der Befragten spricht sich für eine verstärkte Verwendung digitaler Medien zu Lernzwecken aus, wenngleich manche von ihnen, wie auch die interviewten Lehrpersonen, eine vollständige Digitalisierung des Unterrichts kategorisch ablehnen (z.B. S_1_ex: Abs. 38, 48; S_2_ex: Abs. 26). Bestimmte Lernziele (z.B. der Schrifterwerb) können laut Angaben einiger SchülerInnen besser durch herkömmliche methodisch-didaktische Herangehensweisen erreicht werden (z.B. S_1_ex: Abs. 38, S_7: Abs. 36). Hier zeigen sich Übereinstimmungen zu den Ergebnissen der LehrerInneninterviews (siehe 5.3 und 5.4).

Im nachfolgenden Kapitel wird auf die Kategorien 2 bis 4, d.h. die im Russischunterricht verwendeten digitalen Endgeräte und Medien wie auch auf deren Verwendungszweck näher eingegangen (siehe Tabelle 24).

5.5.2 Digitale Endgeräte sowie Medien und deren Verwendungszweck

In diesem und dem nachfolgenden Unterkapitel werden wiederum mittels MAXQDA generierte Kodematrizes zur visuellen Veranschaulichung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Befragten herangezogen. In Analogie zur Auswertung der LehrerInneninterviews finden Mehrfachnennungen innerhalb eines Interviews hier keine Berücksichtigung.

Wie aus Abbildung 32 hervorgeht, geben sieben der acht befragten SchülerInnen an, dass im Russischunterricht die Computer/Laptop-Beamer-Lautsprecherboxen-Kombination Anwendung findet. Die eigenen Smartphones werden in sieben von acht Fällen für Lernzwecke verwendet. S_ex_3 trifft zur Smartphone-Nutzung keine eindeutige bzw. kategorisierbare Aussage. Die breite Nutzung

eben genannter digitaler Endgeräte steht in unmittelbarem Zusammenhang mit deren fast flächendeckendem Vorhandensein (siehe 4.4.2). Seltener kommen auch Computer oder Laptops zum Einsatz, wobei es sich bei Letzteren häufig um die persönlichen Geräte der SchülerInnen handelt (z.B. S_1_ex: Abs. 28, S_4_ex: Abs. 10). Die interaktive Tafel spielt nur in einem Fall eine Rolle im Russischunterricht (siehe Abbildung 32). Dies hat den Grund, dass es an den Schulen der verbleibenden Befragten keine interaktiven Tafeln gibt (siehe auch 4.4.2).

Codesystem	S_1_ex	S_2_ex	S_3_ex	S_4_ex	S_5	S_6	S_7	S_8	SUMME
Verwendete digitale Endgeräte									0
Smartphones	■	■		■	■	■	■		6
Computer/Laptop-Beamer-Lautsprecherboxen	■			■	■	■	■	■	7
Computer			■			■		■	3
Laptops	■			■	■				3
Interaktive Tafel		■							1
Σ SUMME	3	2	2	3	3	3	2	2	20

Abbildung 32: Kode-Matrix – verwendete digitale Endgeräte aus SchülerInnensicht

Abbildung 33 zeigt, welche digitalen Medien laut Aussagen der befragten SchülerInnen im Russischunterricht eingesetzt werden. Im Vergleich zu den LehrerInneninterviews ist hier eine geringere Vielfalt an verwendeten Medien festzustellen. Es ist natürlich durchaus möglich, dass die Russischlernenden noch weitere digitale Medien im Russischunterricht nutzen, diese aber im Gesprächsverlauf anzusprechen vergaßen. Am häufigsten werden Videoplattformen und Online-Wörterbücher im Russischunterricht verwendet. Diese Erkenntnis deckt sich auch mit den Ergebnissen aus der Online-Studie (siehe 4.4.2). Auch das Internet bzw. insbesondere Suchmaschinen (z.B. *Google*) finden in fünf Fällen Anwendung. Eine gewisse Rolle spielen auch Online-Übungsplattformen bzw. Autorensoftware und Audiodateien.¹¹⁷ Aus Abbildung 33 ist ersichtlich, dass im Russischunterricht von S_4_ex mit allen fünf genannten Medienarten gearbeitet wird, im Falle von S_5, S_6 und S_8 mit zweien. Allerdings sagen die angeführten Kode-Matrizes nichts über die effektiven Häufigkeiten der digitalen Medienverwendung aus. Diese wurden im Rahmen der Online-Studien erhoben (siehe Kapitel 4.4.2).

Codesystem	S_1_ex	S_2_ex	S_3_ex	S_4_ex	S_5	S_6	S_7	S_8	SUMME
Verwendete digitale Medien									0
Videoplattformen	■	■	■	■	■	■	■	■	8
Internet / Suchmaschinen	■	■	■	■			■		5
Online-Wörterbücher		■	■	■	■	■	■	■	7
Online-Übungsplattformen / Autorensoftware	■	■		■					3
Audiodateien	■		■	■					3
Σ SUMME	4	4	4	5	2	2	3	2	26

Abbildung 33: Kode-Matrix – verwendete digitale Medien aus SchülerInnensicht

¹¹⁷ Die Verwendung der zum Lehrwerk gehörigen „klassischen“ Audio-CDs werden nicht als digitale Audiodatei kategorisiert bzw. verstanden. Zu digitalen Audiodateien zählen in dem Sinne alle im Internet oder durch eine App abrufbare Hörtracks bzw. *Podcasts* (z.B. Lieder, Interviews, Nachrichten etc.).

Was die unterschiedlichen Einsatzszenarien von digitalen Medien anbelangt, so rangieren auch hier – ähnlich wie bei den LehrerInneninterviews und Online-Studien – die Wortschatzarbeit und das Hör- bzw. Hörsehverstehen auf den obersten Plätzen (siehe Abbildung 35). Insgesamt fünf von acht Befragten geben das (inter-) kulturelle Lernen und das Recherchieren von Informationen als Unterrichtsziele bei der digitalen Mediennutzung an. Weitere vier verweisen auf die meist lehrerseitige Präsentation von digital-medialen Inhalten und das eigenständige oder kollaborative mediengestützte Lernen. Der Subkode *Eigenständiges und kollaboratives Lernen* ist dabei immer in Verbindung mit einem weiteren Einsatzszenario (z.B. Hörverstehen) zu sehen. Einige Russischlernende merken im Interview an, dass sich das eigenständige und kollaborative Arbeiten in dem Sinne abwechselt, als Videos am eigenen Smartphone mit Kopfhörern oder in Gruppen angesehen und bearbeitet werden (z.B. S_1_ex: Abs. 12, S_5: Abs. 12). Die Ausspracheschulung, die Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten Schreiben und Lesen wie auch der grammatikalischen Kompetenz spielen im Russischunterricht der Befragten ebenso eine Rolle (siehe Abbildung 34). Jeweils ein/e Studienteilnehmer/in verweist auf das Lernziel der Medienerziehung bzw. Medienkritik, der Stoffwiederholung, des Schrifterwerbs und der Entwicklung der Sprechfertigkeit mittels digitaler Medien. Aus Abbildung 34 geht hervor, dass sich die Anzahl der ausgewiesenen Einsatzszenarien schülerInnenübergreifend relativ gleichmäßig verteilt, also zwischen sieben und fünf umfasst.

Codesystem	S_1_ex	S_2_ex	S_3_ex	S_4_ex	S_5	S_6	S_7	S_8	SUMME
Verwendungszweck									0
Wortschatzarbeit	■	■	■	■	■	■	■	■	8
Hör-/Hörsehverstehen	■	■	■	■	■	■	■	■	8
(Inter)kulturelles Lernen			■		■	■	■	■	5
Internetrecherche	■	■	■	■			■		5
Präsentation		■	■				■		4
Entwicklung der Schreibfertigkeit / Textproduktion					■	■		■	3
Ausspracheschulung			■	■				■	3
Eigenständiges und kollaboratives Arbeiten	■	■		■	■				4
Grammatikarbeit	■		■	■					3
Leseverstehen						■	■		2
Entwicklung der Sprechfertigkeit					■				1
Medienerziehung / Medienkritik				■					1
Stoffwiederholung	■								1
Schrifterwerb						■			1
Σ SUMME	6	5	7	7	6	6	6	6	49

Abbildung 34: Kode-Matrix – Verwendungszweck aus SchülerInnenansicht

5.5.3 Positive Aspekte und Herausforderungen hinsichtlich digitalen Lernens

Es soll nun auf die Kategorien 5 und 6 näher eingegangen werden (siehe Tabelle 24). Für die befragten Russischlernenden bringt der digitale Medieneinsatz etliche Vorteile mit sich (siehe Abbildung 35). Insgesamt gesehen, stehen die StudienteilnehmerInnen dem digitalen Lernen sehr positiv gegenüber. Dennoch hinterfragen einige von ihnen die digitale Mediennutzung in Hinblick auf bestimmte Zielsetzungen kritisch (z.B. S_1_ex: Abs. 48, 61; S_7: Abs. 36). Ähnlich wie manch interviewte Lehrperson empfinden die Russischlernenden traditionelle Herangehensweisen bisweilen als effektvoller (ebd.).

Besonders viel Positives können, wie aus Abbildung 35 hervorgeht, die ProbandInnen S_1_ex, S_2_ex, S_3_ex und S_5 dem digitalen Medieneinsatz im Russischunterricht abgewinnen. Alle acht Befragten sind sich in dem einig, dass das digitale Lernen für Abwechslung sorgt und außerdem Spaß macht, wodurch das allgemeine Interesse am Russischunterricht gesteigert wird (z.B. S_2_ex: Abs. 26, 60; S_5: Abs. 44, S_6: Abs. 10, 17, 46). Das heißt im Umkehrschluss, dass sich die Subkodes *Gute Ergänzung / Abwechslungsreichtum* und *Spaßfaktor / Motivation* zumeist gegenseitig bedingen. Für insgesamt sechs bzw. fünf Befragte sind der durch den digitalen Medieneinsatz ermöglichte Zugang zu authentischer Sprache bzw. Russland und die schnelle Informationsbeschaffung im Sinne einer Arbeitserleichterung besondere Vorteile. Die Hälfte der Befragten merkt an, dass die digitale Mediennutzung die nachhaltige Verankerung von Unterrichtsinhalten sowie das spielerische Lernen befördert und für Realitätsnähe sorgt. Insgesamt zwei Russischlernende verweisen auf die Möglichkeit des kreativen digitalen Lernens im Sinne des Sich-Entfalten-Könnens (z.B. S_5: Abs. 52). Von jeweils einer Person werden die Aufmerksamkeitssteuerung, die Multimodalität, die Interaktivität, das vereinfachte *Content Management* und die Möglichkeit des kollaborativen Arbeitens als besondere Vorteile des digitalen Lernens ausgewiesen (siehe Abbildung 35). Die hier überblicksmäßig dargestellten Kategorien und Subkodes werden im Rahmen der Einzelfallanalysen näher ausdifferenziert, um tiefere Einsichten zu ermöglichen.

Codesystem	S_1_ex	S_2_ex	S_3_ex	S_4_ex	S_5	S_6	S_7	S_8	SUMME
Positive Aspekte									0
Gute Ergänzung / Abwechslungsreichtum	■	■	■	■	■	■	■	■	8
Spaßfaktor / Motivation	■	■	■	■	■	■	■	■	8
Tor zu Russland / zu authentischem Sprachgebrauch	■		■	■	■	■			5
Bessere Verankerung / Lernerleichterung	■		■	■	■				4
Spielerisches Lernen	■	■	■			■			4
Schnelle Informationsbeschaffung / Arbeitserleichterung	■	■	■		■		■		5
Lebensweltbezug / Realitätsnähe	■	■					■	■	4
Aufmerksamkeitssteuerung	■								1
Multimodalität			■						1
Kreativität		■			■				2
Interaktivität	■								1
Content Management					■				1
Möglichkeit des kollaborativen Lernens	■								1
SUMME	10	6	7	4	7	4	4	3	45

Abbildung 35: Kode-Matrix – Positive Aspekte aus SchülerInnen Sicht

Das digitale Lernen ist für die befragten SchülerInnen aber auch mit Herausforderungen verbunden, die nachfolgend dargestellt werden (siehe Abbildung 36). Insgesamt sieben von acht StudienteilnehmerInnen verweisen auf unzureichende technische Ressourcen bzw. nicht funktionierende digitale Endgeräte. Auch hier lassen sich wiederum Parallelen zu den Ergebnissen der LehrerInneninterviews ziehen. Der Subkode *Ressourcenknappheit / nicht funktionierende Technik* steht bei den SchülerInnen häufig in direktem Zusammenhang mit dem Kode *Zeitaufwand / Zeitfaktor*. In den Interviews verweisen einige Russischlernende wiederholt auf das zeitintensive Hochfahren von veralteten digitalen Endgeräten und den mühsamen Anmeldeprozess (z.B. S_1_ex: Abs. 30, S_5: Abs. 40). Der Subkode

Zeitaufwand / Zeitfaktor bezieht sich außerdem auf die von einigen Befragten kritisierten langen Wartezeiten, bis digitale Endgeräte repariert werden und folglich wieder funktionstüchtig sind (z.B. S_2_ex: Abs. 50, S_7: Abs. 8). Die Hälfte der interviewten SchülerInnen lehnen eine vollkommene Digitalisierung des Unterrichts ab (z.B. S_1_ex: Abs. 38, 48; S_2_ex: Abs. 26). Die genauen Gründe hierfür werden in den Einzelfallanalysen erörtert. Insgesamt merken drei Russischlernende an, dass die Medienkompetenz der jeweiligen Lehrpersonen im Sinne von *Digital Immigrants* versus *Digital Natives* das digitale Lernen beeinflusst. S_2_ex (Abs. 48) sagt hierzu Folgendes: „Und viele Lehrer haben sich dann auch nicht so gut ausgekannt und haben das dann einfach links liegen gelassen“. Die Verwendung der russischen Tastatur und der digital-mediale Schriffterwerb stellt für drei Befragte eine Herausforderung dar (siehe Abbildung 36). Bei Letzterem wird bisweilen auch seine Effizienz in Frage gestellt (siehe 5.6). Zwei ProbandInnen weisen im Interviewverlauf auf digitale Medien als mögliche Ablenkungsquelle und die Schnelllebigkeit des digital-medialen Fortschritts hin (siehe Abbildung 36). Als herausfordernd sieht jeweils ein / eine Russischlernende/r den Gewöhnungseffekt, geringe finanzielle Ressourcen der Schule und den oftmals wenig kritischen Medienumgang durch die SchülerInnen selbst an.

Codesystem	S_1_ex	S_2_ex	S_3_ex	S_4_ex	S_5	S_6	S_7	S_8	SUMME
▼ Herausforderungen									0
Ressourcenknappheit / nicht funktionierende Technik	■	■		■	■	■	■	■	7
Zeitaufwand / Zeitfaktor	■	■			■		■		4
Digitalisierungswahn	■	■	■				■		4
Digital Divide		■			■		■		3
Ablenkung von Eigentlichem			■	■					2
Russische Tastatur				■	■	■		■	3
Schriffterwerb	■								1
Schnelllebigkeit	■						■		2
Gewöhnungseffekt				■					1
Finanzielle Ressourcen					■				1
Kritischer Medienumgang				■					1
Σ SUMME	5	4	2	4	5	2	5	2	29

Abbildung 36: Kode-Matrix – Herausforderungen aus SchülerInnensicht

Auf die hier einmalig vergebenen Subkodes wird in den Einzelfallanalysen näher eingegangen. Den Anfang bei den Einzelfalldarstellungen machen im Anschlusskapitel die ehemaligen RussischschülerInnen, gefolgt von den sich noch an der Schule in Ausbildung befindlichen Russischlernenden.

5.6 Einzelfalldarstellungen der befragten RussischschülerInnen

Bei den nachfolgenden Einzelfalldarstellungen werden die acht Oberkategorien samt Subkodes wiederum in Analogie zur Auswertung der LehrerInneninterviews zu folgenden Themenblöcken zusammengefasst: *Allgemeine Rahmenbedingungen und damit verknüpfte Herausforderungen*, *Eingesetzte digitale Medien und deren Verwendungszweck* und *Positive Aspekte beim digitalen Lernen und weitere Herausforderungen*. Auf die Nennung entsprechender personen- und schulbezogener Daten wird auch hier aus Anonymitätsgründen verzichtet. Eine genaue Darstellung der befragten Zielgruppe und der

Interviewdurchführung findet sich unter den Punkten 3.4.2 und 3.7.2. Die Einzelfallanalysen sind hinsichtlich des Informationsgehalts als notwendige und zugleich wichtige Ergänzung zur quantitativen Präsentation der Ergebnisse aus den mündlichen SchülerInnenbefragungen zu sehen. Mehrfachnennungen werden in diesem Abschnitt gezielt miteinbezogen.

5.6.1 Fall 1

Allgemeine Rahmenbedingungen und damit verknüpfte Herausforderungen

Hierunter fallen die Kategorien *Technische Ausstattung*, *digitale Medienkompetenz* und *Zukunftsvision / persönliche Einstellung*. Mit Blick auf das digitale Lernen beschreibt L_1_ex ihre Schule als fortschrittlich (Abs. 12, 28). Das digitale Lernen wird von der Direktion gestützt und auch regelmäßig im Unterricht praktiziert (ebd.). In jeder Klasse befindet sich eine Computer/Laptop-Beamer-Lautsprecherboxen-Kombination (Abs. 28). Außerdem gibt es an der Schule mehrere Computerräume und Leihlaptops (ebd.). Tablets für SchülerInnen oder interaktive Tafeln sind keine vorhanden (ebd.). Die Beurteilung der technischen Ausstattung und der Fördermaßnahmen hängt im Fall von S_1_ex mit den Subkodes *Ressourcenknappheit / nicht funktionierende Technik* und *Zeitaufwand / Zeitfaktor* zusammen. S_1_ex erklärt, dass die Computerräume vielfach anderweitig belegt, d.h. primär den naturwissenschaftlichen Fächern vorbehalten sind (ebd.). S_1_ex äußert sich dazu wie folgt:

Das heißt, der Sprachenzweig landet recht selten dann in den Räumen. Ähm, man könnte sich Laptops ausleihen. Aber, also, es wird ganz selten gemacht erstens, und zweitens ist es, glaube ich auch, recht umständlich, bis man dann mal einen hat. (ebd.)

Die SchülerInnen nehmen daher meist ihre eigenen digitalen Endgeräte mit in die Schule (ebd.). S_1_ex gibt jedoch Folgendes zu bedenken: „Wenn jetzt wirklich jemand sagt: ‚Nein. Also ich habe weder ein Smartphone noch Laptop ein eigenes oder darf das nicht mitnehmen.‘ Oder so. Dann würde es schon ein bisschen schwierig“ (ebd.). Außerdem weist S_1_ex darauf hin, dass das vorhandene WLAN-Netz instabil und die den Lernenden frei zugänglichen Schulcomputer langsam sind (Abs. 28, 30). Für die Instandhaltung der digitalen Endgeräte oder für Hilfestellung bei technischen Gebrechen ist einerseits der Netzwerkadministrator, andererseits aber auch der Hausmeister zuständig (Abs. 34). Hinsichtlich der zukünftigen Beschaffenheit der technischen Ausstattung an ihrer Schule regt S_1_ex auf der einen Seite die Anschaffung neuer bzw. schnellerer Computer, auf der anderen Seite auch die Aktualisierung des auf den Schulcomputern installierten Betriebssystems an (Abs. 30, 32). Auch spricht sie sich für interaktive Tafeln aus, die sie gerne zusätzlich zur normalen Tafel verwenden würde (Abs. 30).

Was ihre digitale Medienkompetenz betrifft, so bezeichnet sich S_1_ex in Bezug auf unterschiedlichste Programme als fit (Abs. 42). Einzig mit *Excel* hat sie manchmal Schwierigkeiten (ebd.). Wenn sie etwas nicht weiß, sucht sie im Internet eigenständig nach möglichen Lösungswegen oder aber auch das Gespräch mit Fachkundigen (Abs. 42, 46). Die Suchmaschine *Google* bezeichnet S_1_ex schmunzelnd als ihren besten Freund und Helfer (Abs. 46). In der heutigen Zeit wie auch für das spätere

Berufsleben sind digitale Kompetenzen unbedingt erforderlich (Abs. 44). Daher muss man laut S_1_ex auch selbst versuchen, am Ball zu bleiben (ebd.). Schließlich kommt im Bereich der Digitalisierung laufend etwas Neues dazu (ebd.; siehe *Schnelllebigkeit* in Abbildung 37).

In Hinblick auf die Beschaffenheit des zukünftigen Russischunterrichts äußert S_1_ex den Wunsch nach einer sinnvollen Kombination von herkömmlichen und digitalen Medien (Abs. 48). Eine vollkommene Digitalisierung des Unterrichts lehnt S_1_ex ab (ebd.). Hierzu hält sie Folgendes fest:

[...] eben, wie ich schon erwähnt habe, ist, dass einfach nur mehr mit Medien gearbeitet wird. Also, das finde ich, wäre so, ich will jetzt nicht sagen *worst case*, aber (-- ja. Nein, also das wäre für mich jetzt nicht so gut. Gibt bestimmt andere Leute, die das jetzt nicht unterschreiben würden. Aber das wäre so das, was ich nicht befürworten würde. (ebd.)

Ob die digitale Mediennutzung gefällt oder nicht, hängt für S_1_ex mit persönlichen Lernvorlieben zusammen (Abs. 61). Im Post-Interviewgespräch gibt S_1_ex an, dass sie ihre vorwissenschaftliche Arbeit zur Erlangung der mittleren Reife zum Thema „Digitale Medien im Unterricht“ verfasst hat (ebd.). Ihre Ergebnisse zeigen, dass die Meinungen der befragten SchülerInnen und Lehrpersonen von „ausschließlich digital“ bis „gar nicht digital“ reichen (ebd.). Laut ihren Ergebnissen spielt letztlich die persönliche Meinung davon, was effektiver ist, eine ausschlaggebende Rolle (ebd.) Generell befürwortet S_1_ex die Verwendung interaktiver Apps im Russischunterricht, die den spielerischen Wortschatz- oder Grammatikerwerb befördern (Abs. 48). Auch die Einbindung von Hördateien ist ihrer Ansicht nach sinnvoll (ebd.). Laut S_1_ex kommt es, wie bereits erwähnt, auf die Mischung an (ebd.). Die Lehrwerksarbeit soll auch zukünftig beibehalten und durch den Einsatz digitaler Medien ergänzt werden (ebd.). Insgesamt betrachtet, empfindet S_1_ex den herkömmlichen Schrifterwerb als effektiver (Abs. 38). Dazu äußert sie sich wie folgt.

Also ich schätze mal, dass, wenn man wirklich jetzt eine neue Sprache lernt, und die jetzt auch insbesondere eine neue Schrift hat, dass man da wirklich auch einfach schreiben muss. Wenn man da jetzt einfach am Handy, da die ganz normalen Buchstaben antippt, dann lernt man die Wörter wahrscheinlich irgendwann auch, aber wenn man sie halt dann schreibt, vor allem mit der Schreibschrift, dann//, das ist einfach wichtig, dass man das mit der Hand macht, finde ich. Und deswegen ist es ja auch gut, wenn man dies so abwechselnd macht. Und wenn man sich nur auf die Medien konzentriert, dann wird da jetzt so ein Lernerfolg wahrscheinlich nicht so reinkommen[.] (ebd.)

Diese Meinung teilen auch einige der mündlich befragten Lehrpersonen (siehe Kapitel 5.4). Im Folgenden wird dargestellt, welche digitalen Medien S_1_ex auf welche Weise im Russischunterricht nutzt.

Eingesetzte digitale Medien und deren Verwendungszweck

Im von S_1_ex besuchten Russischunterricht spielen sowohl Videoplattformen als auch das Internet bzw. webbasierte Suchmaschinen eine Rolle (siehe Abbildung 37). Anhand von auf *YouTube* verfügbaren Filmsequenzen, Zeichentrickfilmen, Musikvideos wird vor allem das Hörsehverstehen und die Wortschatzarbeit gefördert (Abs. 14, 16, 20, 22). Diesbezüglich gibt S_1_ex an, dass sie und ihre KlassenkameradInnen dabei den gezeigten Sequenzen den Sinn entnehmen, Wörter raussuchen und

Lückentexte vervollständigen müssen. Das Internet bzw. Suchmaschinen verwendet S_1_ex mit dem Ziel der Informationsbeschaffung (Abs. 46, 48). Auch Online-Übungsplattformen bzw. Autorensoftware (z.B. *Kahoot!*) und Audiodateien finden im Russischunterricht Anwendung (Abs. 16). Bei Ersteren geht es primär um die Grammatikarbeit und die allgemeine Stundenstoffwiederholung (Abs. 12, 14, 18). Die SchülerInnen wählen dabei auf ihren Smartphones die richtige Endung, das entsprechende Satzende oder die passende Antwort auf eine bestimmte Frage aus (Abs. 12, 18). Diese Arbeitsaufträge erledigen die Lernenden dabei entweder in Einzelarbeit (z.B. als Hausübung) oder in Kleingruppen zur Stärkung des Wettbewerbsgedankens (Abs. 12).

Positive Aspekte und weitere Herausforderungen beim digitalen Lernen

S_1_ex kann dem digitalen Medieneinsatz viel Positives abgewinnen. Im Interview führt sie bestimmte Vorteile bisweilen mehrfach an (siehe Abbildung 37). Hinsichtlich der durch den digitalen Medieneinsatz erzielten Aufmerksamkeitssteuerung weist sie darauf hin, dass der Wettbewerbsgedanke bei einem Online-Quiz dazu führt, der oder die Beste sein zu wollen (Abs. 12). Daher passen die SchülerInnen besser auf oder hören genauer hin (ebd.). Anhand von Videosequenzen und der dazu erteilten Arbeitsaufträge lenkt die Russischlehrkraft die Aufmerksamkeit der SchülerInnen auf bestimmte Sachverhalte (Abs. 22). S_1_ex zeigt sich davon überzeugt, dass dies zu einer gesteigerten Konzentration führt (ebd.). Außerdem überlegen sich Lernende bei digitalen *Matching*-Aktivitäten die Antwort während des Hinziehens in das entsprechende Feld sehr genau (Abs. 38). Die Integration von digitalen Medien in den Russischunterricht stellt für S_1_ex eine gute Ergänzung zu herkömmlichen Herangehensweisen dar; gleichzeitig erfolgt dadurch ein Einbezug authentischer Sprache (Abs. 22, 38, 48). SchülerInnen kann dadurch das natürliche Sprechtempo und die Aussprache von L1-SprecherInnen nähergebracht werden (Abs. 22, 38). Hierzu sagt S_1_ex Folgendes:

Ja, weil es ja doch teilweise recht schnell gesprochen wird. Außer halt in den Schulbüchern am Anfang, da ist es ja alles noch recht langsam. Aber dann, wenn es jetzt einfach ganz ein normales Video ist, dann ist es halt natürlich fließender. (Abs. 22)

[...]

Und Vorteile sind bestimmt, eben das Hören und so. Insb/, vor allem, wenn man jetzt einen Russischlehrer hat, der jetzt vielleicht keinen russischen Hintergrund oder sowas hat, da ist halt die Aussprache dann doch nochmal ein bisschen anders, dass man dann so die typisch russische// dass man das halt dann verstehen lernt auch und die Schnelligkeit und (-- ja, also das finde ich schon gut, dass man da die Medien auch mit einbezieht[.] (Abs. 38)

Digitale Medien ziehen laut S_1_ex auch eine Lernerleichterung bzw. eine bessere Verankerung von Lerninhalten (z.B. von Wörtern und Wendungen) nach sich (Abs. 14, 48). Insbesondere den Einbezug von Videomaterial empfindet die Befragte dabei als sinnvoll (Abs. 14). S_1_ex sagt hierzu: „Und Filme haben wir geschaut, und so kleine Videos und Mascha und der Bär, halt so, wie so mit Kleinkindern, aber so lernt man halt einfach am besten, finde ich“ (ebd.). Außerdem befördert der digitale Medieneinsatz das spielerische und interaktive digitale Lernen (Abs. 14, 38, 48). Der Subkode *Spaßfaktor* /

Motivation hängt bei S_1_ex mit dem spielerischen digitalen Lernen zusammen (Abs. 14). Weitere Vorteile der digitalen Medienverwendung im Russischunterricht sind die Möglichkeit des kollaborativen Lernens, die dadurch erzeugte Realitätsnähe und die Arbeitserleichterung (siehe Abbildung 37). Die Funktionen der interaktiven Tafel hat S_1_ex in einer außerschulischen Bildungseinrichtung kennengelernt (Abs. 28). Sie findet es grundsätzlich nicht schlecht auf der normalen Tafel zu schreiben, die interaktive Tafel ist ihrer Ansicht nach jedoch praktischer (ebd.).

Es sei an dieser Stelle kurz darauf verwiesen, dass die in Abbildung 37 angeführten Herausforderungen weiter oben bereits thematisiert wurden. Nachfolgend wird auf die Einzelfallanalyse von S_2_ex eingegangen.

Codesystem	S_1_ex
Verwendete digitale Medien	
Videoplattformen	■
Internet / Suchmaschinen	■
Online-Wörterbücher	
Online-Übungsplattformen / Autorensoftware	■
Audiodateien	■
Verwendungszweck	
Wortschatzarbeit	■
Hör-/Hörsehverstehen	■
(Inter)kulturelles Lernen	
Internetrecherche	■
Präsentation	
Entwicklung der Schreibfertigkeit / Textproduktion	
Ausspracheschulung	
Eigenständiges und kollaboratives Arbeiten	■
Grammatikarbeit	■
Leseverstehen	
Entwicklung der Sprechfertigkeit	
Medienerziehung / Medienkritik	
Stoffwiederholung	■
Schrifterwerb	
Positive Aspekte	
Gute Ergänzung / Abwechslungsreichtum	■
Spaßfaktor / Motivation	■
Tor zu Russland / zu authentischem Sprachgebrauch	■
Bessere Verankerung / Lernerleichterung	■
Spielerisches Lernen	■
Schnelle Informationsbeschaffung / Arbeitserleichterung	■
Lebensweltbezug / Realitätsnähe	■
Aufmerksamkeitssteuerung	■
Multimodalität	
Kreativität	
Interaktivität	■
Content Management	
Möglichkeit des kollaborativen Lernens	■
Herausforderungen	
Ressourcenknappheit / nicht funktionierende Technik	■
Zeitaufwand / Zeitfaktor	■
Digitalisierungswahn	■
Digital Divide	
Ablenkung vom Eigentlichen	
Russische Tastatur	
Schrifterwerb	■
Schnelllebigkeit	■
Gewöhnungseffekt	
Finanzielle Ressourcen	
Kritischer Medienumgang	

Abbildung 37: Codesystem von S_1_ex

5.6.2 Fall 2

Allgemeine Rahmenbedingungen und damit verknüpfte Herausforderungen

In Bezug auf die vorhandene technische Ausstattung bezeichnet S_2_ex ihre Schule als sehr fortschrittlich (Abs. 10). Alle Klassen sind mit einer interaktiven Tafel und einem Standcomputer ausgestattet (ebd.). Auch gibt es vier Computerräume, eine Laptopklasse und zwei Tabletklassensätze, die von Lehrpersonen gebucht werden können (ebd.). Die als Herausforderungen kategorisierten Subcodes *Ressourcenknappheit / nicht funktionierende Technik* und *Zeitaufwand / Zeitfaktor* stehen im Falle von

S_2_ex ebenso in Verbindung mit der Kategorie *Technische Ausstattung*. S_2_ex gibt an, dass die interaktiven Tafeln aufgrund von technischen Gebrechen häufig nicht funktionieren (Abs. 46). Lehrpersonen sehen daher vielfach von deren Verwendung ab (ebd.). In Zusammenhang mit dem Subkode *Zeitaufwand / Zeitfaktor* kritisiert S_2_ex einerseits, dass Lehrkräfte die technischen Defekte bei den Zuständigen häufig nicht melden (ebd.). Andererseits dauert die Reparatur der interaktiven Tafeln oft lange, da die dafür zuständige Lehrperson sich neben der eigenen Unterrichtstätigkeit darum kümmern muss (Abs. 50).

Bevor auf die Kategorie *Digitale Medienkompetenz* eingegangen wird, sei darauf hingewiesen, dass die befragte Person zum Erhebungszeitpunkt bereits ein Fremdsprachen-Lehramtsstudium aufgenommen hatte. Bei der Frage nach ihrer Selbsteinschätzung hinsichtlich der oben genannten Kategorie differenziert S_2_ex zunächst zwischen ihren digitalen Kompetenzen als angehende Fremdsprachenlehrkraft und jenen als ehemalige Russischlernende. Ihre digitale Medienkompetenz beschreibt S_2_ex in Hinblick auf ihr zukünftiges Berufsfeld als mittelmäßig (Abs. 34). Unter Bezugnahme auf jugendliche SchülerInnen im Allgemeinen verweist S_2_ex darauf, dass sich diese heutzutage generell gut mit digitalen Endgeräten bzw. Medien auskennen (Abs. 40). Bei der Verwendung digitaler Medien hat sie, nicht zuletzt aufgrund der verständlichen Aufbereitung der digitalen Unterrichtsszenarien durch die Russischlehrkraft, keinerlei Schwierigkeiten gehabt (ebd.). Wenn S_2_ex etwas nicht weiß oder kann, nutzt Sie das Internet als Informationsquelle (Abs. 42).

Ihre persönliche Einstellung zum digitalen Lernen zeigt sich darin, dass sich S_2_ex einen stärkeren digitalen Medieneinbezug in den Russischunterricht wünscht (Abs. 56). Die Russischlehrperson bietet ihren SchülerInnen zwar manchmal digitale Lernszenarien an, allerdings präferiert diese laut Aussagen von S_2_ex herkömmliche Medien (Abs. 58). Den Einbezug von aktuellen audiovisuellen Materialien (z.B. *YouTube*-Videos) und von Lernapps erachtet S_2_ex in dem Sinne als erstrebenswert, als dadurch der Unterricht abwechslungsreicher gestaltet werden kann (Abs. 60). Es kommt, wie auch S_1_ex angibt, auf die Mischung an (Abs. 62).

Eingesetzte digitale Medien und deren Verwendungszweck

Wie aus Abbildung 38 hervorgeht, setzt die Russischlehrkraft von S_2_ex Online-Übungsplattformen bzw. Autorensoftware, Online-Wörterbücher und Videoplattformen in ihrem Unterricht ein. In Verbindung mit Erstgenanntem steht einerseits das Lernziel des eigenständigen und kooperativen Arbeitens, andererseits jenes der Wortschatzarbeit (Abs. 20, 26). Mittels der *Quizlet*-App üben die SchülerInnen die Russischvokabeln am Smartphone entweder alleine oder in Gruppen (Abs. 20). Die Verwendung von Online-Wörterbüchern am eigenen Smartphone ist erlaubt (Abs. 42). Dies ist laut S_2_ex nicht an allen Schulen so (ebd.). Die interaktive Tafel nutzt die Russischlehrperson als Präsentations-

und Abspielmedium von *YouTube*-Videos mit dem Ziel des Hörsehverstehens (Abs. 22). Die lehrerseitige Präsentation von digital-medialen Inhalten (z.B. von Fotos) ist hier in Zusammenhang mit dem Subkode *Internet* zu sehen, so auch die Internetrecherche durch die Schülerinnen selbst.

Positive Aspekte und weitere Herausforderungen beim digitalen Lernen

S₂_ex steht der Verwendung digitaler Medien im Russischunterricht insgesamt gesehen positiv gegenüber (siehe Abbildung 38). Der Einbezug digitaler Medien und der damit verknüpften spielerischen Elemente macht den Unterricht für S₂_ex interessanter, sorgt für Spaß und erhöht gleichzeitig die Lernmotivation (Abs. 26, 58, 60). Außerdem ermöglichen digitale Medien eine ansprechendere Gestaltung bzw. Präsentation von Unterrichtsmaterialien und lassen Raum für Kreativität (Abs. 26).

Bezüglich oben Angeführtem äußert sich S₂_ex wie folgt:

Also, ich muss jetzt sagen, die Lehrerin hat uns die Zettel ja immer ausgedruckt und das war dann immer schwarz-weiß. Das// also mir persönlich hat das nicht so gut gefallen, weil ich, ich mag lieber etwas Farbige oder Kreatives. Und das war natürlich dann mit dieser App, die wir da gehabt haben, das Quizlet. Das war nun halt auch eher so spielartig, und das hat uns dann natürlich auch mehr Spaß gemacht und dann haben wir auch oft, wenn wir die Vokabeln noch nicht gekannt haben, haben wir das trotzdem gemacht. Und das halt so mal geraten und so und das war dann eben interessanter, wie der normale Unterricht. (ebd.)

Auf die Vorteile der Realitätsnähe und der schnellen Informationsbeschaffung verweist S₂_ex in Verbindung mit der Verwendung von Online-Wörterbüchern im Russischunterricht (Abs. 44). Hierzu ein Auszug aus dem Gespräch zwischen der Interviewenden und der Befragten:

I: Ok, also Sie durften auch die Smartphones nutzen, um eben Wörter nachzuschlagen?

S₂_ex: Ja, und das finde ich auch sehr realitätsnah, weil in echt geht man ja jetzt auch nicht mehr unbedingt in die Bücherei und, und schlägt jetzt ein Wort nach, sondern// weil man kann sich ja, das ja alles durch das Internet usw. schnell herholen. (Abs. 43–44)

Das digitale Lernen bringt laut S₂_ex aber auch Herausforderungen mit sich. Im Folgenden wird auf die noch nicht angesprochenen Subkodes *Digital Divide* und *Digitalisierungswahn* eingegangen (siehe Abbildung 36). Im Gesprächsverlauf verweist S₂_ex darauf, dass Lehrpersonen mit einer weniger ausgeprägten digitalen Medienkompetenz vielfach auf die Verwendung von digitalen Endgeräten bzw. Medien verzichten (Abs. 48). S₂_ex stellt fest, dass die Russischlehrkraft in Hinblick auf das digitale Lernen „viel mehr rausholen“ könnte (Abs. 58). Zwar setzt sie digitale Endgeräte bzw. Medien ein, jedoch erschließt sich für S₂_ex daraus manchmal kein Mehrwert (Abs. 20). Hinsichtlich des Einsatzes der interaktiven Tafel sagt S₂_ex Folgendes: „Da hat sie uns immer Sachen aufgezeichnet, aber das hätte man auch mit einer normalen Tafel machen können“ (ebd.). S₂_ex empfindet, ähnlich wie S₁_ex, eine vollständige Digitalisierung als nachteilig (Abs. 26). Manche Sachverhalte kann man ihrer Ansicht nach auf herkömmlichem Wege „einfach besser erklären“ (ebd.). So ist es für S₂_ex von Vorteil, wenn bestimmte Grammatikthemen mittels eines einfachen *Handouts* veranschaulicht werden, das in einem Ordner abgelegt und zu Wiederholungszwecken rasch rausgesucht werden kann

(ebd.). Das Digitale bietet laut S_2_ex hier „nicht so eine gute Übersicht“ (ebd.). Dass persönliche Präferenzen ebenso eine Rolle spielen, wird auch aus der Einzelfallanalyse von S_5 ersichtlich. Für S_5 verhält es sich genau umgekehrt (siehe Punkt 5.6.5).

Codesystem	S_2_ex
Verwendete digitale Medien	
Videoplattformen	■
Internet / Suchmaschinen	■
Online-Wörterbücher	■
Online-Übungsplattformen / Autorensoftware	■
Audiodateien	
Verwendungszweck	
Wortschatzarbeit	■
Hör-/Hörsehverstehen	■
(Inter)kulturelles Lernen	
Internetrecherche	■
Präsentation	■
Entwicklung der Schreibfertigkeit / Textproduktion	
Ausspracheschulung	
Eigenständiges und kollaboratives Arbeiten	■
Grammatikarbeit	
Leseverstehen	
Entwicklung der Sprechfertigkeit	
Medienerziehung / Medienkritik	
Stoffwiederholung	
Schriterwerb	
Positive Aspekte	
Gute Ergänzung / Abwechslungsreichtum	■
Spaßfaktor / Motivation	■
Tor zu Russland / zu authentischem Sprachgebrauch	
Bessere Verankerung / Lernerleichterung	
Spielerisches Lernen	■
Schnelle Informationsbeschaffung / Arbeitserleichterung	■
Lebensweltbezug / Realitätsnähe	■
Aufmerksamkeitssteuerung	
Multimodalität	
Kreativität	■
Interaktivität	
Content Management	
Möglichkeit des kollaborativen Lernens	
Herausforderungen	
Ressourcenknappheit / nicht funktionierende Technik	■
Zeitaufwand / Zeitfaktor	■
Digitalisierungswahn	■
Digital Divide	■
Ablenkung vom Eigentlichen	
Russische Tastatur	
Schriterwerb	
Schnelllebigkeit	
Gewöhnungseffekt	
Finanzielle Ressourcen	
Kritischer Medienumgang	

Abbildung 38: Kodesystem von S_2_ex

5.6.3 Fall 3

Allgemeine Rahmenbedingungen und damit verknüpfte Herausforderungen

Auch hier macht wiederum die Kategorie *Technische Ausstattung* den Anfang. S_3_ex gibt an, dass in jedem Klassenraum an seiner Schule eine Computer/Laptop-Beamer-Lautsprecherboxen-Kombination vorhanden ist (Abs. 28). Tablets gibt es dort keine (Abs. 30). Dennoch würde Ihm persönlich an seiner Schule mit Blick auf die technische Ausstattung nichts fehlen (ebd.). S_3_ex äußert daher auch keinen Ausstattungswunsch (ebd.).

Seine digitalen Kompetenzen beschreibt S_3_ex als sehr gut (Abs. 38). Für SchülerInnen seiner Generation ist der digitale Medienumgang sozusagen eine allseits vorhandene Grundvoraussetzung (ebd.). Unter Bezugnahme auf *Digital Natives* hält S_3_ex Folgendes fest:

[I]ch glaube, jeder, der jetzt, ähm, wie soll man sagen, der zu den *Millennials* dazuzählt, der ist ja eigentlich damit aufgewachsen. Und hat die Digitalisierung, und die Globalisierung eigentlich sehr nah erlebt und jeder, also. Vielleicht in, (--) in den westlichen Ländern kann so ziemlich jeder//, kennt sich so ziemlich jeder mit digitalen Medien gut aus. (ebd.)

S_3_ex hat beim digitalen Medienumgang keinerlei Probleme (ebd.). Falls er aber wirklich etwas nicht genau weiß, sucht er im Internet nach Antworten (Abs. 40).

Was seine persönliche Einstellung zum digitalen Lernen betrifft, so steht er diesem sehr positiv gegenüber (Abs. 22). Das A und O ist für ihn ein abwechslungsreicher, interaktiver Russischunterricht, in dem sowohl herkömmliche als auch digitale Medien Anwendung finden (Abs. 48, 50, 52, 56). Das spielerische Lernen, egal ob analog oder digital, ist für ihn wichtig (Abs. 48). Das traditionelle Nachsprechen im Chor empfindet S_3_ex bei der Ausspracheschulung als besonders effektiv (ebd.). Darauf weist auch LP_5 im Interview hin (siehe Punkt 5.4.5). Für das (inter-) kulturelle Lernen bietet sich laut S_3_ex insbesondere die Arbeit mit Filmausschnitten an (ebd.). Der Erwerb des russischen Alphabets kann durch Lieder auf spielerische Art und Weise befördert werden (ebd.). Insgesamt betrachtet, findet S_3_ex, dass der Einbezug digitaler Medien den Russischunterricht interessanter bzw. spannender macht (Abs. 56, siehe unten).

Eingesetzte digitale Medien und deren Verwendungszweck

Wie aus Abbildung 39 ersichtlich, spielen im Russischunterricht von S_3_ex Videoplattformen eine verhältnismäßig große Rolle. Auch Online-Wörterbücher, Audiodateien und das Internet bzw. Suchmaschinen finden Anwendung. Mit dem Einsatz von Videoplattformen (z.B. *YouTube*) verfolgt die Russischlehrkraft das Ziel der Entwicklung des Hörsehverstehens, der (inter-) kulturellen, grammatikalischen und lexikalischen Kompetenzen (Abs. 14, 16, 22). Bei der Videoarbeit geht es laut S_3_ex oft darum, die Handlung kurz darzulegen, einzelne Schlüsselbegriffe herauszuhören, aber auch um das Verstehen von im Video erklärten grammatischen Phänomenen (Abs. 16, 22). Die Verwendung von Online-Wörterbüchern ist bei S_3_ex in Verbindung mit den Lernzielen der Wortschatzarbeit und der Ausspracheschulung zu sehen (Abs. 14). In Bezug auf Letzteres wird die von digitalen Wörterbüchern zur Verfügung gestellte Audio-Vorsprechfunktion genutzt (ebd.). Zur Entwicklung der Hörfertigkeit zieht die Russischlehrkraft bisweilen im Internet zu findende Kinderlieder heran (ebd.). Suchmaschinen verwenden die SchülerInnen zum Zwecke des schnellen Auffindens gewünschter Informationen (Abs. 40). Es sei angemerkt, dass es sich dabei nicht immer um von der Russischlehrperson erteilte Arbeitsaufträge, sondern um das selbständige Recherchieren von für eine bestimmte Aufgabe benötigtem Wissen handelt. Der kodierte Verwendungszweck *Präsentation* zielt in erster Linie auf die lehrerseitige Vorführung digital-medialer Inhalte mittels Computer und Beamer ab (Abs. 28). S_3_ex spricht zwar auch von schülerseitigen Präsentationen, allerdings geht aus seinen Aussagen nicht eindeutig hervor, ob diese auch im Russischunterricht eine Rolle spielen. Im Folgenden wird nun auf die Meinung von S_3_ex zu den positiven Aspekten und Herausforderungen hinsichtlich des digitalen Lernens eingegangen.

Positive Aspekte und weitere Herausforderungen beim digitalen Lernen

Die Integration von digitalen Medien in den Russischunterricht sorgt laut S_3_ex für Abwechslung (Abs. 14, 22). Damit eng verknüpft sind auch die Subkodes *Spaßfaktor / Motivation, Spielerisches Lernen* und *Multimodalität*. Die Arbeit mit witzigen Filmausschnitten, kulturell bedeutsamen Videosequenzen und Kinderliedern findet S_3_ex spannend und unterhaltsam (ebd.). Die Bearbeitung derselben erfolgt häufig in einer spielerischen Art und Weise und ist daher sehr abwechslungsreich (Abs. 14, 16, 22). S_3_ex merkt überdies an, dass man durch das zusätzliche Einbeziehen von Liedern und Videosequenzen unterschiedlichen Lernvorlieben der SchülerInnen besser gerecht werden kann (Abs. 22). Hierzu äußert sich S_3_ex wie folgt:

Weil es gibt ja viele, die sind eher die visuellen Typen, und manche sind halt auditiv, manche müssen es halt probieren und, ähm, darüber reden. Und ja, da ist halt für jeden was dabei, meiner Meinung nach. Und ich finde es super. (ebd.)

Zudem ermöglicht die Integration von Videos einen direkten Zugang zu Russland, womit auch das (inter-) kulturelle Lernen einhergeht (Abs. 48). Die Videoarbeit bringt laut S_3_ex auch eine gewisse Lernerleichterung mit sich; S_3_ex kann sich dadurch bestimmte Lerninhalte besser merken (Abs. 22, 48). Als weiteren Vorteil der digitalen Mediennutzung führt S_3_ex die schnelle Informationsbeschaffung und die damit einhergehende Arbeitserleichterung an (Abs. 40). Als Mittel der Wahl nennt auch S_3_ex die Suchmaschine *Google*.

Die Kehrseite des digitalen Medieneinsatzes sieht S_3_ex in der dadurch vermeintlich erzeugten Ablenkung bzw. möglichen Vernachlässigung des zu bearbeitenden Unterrichtsstoffes (Abs. 22, 30). S_3_ex scheint das digitale Lernen teilweise als „Spielerei“ zu begreifen. Außerdem findet S_3_ex, dass man es mit der Verwendung digitaler Medien auch übertreiben kann, wodurch der eigentliche Lehrstoff seiner Meinung nach auf der Strecke bleibt (Abs. 22). Bezüglich oben Gesagtem können einige Parallelen zu den Interviews mit LP_5 und LP_6 gezogen werden, wobei Letztere auf den Stoffdruck verweist (siehe 5.4.5 und 5.4.6). S_3_ex äußert sich dazu im Interviewverlauf wie folgt: „Wenn ich über Nachteile [nach]denken müsste, man kann es natürlich auch übertreiben (lacht). Also man [der Lehrer] soll schon seinen Stoff weiterbringen“ (Abs. 22) oder “Man muss halt immer schauen, wie man das mit dem Lehrplan vereinbaren kann“ (Abs. 30). Ansonsten bringt das digitale Lernen laut S_3_ex keine weiteren Nachteile mit sich (Abs. 22).

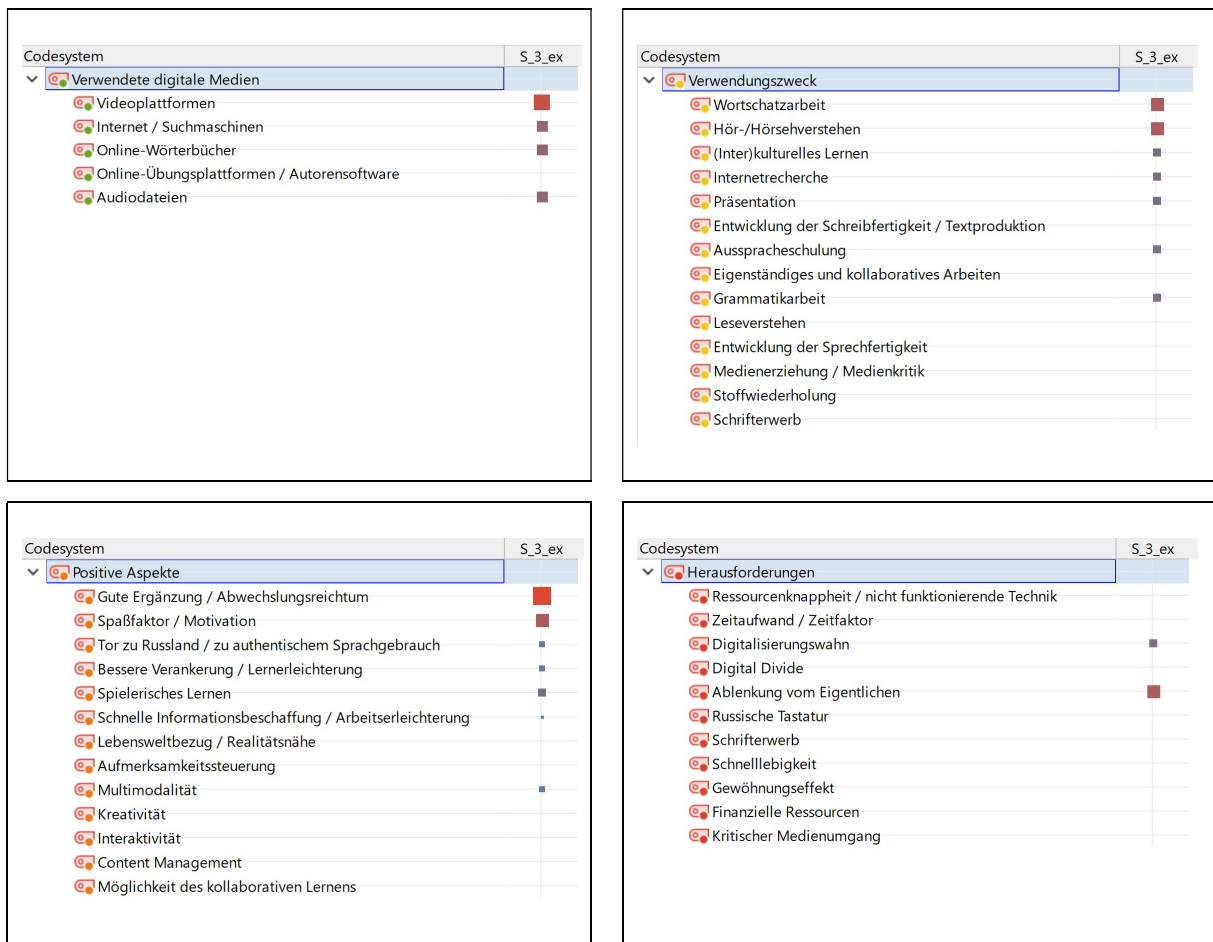


Abbildung 39: Codesystem von S_3_ex

5.6.4 Fall 4

Allgemeine Rahmenbedingungen und damit verknüpfte Herausforderungen

In Hinblick auf die erste Kategorie *Technische Ausstattung* gibt S_4_ex an, dass es an ihrer Schule in jeder Klasse eine Computer/Laptop-Beamer-Lautsprecherboxen-Kombination, mehrere Computerräume und für SchülerInnen frei zugängliche Standcomputer in Allgemeinbereichen gibt (Abs. 12). Einige der Computerräume werden primär für den Informatikunterricht genutzt, die verbleibenden sind von allen Lehrpersonen zu Unterrichtszwecken buchbar (ebd.). In Bezug auf die Ressourcenknappheit merkt S_4_ex an, dass im Verhältnis zur SchülerInnenanzahl zu wenige Standcomputer in den Allgemeinbereichen der Schule verfügbar und diese daher andauernd besetzt sind (Abs. 14). Deshalb äußert S_4_ex den Wunsch nach mehr für Lernende frei zugänglichen Computern, um dort schulbezogene Tätigkeiten durchführen und lange Wartezeiten vermeiden zu können (ebd.). Platz dafür gibt es, wie S_4_ex findet, an der Schule genug (ebd.). Laut der vorliegenden unter RussischschülerInnen durchgeführten Online-Studie steht weniger als der Hälfte der Befragten zu Hause ein Standcomputer zur Verfügung, wohingegen Laptops in 83% der Fälle in Haushalten vorhanden sind (siehe Kapitel 4.4.2).¹¹⁸

¹¹⁸ Im Zuge der Coronakrise bzw. COVID-19-Pandemie im Jahr 2020, wo alle Schulen in Österreich, Deutschland und Südtirol für mehrere Wochen bzw. Monate geschlossen und auf *Distance Learning* umgestellt werden

Im Zuge der Beurteilung der digitalen Medienkompetenz sagt S_4_ex, wie auch S_3_ex, dass heutzutage jeder sehr gut mit digitalen Endgeräten bzw. Medien umgehen kann (Abs. 28). S_4_ex ist mit digitalen Medien aufgewachsen (ebd.). Bereits in der Grundschule haben sie und ihre MitschülerInnen am Computer gearbeitet, in der Hauptschule standen Maschinenschreiben und Informatik auf dem Stundenplan (ebd.). Auch an der weiterführenden Schule wurden die digitalen Kompetenzen der SchülerInnen basierend auf digitaler Medienproduktion und einem kritisch-reflektierten Medienumgang gefördert (Abs. 28, 30). Unter Bezugnahme auf Letzteres stellt S_4_ex fest, dass der kritische Umgang mit digitalen Medien für viele SchülerInnen eine Herausforderung darstellt (Abs. 30). S_4_ex äußert sich hierzu wie folgt:

Man kann ja nie wissen. Man kann ja// Jeder kann ja ins Internet schreiben. Und ich glaube, das ist ein Nachteil von dem, dass das viele junge Leute noch nicht wirklich so berücksichtigen, dass da wirklich jeder alles reinschreiben kann. (ebd.)

Wenn S_4_ex etwas nicht weiß oder kann, so sucht sie zunächst im Internet nach möglichen Lösungswegen (ebd.). Liefert das Internet allerdings widersprüchliche Ergebnisse, so bittet sie entweder Lehrpersonen um Antworten oder konsultiert Nachschlagewerke in der Bibliothek (Abs. 30, 32).

Der digitale Medieneinsatz im Russischunterricht wird von S_4_ex prinzipiell befürwortet (Abs. 20, 34). Auch S_4_ex findet, dass der Einbezug von digitalen Hilfsmitteln das Russischlernen interessanter und abwechslungsreicher macht (Abs. 34). Ihrer Meinung nach sollten möglichst alle Fertigkeiten und linguistischen Kompetenzen alternierend und zumindest teilweise mediengestützt unterrichtet werden (ebd.). Lieder, Filmausschnitte und digitale Ratespiele würden sich laut S_4_ex dafür anbieten (ebd.). Einen einseitigen Unterricht im Sinne von „stur Grammatik“ oder „stur schreiben“ üben lehnt S_4_ex ab (ebd.).

Eingesetzte digitale Medien und deren Verwendungszweck

Im Russischunterricht werden laut S_4_ex vor allem Videoplattformen, Audiodateien und das Internet bzw. Suchmaschinen, aber auch Online-Wörterbücher und Autorenprogramme zu unterschiedlichen Zwecken eingesetzt (siehe Abbildung 40). Sie und Ihre MitschülerInnen sehen sich im Russischunterricht auf *YouTube* regelmäßig Serien an (Abs. 4, 22). Damit verknüpft sind das Hörsehverstehen, die Wortschatz- und Grammatikarbeit (Abs. 4). Vor dem Zeigen der Serie vorentlastet die Russischlehrperson stets den dafür benötigten Wortschatz (ebd.). Um das Hörsehverständnis der SchülerInnen zu

mussten, hat sich aufgrund von in Haushalten fehlender digitaler Endgeräte oder schlechter Internetverbindungen die Unerreichbarkeit von bestimmten, meistens sozialschwachen SchülerInnen durch die jeweiligen Lehrpersonen ergeben. Laut den in dieser Arbeit vorliegenden Studienergebnissen verfügen zusätzlich zu oben Genanntem knapp über der Hälfte der befragten SchülerInnen über ein Tablet. Smartphones sind fast flächendeckend vorhanden. Auf Smartphones sind aufgrund der geringen Displaygröße und kleinen Tastaturlayouts gewisse digitale Lernaufgaben wie das Verfassen von Texten, nur schwer durchführbar. Dies unterstreicht die Wichtigkeit einer guten technischen Ausstattung an Schulen mit für SchülerInnen frei zugänglichen digitalen Endgeräten.

sichern bzw. zu überprüfen, setzt die Russischlehrkraft Online-Quiz (z.B. *Kahoot!*) ein (ebd.). Nach dem Ansehen analysieren die SchülerInnen Satzkonstruktionen oder Endungen und bilden Sätze (ebd.). Für die Videoarbeit verwendet die Lehrperson immer die Computer/Laptop-Beamer-Lautsprecherboxen-Kombination (Abs. 4, 8). Audiodateien und Online-Wörterbücher dienen unter anderem auch der Ausspracheschulung (Abs. 4, 6, 20). Lieder werden dabei zunächst erarbeitet und anschließend von allen mitgesungen, wobei auf die korrekte Aussprache (z.B. Reduktion der Vokale) geachtet wird (Abs. 4, 6). Um Wörter nachzuschlagen oder benötigte Informationen im Internet zu finden, nutzen die SchülerInnen hauptsächlich das eigene Smartphone und die Suchmaschine *Google* (Abs. 8, 28, 30). Unter Bezugnahme auf Recherchearbeiten und die Verlässlichkeit von Online-Quellen verweist S_4_ex darauf, dass an ihrer Schule allen Lernenden ein kritischer Medienumgang beigebracht wird (Abs. 30).

Positive Aspekte und weitere Herausforderungen beim digitalen Lernen

Ein gewichtiger Vorteil des gelegentlichen digitalen Medieneinsatzes ist für S_4_ex der dadurch erzielte Abwechslungsreichtum (Abs. 20, 34, 44). Die Subkodes *Spaßfaktor / Motivation* und *Bessere Verankerung / Lernerleichterung* stehen bei S_4_ex in engem Zusammenhang. Durch das Ansehen und Aufarbeiten von Serien kann sich die Befragte bestimmte Dinge (z.B. Vokabeln) besser als durch die herkömmliche Inhaltswiederholung merken (Abs. 20, 34). An unterschiedlichen Stellen im Interview sagt sie hierzu Folgendes:

Weil es einfach, wenn es interessant ist und lustig und so, dann merkt man es sich auch gerne. (Abs. 20)
[...]

Und dann auch von mir aus eine Serie einbauen, weil da hat, da habe ich wirklich gesehen, dass jeder wirklich die Vokabeln dann auch lernt, das ist halt wirklich, wenn es dich interessiert und wenn es lustig ist, dann macht es auch Spaß. (Abs. 34).

S_4_ex befindet es für gut, wenn die jeweilige Russischlehrkraft ein/e in diesem Bereich universitär ausgebildete/r Erstsprachensprecher/in ist (ebd.). Ungeachtet dessen, gewähren digitale Medien Russischlernenden Einblicke in den authentischen Sprachgebrauch und legen gewisse kulturelle Gepflogenheiten offen (Abs. 6, 20).

Die Kehrseite des digitalen Medieneinsatzes zeigt sich für S_4_ex im sogenannten Gewöhnungseffekt und der Ablenkung vom Eigentlichen (siehe Abbildung 40). Die beiden letztgenannten Subkodes hängen unmittelbar zusammen. S_4_ex gibt im Interview an, dass sich die SchülerInnen an die Verwendung digitaler Medien (z.B. von Videoplattformen, Autorenprogrammen) gewöhnen und daher stets auf deren Einsatz warten würden und keine Müße mehr für das Eigentliche (z.B. Grammatikübungen) hätten (Abs. 20, 24, 44). Dazu sagt sie Folgendes:

[...] Ein paar Schüler gewöhnen sich dann halt einfach an das, und dann warten sie halt immer nur auf das, und der Rest ist ihnen eigentlich relativ egal. [...] Also, es lenkt dann schon vom Eigentlichen ein bisschen ab, wenn man Lieder hört oder Serien schaut, weil es gibt ja immer noch die Grammatik und die muss man ja auch irgendwie lernen, das erlerne ich nicht durch eine Serie oder so. Und das ist dann schon ein bisschen so ein Nachteil gewesen, dass man dann einfach nicht mehr auf die Gram/, auf das

Mühsame sozusagen eingehen wollte, also irgendwelche Grammatik und Schreiben und so [...] (Abs. 24).

Eben zitierte Aussage von S_4_ex wurde bei der Auswertung neben den oben angeführten Herausforderungen auch der Kategorie *Zukunftsvision / Persönliche Einstellung* zugewiesen, da diese untrennbar miteinander verbunden sind. Ähnlich wie auch S_3_ex, empfindet S_4_ex den digitalen Medieneinsatz in gewisser Hinsicht als „Spielerei“ (Abs. 20, 24, 44). Diese Meinung teilt auch LP_6 (siehe 5.4.6).

Die in Abbildung 40 angeführten Subkodes *Ressourcenknappheit / nicht funktionierende Technik* und *Kritischer Medienumgang* wurden weiter oben bereits abgehandelt. Es folgt nun die Einzelfallanalyse von S_5.

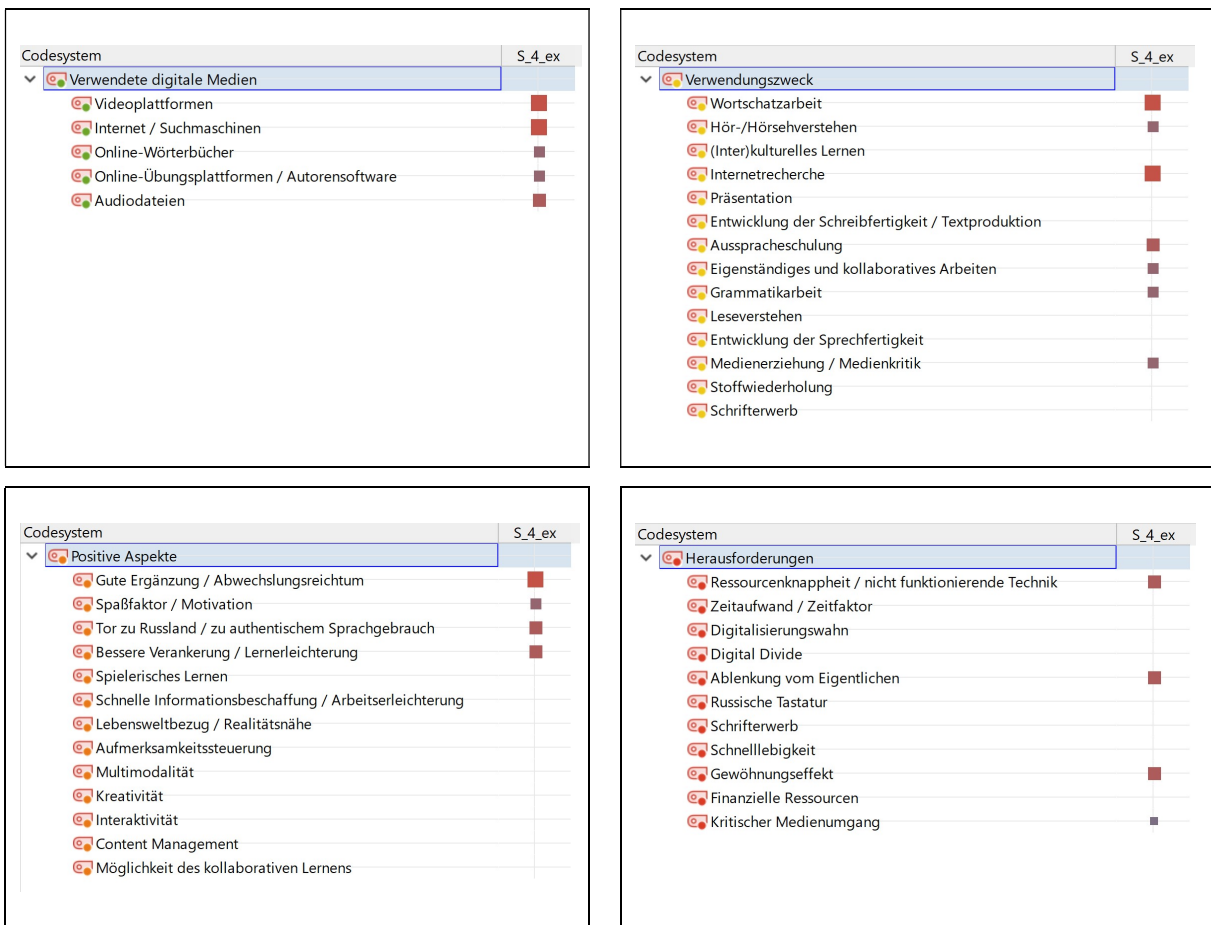


Abbildung 40: Kodesystem von S_4_ex

5.6.5 Fall 5

Allgemeine Rahmenbedingungen und damit verknüpfte Herausforderungen

Bei S_5 ist die Kategorie *Technische Ausstattung* in Verbindung mit den als Herausforderungen klassifizierten Subkodes *Ressourcenknappheit / nicht funktionierende Technik, Zeitaufwand / Zeitfaktor* und *Finanzielle Ressourcen* zu sehen. An ihrer Schule gibt es in jeder Klasse eine Laptop/Computer-Beamer-Lautsprecherboxen-Kombination, mehrere Computerräume und eine buchbare Tablet-Klasse (Abs. 4, 42). S_5 nimmt immer den eigenen Laptop mit in die Schule, um damit Mitschriften anzufertigen (Abs. 4). Sie bemängelt, dass die Technik in den Klassenräumen oftmals nicht richtig funktioniert, die an ihrer Schule verfügbaren Computer veraltet und dadurch sehr langsam sind, was zu zeitlichen Verzögerungen der Unterrichtsabläufe führt (Abs. 40). Auch funktioniert das WLAN dort nicht einwandfrei (Abs. 40, 60). Die SchülerInnen müssen manchmal *Hotspots* unter Verwendung des eigenen Datenvolumens einrichten, um mit digitalen Medien arbeiten zu können (ebd.). Prinzipiell dauert es an ihrer Schule sehr lange, bis technische Neuerungen umgesetzt werden (Abs. 40). Dies schreibt sie mitunter auch der finanziellen Situation ihrer Schule zu (Abs. 40). Für die Zukunft wünscht sie sich eine bessere technische Ausstattung im Sinne von schnelleren digitalen Endgeräten und einem stabileren, flächendeckenden WLAN-Netz (ebd.).

Im Allgemeinen kann S_5 gut mit digitalen Medien umgehen, wenngleich sie keine Programmierkenntnisse und manchmal auch Schwierigkeiten mit Textverarbeitungs- und Tabellenkalkulationsprogrammen hat (Abs. 22). Bei der digitalen Mediennutzung im Russischunterricht ergeben sich für sie keinerlei Probleme (ebd.). S_5 bedauert es, dass die digitale Medienkompetenz der SchülerInnen an ihrer Schule nicht ausreichend gefördert wird (Abs. 30, 32). Vieles müssen sich die Lernenden (z.B. das Maschinenschreiben, den Umgang mit gewissen Programmen) selbst aneignen (Abs. 22, 30, 32).¹¹⁹

Was ihre persönliche Einstellung zum digitalen Lernen bzw. ihre Zukunftsvision betrifft, so spricht sich S_5 für den Einbezug von digitalen Hilfsmitteln aus (Abs. 44, 52). Ein abwechslungsreicher Russischunterricht ist ihrer Ansicht nach maßgeblich für die Aufrechterhaltung der Motivation der Lernenden. Der Einbezug von Videos oder Liedern sorgt ihrer Ansicht nach für einen bunten Unterricht (Abs. 44). Als besonders vorteilhaft empfindet S_5 die Interaktion mit ErstsprachensprecherInnen (ebd.). Diese ermöglicht es ihr, die eigenen Russischkenntnisse auf ihre Praxistauglichkeit zu testen (ebd.). S_5 unterstreicht dahingehend erneut die immense Bedeutung von ausreichend verfügbaren finanziellen Mitteln, wodurch Lehrpersonen einen größeren Spielraum bei der Unterrichtsgestaltung haben (ebd.).

¹¹⁹ Im Fall von S_5 überschneiden sich die Kategorien *Beurteilung der Ausstattung und Fördermaßnahmen* und *Digitale Medienkompetenz* zumindest teilweise.

Eingesetzte digitale Medien und deren Verwendungszweck

Bei S_5 spielen vor allem Videoplattformen und Online-Wörterbücher eine Rolle (siehe Abbildung 41). Die Russischlehrperson integriert unterschiedlichste Videosequenzen, wie zum Beispiel Erklär- oder Musikvideos, Videoblogs von russischen YouTubern oder Filmausschnitte in den Unterricht (Abs. 9, 12, 19). In Zusammenhang mit der Videoarbeit stehen hier verschiedenste Lernziele. Vor allem befördert die Russischlehrkraft dadurch das Hörsehverstehen, das (inter-) kulturelle Lernen und die Wortschatzarbeit (ebd.). Bei der Arbeit mit *YouTube*-Videos erfolgt die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lebensweisen und geographisch-kulturellen Besonderheiten Russlands (ebd.). Das Verständnis des audiovisuellen Materials überprüft bzw. sichert die Russischlehrperson durch gezielte, meist auf einem *Handout* dargebotene Fragestellungen (Abs. 12). Zudem wird auch der neue Wortschatz eingeübt (ebd.). Die gezeigten Videos bilden oftmals auch den Ausgangspunkt für Sprechaktivitäten (Abs. 9, 12). Das Ansehen der Videos erfolgt entweder im Klassenverbund oder selbständig mit Kopfhörern am eigenen Smartphone (Abs. 12). Im Russischunterricht finden, wie bereits erwähnt, Online-Wörterbücher häufig Anwendung (Abs. 14, 52). Den eigenen Laptop verwendet S_5 für die Textproduktion, wobei sie dafür benötigte Wörter in Online-Wörterbüchern nachschlägt (Abs. 52).

Positive Aspekte und weitere Herausforderungen beim digitalen Lernen

Ein besonderer Vorteil der digitalen Mediennutzung, im Speziellen der Videoarbeit ist laut S_5 die damit einhergehende Lernerleichterung bzw. bessere Verankerung von Unterrichtsinhalten (Abs. 12, 19, 44). Zudem wird dadurch ein Tor zu Russland aufgestoßen und ErstsprachensprecherInnen können somit zumindest indirekt ins Klassenzimmer geholt werden (Abs. 9, 19). Der digitale Medieneinsatz sorgt laut S_5 überdies für Abwechslung, wodurch die Motivation der Lernenden gesteigert wird (Abs. 44). Ein stures Auswendiglernen von Zahlen hält S_5 für kontraproduktiv (ebd.). Der Unterricht kann durch Merk- oder Erklärvideos vielseitiger gestaltet und das Lernen dadurch erleichtert werden (ebd.). Weitere Vorteile sind für S_5 das einfachere *Content Management* von Lernunterlagen, die dadurch erzielte Arbeitserleichterung wie auch die durch digitale Medien ermöglichte Kreativität (Abs. 52, 58). S_5 wünscht sich von der Russischlehrperson digitale Lernunterlagen anstatt Arbeitsblätter in Papierform (Abs. 58). Einerseits ist dies ihrer Auffassung nach Papierverschwendung, andererseits kann sie am Laptop alle erforderlichen Unterlagen rasch abrufen (ebd.). S_5 äußert sich hierzu folgendermaßen: „Und, wenn das digital ist, dann hast du ihn [den benötigten Zettel] viel schneller gefunden“ (ebd.). Wenn S_5 am Laptop unter der Nutzung von digitalen Wörterbüchern Texte produziert, ist sie viel kreativer (Abs. 52). Hierzu sagt sie Folgendes:

Zum Beispiel, ich bin, ähm, am PC kreativer, wie (lacht) mit der Hand, weil, ähm. Ich schreibe dann halt bezüglich auf Russisch. Ich schreibe dann immer viel längere Texte und viel interessantere, weil ich denke mir dann: „Cool!“ Und dann recherchiere ich schnell und schaue Vokabeln nach. Hingegen, wenn ich dann nur mit der Hand schreibe, dann// weil [wenn] wir zum Beispiel jetzt nicht nachschauen

dürften, dann nehme ich halt die Vokabeln, die ich habe, dann ist es halt eher, weiß nicht, meines Erachtens halt immer so gleich und so und, ähm, ich lerne halt gern Neues und wie man es anders sagt[.] (ebd.)

Neben den oben dargestellten Vorteilen des digitalen Lernens führt S_5 im Gesprächsverlauf auch mögliche Nachteile an (siehe Abbildung 41). Auf die am Beginn als Rahmenbedingungen abgehandelten Subkodes *Ressourcenknappheit / nicht funktionierende Technik*, *Zeitaufwand / Zeitfaktor* und *Finanzielle Ressourcen* folgen nun die Subkodes *Digital Divide* und *Russische Tastatur*. Die Tatsache, dass die Russischlehrperson Arbeitsblätter nicht auf der schulischen Lernplattform zur Verfügung stellt, führt S_5 darauf zurück, dass sich diese damit noch nicht gut auskennt (Abs. 54). Unter Bezugnahme auf die russische Tastatur gibt S_5 an, dass sie auf ihrem Laptop die russische phonetische Tastaturbelegung eingestellt hat, die der deutschen größtenteils entspricht (Abs. 24). Muss sie aber mit der original russischen Tastaturbelegung arbeiten, so nimmt dies wesentlich mehr Zeit in Anspruch (ebd.).

Codesystem	S_5
Verwendete digitale Medien	
Videoplattformen	■
Internet / Suchmaschinen	
Online-Wörterbücher	■
Online-Übungsplattformen / Autorensoftware	
Audiodateien	
Verwendungszweck	
Wortschatzarbeit	■
Hör-/Hörsehverstehen	■
(Inter)kulturelles Lernen	■
Internetrecherche	
Präsentation	
Entwicklung der Schreibfertigkeit / Textproduktion	■
Ausspracheschulung	
Eigenständiges und kollaboratives Arbeiten	■
Grammatikarbeit	
Leseverstehen	
Entwicklung der Sprechfertigkeit	■
Medienerziehung / Medienkritik	
Stoffwiederholung	
Schrifterwerb	
Positive Aspekte	
Gute Ergänzung / Abwechslungsreichtum	■
Spaßfaktor / Motivation	■
Tor zu Russland / zu authentischem Sprachgebrauch	■
Bessere Verankerung / Lernerleichterung	■
Spielerisches Lernen	
Schnelle Informationsbeschaffung / Arbeitserleichterung	■
Lebensweltbezug / Realitätsnähe	
Aufmerksamkeitssteuerung	
Multimodalität	
Kreativität	■
Interaktivität	
Content Management	■
Möglichkeit des kollaborativen Lernens	
Herausforderungen	
Ressourcenknappheit / nicht funktionierende Technik	■
Zeitaufwand / Zeitfaktor	■
Digitalisierungswahn	
Digital Divide	■
Ablenkung vom Eigentlichen	
Russische Tastatur	■
Schrifterwerb	
Schnellebigkeit	
Gewöhnungseffekt	
Finanzielle Ressourcen	■
Kritischer Medienumgang	

Abbildung 41: Kodesystem von S_5

5.6.6 Fall 6

Allgemeine Rahmenbedingungen und damit verknüpfte Herausforderungen

An der Schule von S_6 gibt es eine Computer/Laptop-Beamer-Lautsprecherboxen-Kombination in jeder Klasse, mehrere Computerräume und eine buchbare Tabletklasse (Abs. 4, 42). Das digitale Klassenbuch steht in ausschließlich lehrerseitiger Verwendung, weshalb es hier nicht gesondert kodiert wurde (Abs. 4). Die Computerräume werden für den Russischunterricht selten, die Tabletklasse nie genutzt (Abs. 4, 42). S_6 kritisiert, dass es bei der Arbeit in Computerräumen aufgrund von Überlastung, zum Beispiel bei zu vielen eingeloggten SchülerInnen, häufig zu technischen Schwierigkeiten kommt (Abs. 42). Auch das WLAN der Schule funktioniert oft nicht (ebd.). S_6 wünscht sich ein für alle SchülerInnen frei zugängliches, verlässlich funktionierendes WLAN, sodass das ständige Einloggen bzw. Freischalten entfällt. Insgesamt bezeichnet die Befragte die technische Ausstattung als schlecht (ebd.).

Auch im Fall von S_6 stehen die Subkodes *Beurteilung der Ausstattung und Fördermaßnahmen* und *Selbsteinschätzung* der eigenen digitalen Medienkompetenz in engem Zusammenhang zueinander. Sie ist der Ansicht, dass an ihrer Schule das digitale Lernen nicht ausreichend gefördert wird (Abs. 23). Sie bedauert es, dass im Umgang mit bestimmten Programmen (z.B. *Excel*) nur Grundkenntnisse vermittelt werden (ebd.). Vieles müsste sie sich selbst aneignen (Abs. 34). Die Smartphone-Nutzung stellt für S_6 kein Problem dar (Abs. 23).

Was die persönliche Einstellung von S_6 zum digitalen Lernen anbelangt, so befürwortet sie den Einsatz von digitalen Medien, da der Unterricht für die SchülerInnen so interessanter wird (Abs. 17). Das spielerische Lernen soll ihrer Ansicht nach auch im zukünftigen Russischunterricht beibehalten und der Umgang mit der russischen Tastatur gezielt gefördert werden (Abs. 46, 50). S_6 wünscht sich, russische Texte auch am Computer schreiben zu können (Abs. 50). Sie sagt hierzu:

Ich kann nicht sagen, ob es vorteilhaft ist, wenn man jetzt, ähm, öfters probiert, Texte am Computer zu schreiben. Ob das ein Vorteil für einen hat oder nicht, weil wir tun es eigentlich nie und ja. Dass man an das vielleicht mal denkt. Das auch öfters zu tun und zu üben. (ebd.)

Obige Aussage wurde insofern den als Herausforderung kategorisierten Subkode *Schriffterwerb* zugeordnet, als einerseits der Wunsch danach geäußert, aber auch die Effizienz der genannten Vorgehensweise kritisch hinterfragt wird (siehe Abbildung 42). Welche digitalen Medien mit welcher Zielsetzung im von S_6 besuchten Russischunterricht eingesetzt werden und welche Vorteile und Herausforderungen sich ihrer Ansicht nach dabei ergeben, wird nachfolgend dargestellt.

Eingesetzte digitale Medien und deren Verwendungszweck

Wie aus Abbildung 42 hervorgeht, werden vorwiegend Videoplattformen, aber auch Online-Wörterbücher mit unterschiedlichen Zielsetzungen verwendet. Die Videoarbeit steht auch bei S_6 in Verbindung mit den Lernzielen der Entwicklung des Hörsehverstehens und der (inter-) kulturellen Kompetenzen der SchülerInnen (Abs. 8, 10). *YouTube*-Videos, darunter auch Musikclips oder Videoblogs, setzt die

Russischlehrperson häufig ein (Abs. 4, 8). Durch die Erarbeitung der (inter-) kulturellen Komponenten der Videos wird laut S_6 insbesondere das Interesse der SchülerInnen für Russland und seine BewohnerInnen geweckt (Abs. 10). Die Videos sehen sie sich entweder mittels der Computer/Laptop-Beamer-Lautsprecherboxen-Kombination oder eigenständig am Smartphone an (Abs. 4, 15). Die Nutzung von digitalen Wörterbüchern am Smartphone hängt bei S_6 mit der Entwicklung des Leseverstehens und der Wortschatzarbeit zusammen (Abs. 15). Dabei erarbeiten die SchülerInnen digital-gestützt kulturspezifische, aber auch andere Texte (Abs. 15). In den ersten beiden Lernjahren, in denen eine andere als die jetzige Russischlehrkraft an der Schule tätig war, hatten sich die SchülerInnen zunächst mit der russischen Tastatur vertraut gemacht und manchmal kurze Texte am Computer verfasst (Abs. 4, 17).

Positive Aspekte und weitere Herausforderungen beim digitalen Lernen

Für S_6 stellt der Einbezug digitaler Hilfsmittel eine gute Ergänzung dar. Dadurch wird der Unterricht interessanter bzw. motivierender (Abs. 8, 10, 17, 46). S_6 äußert sich hierzu an unterschiedlichen Stellen des Interviews folgendermaßen:

Ja, und sie [die Russischlehrkraft] versucht auch, den Unterricht ganz abwechslungsreich zu gestalten. Und uns Eindrücke von Russland zu geben. Und deswegen, ähm, zeigt sie uns auch oft Lieder, ähm russische Lieder. Oder äh (-), auch das Ballett zum Beispiel hat sie uns jetzt auch gezeigt, dass wir einfach mehr Interesse haben auch, Russisch zu lernen. (Abs. 10)

[...]

Ähm ja, also ich finde es schon gut, wenn man digitale N/, Medien benutzt. Vor allem wenn sie [die Russischlehrperson] uns vieles zeigt von Russland, weil mir kommt vor dann//, das zeigt mir dann immer wieder, dass ich wirklich Russisch lernen will, und dann habe ich auch mehr Freude daran. (Abs. 17).

Aus den zitierten Äußerungen von S_6 wird deutlich, dass die Subkodes *Spaßfaktor / Motivation* und *Tor zu Russland / authentischem Sprachgebrauch* miteinander in Beziehung stehen. Dem fügt S_6 noch Folgendes hinzu: „Und man hört es mal von einem echten Russen, und ja, das ist auch gut“ (Abs. 20). Als weiteren Vorteil benennt S_6 das spielerische mediengestützte Lernen anhand von Erklärvideos mit musischer Untermalung (Abs. 46).

Herausforderungen beim digitalen Russischunterricht sind laut S_6 die nicht funktionierende Technik, worauf zu Beginn bereits eingegangen wurde, und die Verwendung der russischen Tastatur (siehe Abbildung 42). Am Smartphone ist es für S_6 aufgrund der Visualisierung der russischen Tastatur einfacher, auf Russisch zu schreiben (Abs. 23). Am Computer fällt ihr trotz der eingestellten phonetischen Umschrift die Verwendung der russischen Tastatur schwer (ebd.). Der bereits angesprochene Wunsch von S_6 nach einer häufigeren Textproduktion am Computer rührt wahrscheinlich daher.

Codesystem	S_6
Verwendete digitale Medien	
Videoplattformen	■
Internet / Suchmaschinen	
Online-Wörterbücher	■
Online-Übungsplattformen / Autorensoftware	
Audiodateien	

Codesystem	S_6
Verwendungszweck	
Wortschatzarbeit	■
Hör-/Hörsehverstehen	■
(Inter)kulturelles Lernen	■
Internetrecherche	
Präsentation	
Entwicklung der Schreibfertigkeit / Textproduktion	■
Ausspracheschulung	
Eigenständiges und kollaboratives Arbeiten	
Grammatikarbeit	
Leseverstehen	■
Entwicklung der Sprechfertigkeit	
Medienerziehung / Medienkritik	
Stoffwiederholung	
Schrifterwerb	■

Codesystem	S_6
Positive Aspekte	
Gute Ergänzung / Abwechslungsreichtum	■
Spaßfaktor / Motivation	■
Tor zu Russland / zu authentischem Sprachgebrauch	■
Bessere Verankerung / Lernerleichterung	
Spielerisches Lernen	■
Schnelle Informationsbeschaffung / Arbeitserleichterung	
Lebensweltbezug / Realitätsnähe	
Aufmerksamkeitssteuerung	
Multimodalität	
Kreativität	
Interaktivität	
Content Management	
Möglichkeit des kollaborativen Lernens	

Codesystem	S_6
Herausforderungen	
Ressourcenknappheit / nicht funktionierende Technik	■
Zeitaufwand / Zeitfaktor	
Digitalisierungswahn	
Digital Divide	
Ablenkung vom Eigentlichen	
Russische Tastatur	■
Schrifterwerb	■
Schnellebigkeit	
Gewöhnungseffekt	
Finanzielle Ressourcen	
Kritischer Medienumgang	

Abbildung 42: Codesystem von S_6

5.6.7 Fall 7

Allgemeine Rahmenbedingungen und damit verknüpfte Herausforderungen

S_7 bezeichnet die technische Ausstattung an ihrer Schule als sehr schlecht (Abs. 7, 8). Der Standcomputer im Russischraum funktioniert oft nicht; der dortige Beamer sei irgendwie abhandengekommen (Abs. 6, 8). Der Beamer in ihrer Stammklasse wurde schief aufgehängt (Abs. 8). An der Schule gibt es zwei Computerräume (ebd.). Einer davon ist kürzlich neu ausgerüstet worden und der andere ist, wie S_7 sagt, „Schrott“ (ebd.). An der Schule sind darüber hinaus ein Computerzimmer für Lehrpersonen und einige ältere, aber funktionstüchtige Standcomputer in der Bibliothek vorhanden (Abs. 10). Allerdings funktionieren die dortigen Drucker schlecht, weshalb sich S_7 eine Reparatur derselben wünscht (Abs. 12). Neben dem Subkode *Ressourcenknappheit / nicht funktionierende Technik* steht auch der Subkode *Zeitaufwand / Zeitfaktor* in Zusammenhang mit der Kategorie *Technische Ausstattung*. Im Allgemeinen dauert es sehr lange, bis technische Defekte an digitalen Endgeräten durch den/die Zuständige/n behoben werden (Abs. 8). Dies sei auch an anderen Schulen so (ebd.).

Bei der Frage nach der Selbsteinschätzung der eigenen digitalen Medienkompetenz differenziert S_7 zwischen der Smartphone- und Computernutzung (Abs. 26, 28). Mit dem Smartphone und der damit verknüpften Verwendung von sozialen Medien kennt sie sich perfekt aus (Abs. 28). Schließlich ist sie damit aufgewachsen (Abs. 34). Mit Standcomputern hingegen kann sie laut eigenen Angaben

nicht gut umgehen (Abs. 26). Sie besitzt auch keinen (ebd.). Ihren eigenen Laptop verwendet S_7 äußerst selten (ebd.). Ihre KollegInnen, wie S_7 sagt, würden ihre digitalen Kompetenzen in einigen Bereichen als verbesserungswürdig erachten (ebd.). Wenn sie mal Hilfe braucht, fragt sie bei FreundInnen nach oder recherchiert im Internet (Abs. 28).

Was ihre Vision vom zukünftigen Russischunterricht betrifft, so scheint S_7 zwiegespalten. Auf der einen Seite befürwortet sie den digitalen Medieneinsatz, auf der anderen beschreibt sie sich als eine eher traditionelle Person, weshalb sie sich letztendlich auch gegen den Besuch einer sogenannten Smartklasse entschieden hat (Abs. 22, 36). Eine vollständige Digitalisierung des Unterrichts lehnt S_7 ab (Abs. 36, siehe *Digitalisierungswahn* in Abbildung 43). Die Verwendung von Online-Wörterbüchern findet S_7 aber sehr zeitgemäß (Abs. 22, 30). Um kulturelle Aspekte aufzugreifen und die korrekte Aussprache zu verdeutlichen, bietet sich für S_7 die Arbeit mit *YouTube*-Videos an (Abs. 30, 36). Die russische Schrift würde sie zukünftigen SchülerInnen ebenso auf traditionelle Weise, d.h. handschriftlich beibringen (ebd., siehe *Schriffterwerb* in Abbildung 41). Damit gehen auch einige der befragten Lehrpersonen und S_1_ex konform. S_7 präferiert neben dem Schreiben per Hand auch die Verwendung von klassischen Heften für jedes Fach (Abs. 36). Mit Blick auf individuelle Lernvorlieben gibt es, wie erwähnt, unter den interviewten Russischlernenden Unterschiede (siehe z.B. 5.6.5).

Eingesetzte digitale Medien und deren Verwendungszweck

Wie aus Abbildung 43 hervorgeht, kommen im Fall von S_7 Videoplattformen, das Internet bzw. Suchmaschinen und Online-Wörterbücher zur Anwendung. Die Videoarbeit ist hier primär an die Lernziele der Entwicklung des Hörsehverstehens und der (inter-) kulturellen Kompetenzen der Lernenden gekoppelt (Abs. 16, 18, 20). Um das Hörsehverständnis der SchülerInnen zu sichern, stellt die Lehrperson ihnen Arbeitsblätter mit Fragen zur Verfügung, im Zuge dessen auch Hintergrundinformationen zu den Videos erarbeitet bzw. gemeinsam besprochen werden (Abs. 20). Das (inter-) kulturelle Lernen geht darüber hinaus mit der Präsentation von digital-medialen Inhalten aus dem Internet (z.B. von Fotos) einher (Abs. 14, 16). Online-Wörterbücher werden zum Zwecke des mediengestützten Leseverstehens und der Wortschatzarbeit genutzt (Abs. 4). Die digitale Wortschatzarbeit im Russischunterricht besitzt bisweilen auch Wettbewerbscharakter (ebd.). Die Person, die die Bedeutung eines bestimmten Wortes mit Hilfe eines digitalen Wörterbuchs am schnellsten herausfindet, wird zum Sieger / zur Siegerin gekürt (ebd.). Außerdem nutzen die SchülerInnen das Internet bzw. Suchmaschinen am Smartphone für kleinere Recherchearbeiten (Abs. 28).

Positive Aspekte und weitere Herausforderungen beim digitalen Lernen

Die Vorteile des digitalen Medieneinsatzes im Russischunterricht zeigen sich für S_7 vor allem im dadurch erzielten Abwechslungsreichtum und im Spaß am Lernen (Abs. 22; siehe Abbildung 43). Die

Integration von Videoplattformen in den Russischunterricht hat S_7 dazu motiviert, sich auch zu Hause russische Serien zu Übungszwecken anzusehen (ebd.). Darüber hinaus trägt einerseits ein privat eingerichteter Gruppenchat, andererseits die digitale Wörterbuchverwendung im Unterricht zur Auseinandersetzung mit der russischen Tastatur bei (ebd.). Aus der Anwendung von Online-Wörterbüchern im Russischunterricht ergibt sich für S_7 eine gewisse Realitätsnähe wie auch Arbeitserleichterung (Abs. 22, 30). Diesbezüglich stellt sie im Gesprächsverlauf Folgendes fest:

Und allgemein LEO und so ist halt viel praktischer, wie wenn man da jetzt den Duden hernehmen muss, dann brauchst [du] zehn Stunden, bis [du] es gefunden hast. Bei LEO brauchst es einmal nur schnell eingeben und dann hast es. (Abs. 22)¹²⁰

[...]

[...] weil ganz ehrlich, man braucht nie mehr im Leben einen Duden. Man kann alles am Handy kurz nachschauen. Und das fände ich einfach besser, wenn man das [im Unterricht] viel mehr durchsetzen täte.] (Abs. 30)

Neben oben angeführten Vorteilen führt S_7 im Interview auch einige daran geknüpfte Herausforderungen an (siehe Abbildung 43). Die Subkodes *Ressourcenknappheit / nicht funktionierende Technik*, *Zeitaufwand / Zeitfaktor*, *Digitalisierungswahn* und *Schrifterwerb* wurden unter den Rahmenbedingungen für digitales Lernen bereits thematisiert. Es soll nun noch kurz auf die Subkodes *Digital Divide* und *Schnelllebigkeit* eingegangen werden, auf die S_7 sozusagen in einem Nebensatz verweist. Bezüglich Ersterem gibt S_7 an, dass sich einige Lehrpersonen mit digitalen Endgeräten nicht wirklich auskennen (Abs. 10). Letztgenannter Subkode stellt insofern eine Herausforderung dar, als man den technischen Fortschritt nicht aufhalten kann und als Lehrperson darauf bedacht sein sollte, den Unterricht modern zu gestalten, wozu ihrer Meinung nach auch die Integration aktueller digitaler Hilfsmittel gehört (Abs. 30).

Codesystem	S_7
Verwendete digitale Medien	
Videoplattformen	■
Internet / Suchmaschinen	■
Online-Wörterbücher	■
Online-Übungsplattformen / Autorensoftware	
Audiodateien	

Codesystem	S_7
Verwendungszweck	
Wortschatzarbeit	■
Hör-/Hörsehverstehen	■
(Inter)kulturelles Lernen	■
Internetrecherche	■
Präsentation	■
Entwicklung der Schreibfertigkeit / Textproduktion	
Ausspracheschulung	
Eigenständiges und kollaboratives Arbeiten	
Grammatikarbeit	
Leseverstehen	■
Entwicklung der Sprechfertigkeit	
Medienerziehung / Medienkritik	
Stoffwiederholung	
Schrifterwerb	

¹²⁰ S_7 bezieht sich hier auf das unter www.leo.org abrufbare mehrsprachige Wörterbuch.

Codesystem	S_7
Positive Aspekte	
Gute Ergänzung / Abwechslungsreichtum	■
Spaßfaktor / Motivation	■
Tor zu Russland / zu authentischem Sprachgebrauch	
Bessere Verankerung / Lernerleichterung	
Spielerisches Lernen	
Schnelle Informationsbeschaffung / Arbeitserleichterung	■
Lebensweltbezug / Realitätsnähe	■
Aufmerksamkeitssteuerung	
Multimodalität	
Kreativität	
Interaktivität	
Content Management	
Möglichkeit des kollaborativen Lernens	

Codesystem	S_7
Herausforderungen	
Ressourcenknappheit / nicht funktionierende Technik	■
Zeitaufwand / Zeitfaktor	■
Digitalisierungswahn	■
Digital Divide	■
Ablenkung vom Eigentlichen	
Russische Tastatur	
Schrifterwerb	■
Schnellebigkeit	■
Gewöhnungseffekt	
Finanzielle Ressourcen	
Kritischer Medienumgang	

Abbildung 43: Codesystem von S_7

5.6.8 Fall 8

Allgemeine Rahmenbedingungen und damit verknüpfte Herausforderungen

Die technische Ausstattung zum digitalen Lernen an ihrer Schule bezeichnet S_8 als mittelmäßig (Abs. 12). Normalerweise befindet sich in jeder Klasse eine Computer/Laptop-Beamer-Lautsprecherboxen-Kombination, wobei es im Russischraum derzeit keinen Beamer gibt (Abs. 16, 18). Darüber hinaus sind an der Schule Computerräume, ein Filmsaal mit einer großen Leinwand und in der Bibliothek einige Standcomputer vorhanden (Abs. 12). Die Computerräume werden für den Russischunterricht allerdings kaum genutzt (ebd.) S_8 gibt hierfür keinen Grund an (ebd.). In Hinblick auf den Subkode *Ressourcenknappheit / nicht funktionierende Technik* regt S_8 eine bessere Instandhaltung bzw. Wartung von digitalen Endgeräten und den Ankauf von interaktiven Tafeln an (Abs. 18).

Ihre digitale Medienkompetenz bezeichnet S_8 insgesamt als gut (Abs. 32). Auch in diesem Fall stehen die Kategorien *Digitale Medienkompetenz* und *Zukunftsvision / persönliche Einstellung* in Zusammenhang. S_8 würde gerne mehr über in Russland gängige soziale Medien erfahren (ebd.). Auch sollte ihrer Ansicht nach das Verfassen von Briefen, E-Mails, der Umgang mit einfachen Formularen und die Auseinandersetzung mit der russischen Literatur integraler Bestandteil des modernen Russischunterrichts sein (Abs. 32, 34).

Eingesetzte digitale Medien und deren Verwendungszweck

Wie Abbildung 44 zeigt, werden Videoplattformen und Online-Wörterbücher im Russischunterricht mit verschiedenen Zielsetzungen verwendet. Mit Hilfe der Videoplattform *YouTube* entwickelt die Russischlehrperson das Hörsehverstehen und die (inter-) kulturellen Kompetenzen ihrer SchülerInnen (Abs. 20, 24). Ferner dienen Videos im Russischunterricht (z.B. Kinderserien, Musikclips) auch der Ausspracheschulung und Wortschatzarbeit (Abs. 22). Hierzu sagt S_8: „Und vielleicht auch ein bisschen den Wortschatz erweitern, weil man hört doch oft im Hintergrund Sachen. Ja, die man schon mal gehört hat“ (ebd.). Auch privat beschäftigt sich S_8 mit russischen *YouTube*-Videos und Instagramern,

die einen gewissen *Lifestyle* und auch die russische Kultur vermitteln (Abs. 20). Außerdem produzieren die SchülerInnen gemeinschaftlich, d.h. in Kleingruppen und unter Verwendung von Online-Wörterbüchern Texte (Abs. 22). Ferner führt die Russischlehrkraft bei der Vermittlung (inter-) kulturellen Wissens digital-mediale Inhalte (z.B. Bildmaterial) mittels des Computers und Beamers vor (Abs. 46).

Positive Aspekte und weitere Herausforderungen beim digitalen Lernen

Einen besonderen Vorteil der digitalen Medienarbeit stellt für S_8 die Tatsache dar, dass SchülerInnen dadurch Zugang zu Russland, den dortigen kulturellen Gegebenheiten und dem natürlichen Sprachgebrauch (z.B. die Aussprache) erhalten (Abs. 22, 24). Auch sorgt der Einbezug von digitalen Medien für Abwechslung (Abs. 24). Monotone Routinen können so durchbrochen und der Unterricht interessanter gestaltet werden (ebd.). Auch hier ist wiederum eine Überlappung zwischen den Subkodes *Gute Ergänzung / Abwechslungsreichtum* und *Spaßfaktor / Motivation* feststellbar. Diesbezüglich merkt S_8 Folgendes an:

Also ich finde es eigentlich wirklich eine gute, äh, einen guten Beitrag zum Russischlernen, dass man eben mehr mit den sozialen Medien, oder wie, allgemein, ähm, dass man diese benutzt. Ähm, ja einfach (---), weil es auch einmal eine Abwechslung ist, etwas Anderes. Vielleicht macht das den Unterricht dann interessanter, weil es nicht immer das Gleiche ist. (ebd.)

Was die Herausforderungen beim digitalen Lernen betrifft, so spricht S_8 neben der nicht funktionierenden Technik auch den Umgang mit der russischen Tastatur an (siehe Abbildung 44). Vor allem am Anfang hat ihr die Nutzung der russischen Tastatur am Smartphone Schwierigkeiten bereitet (Abs. 26). Es verging einige Zeit, bis sie sich merken konnte, wo auf der Tastatur sich welcher russische Buchstabe befindet (ebd.). Dahingehend äußert S_8 den folgenden Wunsch:

Also, was ich schön fände, ist, wenn ich am Ende von den fünf Jahren wirklich mit dem Computer oder auch mit dem Handy wirklich flüssig auf Russisch schreiben könnte. Ähm, heißt auch mit der Tastatur umgehen[,] (Abs. 32)

Weitere Herausforderungen benennt S_8 nicht. Im nachfolgenden Kapitel werden die aus den Online-Studien und Interviews gewonnenen Ergebnisse eindringlich diskutiert.

Codesystem	S_8
Verwendete digitale Medien	
Videoplattformen	■
Internet / Suchmaschinen	
Online-Wörterbücher	■
Online-Übungsplattformen / Autorensoftware	
Audiodateien	

Codesystem	S_8
Verwendungszweck	
Wortschatzarbeit	■
Hör-/Hörsehverstehen	■
(Inter)kulturelles Lernen	■
Internetrecherche	
Präsentation	■
Entwicklung der Schreibfertigkeit / Textproduktion	■
Ausspracheschulung	■
Eigenständiges und kollaboratives Arbeiten	■
Grammatikarbeit	
Leseverstehen	
Entwicklung der Sprechfertigkeit	
Medienerziehung / Medienkritik	
Stoffwiederholung	
Schrifterwerb	

Codesystem	S_8
Positive Aspekte	
Gute Ergänzung / Abwechslungsreichtum	
Spaßfaktor / Motivation	
Tor zu Russland / zu authentischem Sprachgebrauch	
Bessere Verankerung / Lernerleichterung	
Spielerisches Lernen	
Schnelle Informationsbeschaffung / Arbeitserleichterung	
Lebensweltbezug / Realitätsnähe	
Aufmerksamkeitssteuerung	
Multimodalität	
Kreativität	
Interaktivität	
Content Management	
Möglichkeit des kollaborativen Lernens	

Codesystem	S_8
Herausforderungen	
Ressourcenknappheit / nicht funktionierende Technik	
Zeitaufwand / Zeitfaktor	
Digitalisierungswahn	
Digital Divide	
Ablenkung vom Eigentlichen	
Russische Tastatur	
Schrifterwerb	
Schnellebigkeit	
Gewöhnungseffekt	
Finanzielle Ressourcen	
Kritischer Medienumgang	

Abbildung 44: Codesystem von S_8

6. ERGEBNISDISKUSSION UND AUSBLICK

In diesem Kapitel werden die vorliegenden Studienergebnisse auf Basis von Fachliteratur diskutiert. Ziel ist es, bedeutsame kausale Zusammenhänge zwischen dem unterrichtlichen Mediennutzungsverhalten von Lehrkräften auf der einen Seite und der vorhandenen technischen Ausstattung, subjektiven Überzeugungen und der Ausprägung der digitalen Medienkompetenz auf der anderen Seite zu veranschaulichen. Mögliche Lösungsansätze für die LehrerInnenbildung, in der medienpädagogische und mediendidaktische Zielsetzungen zumeist noch marginalisiert sind (vgl. Swertz 2015), werden erörtert. Dieses Kapitel benennt außerdem Maßnahmen, wodurch die zweckgebundene Integration von digitalen Hilfsmitteln in den Russischunterricht befördert und wie Lehrkräfte beim Digitalisierungsprozess unterstützt bzw. entlastet werden können. Das Kapitel schließt mit der Diskussion von potentiellen Begrenzungen der gegenständlichen Studie und dem Aufzeigen von Forschungsdesideraten.

6.1 Rahmenbedingungen für das digitale Lehren und Lernen

Als Rahmenbedingungen werden hier digitalisierungsbezogene technische und personell-finanzielle Ressourcen an Schulen, ferner aber auch Digitalisierungsbestrebungen der Bildungspolitik und von Schulleitungen gesetzte Maßnahmen verstanden. Diese Rahmenbedingungen prägen sowohl subjektive Überzeugungen von Lehrkräften als auch ihr unterrichtliches Mediennutzungsverhalten.

Im Allgemeinen legen die eruierten Ergebnisse ein zumindest teilweises Auseinanderklaffen von digitalisierungsbezogenen Zielsetzungen der Bildungspolitik und der Unterrichtsrealität bzw. der effektiven Unterrichtspraxis nahe. Mehlhorn (2019: 181) merkt an, dass diese Kluft auch in absehbarer Zeit nicht restlos geschlossen werden kann. Bei der vorliegenden Studie zeigt sich diese Kluft insbesondere in der nach wie vor unzureichenden Ausstattungssituation von Schulen, in der verhältnismäßig

seltener digitaler Mediennutzung im Russischunterricht, in fehlenden Fortbildungsmöglichkeiten und Medienkonzepten. Der in der Interviewstudie als Herausforderung klassifizierte *Digitalisierungswahn* weist ebenso auf eine bestehende Kluft hin (siehe 5.4.3, 5.4.5 und 5.4.7). Das „Diktat von oben“ bzw. die von Kurtz (2019: 124) kritisierte „Bevormundungsdidaktik“ treibt Lehrende bei unzureichenden Unterstützungsangeboten insofern in die Defensive, als impliziert wird, dass der bisherige Fremdsprachen- bzw. Russischunterricht nicht qualitativ genug gewesen ist und nun mit aller Macht revolutioniert werden muss (vgl. hierzu auch Zierer 2016: 180). Dem könnte durch einen verstärkten gemeinschaftlichen Dialog zwischen politischen Entscheidungsträgern und Schulleitungen bzw. in der Praxis stehenden Lehrkräften entgegengewirkt werden.

Nimmt man bisherige Fördermaßnahmen an österreichischen, deutschen und Südtiroler Schulen in den Blick, so wird laut den vorliegenden Studienergebnissen deutlich, dass sich diese mitunter auf sporadisch erfolgende und bisweilen planlos anmutende Ausstattungsoffensiven beschränkt(en). Die medienpädagogische Fundierung des digitalen Lehrens und Lernens beruhte bisher oft auf der Initiative und dem freiwilligen Engagement des LehrerInnenkollegiums (vgl. Funk 2019: 68). Lehrkräfte wurden bzw. werden mitunter sich selbst überlassen. Die Ausführungen von Bär (2019: 12) unterstützen diese Aussagen, indem er bemängelt, dass im öffentlichen bildungspolitischen Diskurs meist weder fachspezifische noch konzeptuelle Fragen, sondern vielmehr die materielle Ausstattung von Schulen ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt wird. Die vorliegenden Studienergebnisse zeigen unmissverständlich, dass österreichische, deutsche und Südtiroler Schulen ungeachtet bereits erfolgter Digitalisierungsoffensiven bei weitem noch nicht über eine flächendeckende, verlässlich funktionierende und engmaschig gewartete technische Infrastruktur verfügen. Die teilweise prekäre Ausstattungssituation, aber auch fehlende Medienkonzepte beeinträchtigen den digitalen Medieneinsatz maßgeblich und haben auch eine gewisse Medienskepsis unter Lehrenden im Sinne einer nicht aufgehenden Kosten-Nutzen-Rechnung mit zu verantworten (vgl. Bär 2016: 12, BITKOM 2015: 13).

Was die effektive Beschaffenheit der technischen Infrastruktur an österreichischen, deutschen und Südtiroler Schulen anbelangt, so wird diese von den StudienteilnehmerInnen sowohl in den Online-Erhebungen als auch in den Interviews verschiedenartig bewertet. Dies weist auf schulstandortbezogene Unterschiede und der damit in Zusammenhang stehenden finanziellen bzw. personellen Situation hin (vgl. Funk 2019: 72). Die inferenzstatistische Auswertung der Online-Fragebögen zeigt hinsichtlich der technischen Ausstattung länder- und schultypenspezifische Unterschiede. Österreichische berufsbildende (BHS) und allgemeinbildende höhere Schulen (AHS) schneiden bei der Beurteilung der Ausstattung am besten ab. Die Interviews erlauben bedingt durch deren Anzahl und einer nicht gänzlich gleichmäßigen Länderverteilung keine eindeutigen bzw. verallgemeinerbaren Aussagen. Dennoch scheint erwähnenswert, dass die mündlich befragten österreichischen SchülerInnen im direkten Vergleich mit Südtiroler Russischlernenden die technische Ausstattung an ihren Schulen durchwegs

besser einschätzen. Dies deckt sich wiederum mit den inferenzstatistischen Ergebnissen beider Fragebogenstudien, wo Österreich den ersten, Südtirol den zweiten und Deutschland den dritten Platz belegt.

Einzelne Schulen und Klassenräume sind laut Aussagen der Befragten quantitativ wie qualitativ unterschiedlich gut ausgestattet. Das WLAN ist bisweilen ausschließlich den Lehrpersonen vorbehalten oder kann nur in gewissen Räumen genutzt werden. Interaktive Tafeln und digitale Lernplattformen sind entweder gar nicht oder lediglich für eine verhältnismäßig geringe Anzahl an Lehrenden wie Lernenden verfügbar (siehe 2.1, Kapitel 4 und 5).¹²¹ Damit in Zusammenhang steht die in Kapitel 5 dargestellte Raumproblematik, die insbesondere für Russischlehrpersonen als VertreterInnen eines „kleinen Faches“ eine logistisch-administrative Herausforderung darstellt. Aus diesem Grund ist eine annähernd gleiche Ausstattung (z.B. digitale Projektoren, interaktive Tafeln) aller für Unterrichtszwecke genutzten Räumlichkeiten anzustreben, sodass bestimmten LehrerInnen- und LernerInnengruppen keine Nachteile daraus erwachsen. Bei einem notwendigen bzw. spontanen Raumwechsel bleibt somit auch eine gewisse Planbarkeit des Unterrichts gewährleistet.

Ein weiterer wichtiger Punkt für eine reibungslose Computernutzung im Russischunterricht scheint die Klärung von Zuständigkeiten der IT-Fachkräfte mit Blick auf vorzunehmende sprach- bzw. systembezogene Einstellungen auf schuleigenen digitalen Endgeräten zu sein. Um problemlose Abläufe zu gewährleisten und einem potentiellen Zeit- und Motivationsverlust der Lehrenden vorzubeugen, müssen Unterrichtende zweifelsfrei wissen, an wen sie sich mit welchem Problem oder welcher Frage wenden können. Der technisch-didaktische *Support* lastet häufig auf den Schultern von einzelnen Lehrkräften, die aufgrund ihrer Unterrichtstätigkeit und sonstiger berufsbedingter Verpflichtungen nicht sofort und jederzeit auf Anfragen reagieren können. Dies spiegelt sich auch in Kurtz' (2019: 123) Ausführungen wider, indem er sagt, dass sich die verantwortungs- wie anspruchsvolle Aufgabe der IT-Fachkräfte, die Infrastruktur den unterrichtsfachlichen Ansprüchen und Notwendigkeiten anzupassen, nicht kostenneutral und über entsprechend motivierte bzw. engagierte LehrerInnen lösen lässt. Hier bedarf es an Unterstützungsmechanismen in Form von zusätzlichen personellen Ressourcen und einer entsprechenden Aufteilung von Verantwortlichkeiten. Dadurch können schnellere Reaktions- bzw. Wiederherstellungszeiten, eine engmaschigere Gerätewartung und eine Entlastung von Lehrpersonen wie SystemadministratorInnen erzielt werden.

Neben der notwendigen Gerätewartung, ziehen auch die Aktualisierung von Software und die Erneuerung von Hardware Folgekosten nach sich (vgl. Bär 2019: 13, Grünwald 2006: 113, Kurtz 2019: 123). Laut den vorliegenden Studienergebnissen zeigt sich in der Schnelllebigkeit des technischen

¹²¹ Bedingt durch die Coronakrise kamen digitale Lernplattformen verstärkt zum Einsatz. Inwiefern sich die Nutzung von Lernplattformen nachhaltig etablieren wird, bleibt abzuwarten bzw. wäre durch eine Folgestudie zu ermitteln.

Fortschritts eine besondere Herausforderung für Schulen und Unterrichtende. Eine Möglichkeit Schulen in Bezug auf schnell veraltende digitale Endgeräte zumindest teilweise finanziell zu entlasten, stellt die Anwendung des BYOD-Prinzips dar (siehe 2.4). Das Land Dänemark nimmt diesbezüglich insofern eine Vorreiterrolle ein, als dieses Prinzip dort erfolgreich umgesetzt wird. In Dänemark nutzen über 90% der SchülerInnen im Unterricht ihre eigenen digitalen Endgeräte für Lernzwecke (vgl. Eickelmann et al. 2019: 14, 133, 152). In der ICILS-Studie 2018 geben 71% der dänischen Lehrkräfte und 81% der dänischen SchülerInnen eine tägliche digitale Mediennutzung an, die positiv mit informations- und computerbezogenen Kompetenzen korreliert (vgl. ebd.: 13, 17, 19, 20, 28, 29, 123, 132). Ein interessantes Faktum ist zudem, dass dem Land Dänemark nachweislich eine hohe Bildungsgerechtigkeit bescheinigt wird (vgl. ebd.: 132). Die erfolgreiche Implementierung des BYOD-Prinzips ist jedoch an bestimmte Rahmenbedingungen gebunden. In Dänemark steht ausnahmslos allen Lehrenden und Lernenden das schuleigene WLAN und eine digitale Lernplattform mit kollaborativ ausgerichteten Lernwerkzeugen zur Verfügung (vgl. ebd.: 14–15, 133, 154). In der vorliegenden Interviewstudie verweist LP_3 auf die an ihrer Schule ebenso erfolgreich praktizierte BYOD-Strategie und auf einen dahingehenden, im Team erarbeiteten Regelkatalog (siehe 5.4.3). Ein möglicher Lösungsansatz könnte in Hinblick auf das BYOD-Prinzip sein, system- und softwaretechnische Mindestanforderungen an das von SchülerInnen zu erwerbende digitale Endgerät (z.B. Betriebssystem, Prozessorenleistung, Basisprogramme) festzuschreiben. Dies sollte jedoch im Idealfall Hand in Hand mit einer potentiellen Übernahme eines vorab definierten Unkostenbeitrags durch die Schule bzw. den Bund gehen. Die Höhe des Unkostenbeitrags muss im Sinne der Bildungsgerechtigkeit möglichst an das Einkommen der Eltern angepasst werden, sodass einkommensschwächeren Familien daraus kein Nachteil erwächst.¹²² Denkbar wäre hier auch die Schaffung zusätzlicher steuerlicher Anreize in Form von höheren Absetzbeträgen. Zusammenfassend gesagt, stellen die Stabilität und Schnelligkeit der schulischen Internet-Verbindung, das Vorhandensein einer für alle frei zugänglichen Lernplattform und die Bereitschaft diese auch zu nutzen wichtige Grundvoraussetzungen für die zielführende Umsetzung des BYOD-Prinzips dar. Außerdem spielen die digitalen Kompetenzen des jeweiligen LehrerInnenkollegiums eine bedeutende Rolle. Die vorliegenden Studienergebnisse legen nahe, dass mit Blick auf eben genannte Aspekte Nachholbedarf besteht (siehe z.B. Subkodes *Ressourcenknappheit, Einstellungen von Lehrpersonen* in Kapitel 5). Mit dem BYOD-Prinzip verknüpfte datenschutzrechtliche, aber auch versicherungstechnische Aspekte sind vor seiner Integration unbedingt abzuklären.

¹²² Bei kinderreichen Familien stellt sich die Frage, ob der Ankauf eines digitalen Endgerätes für jede/n einzelne/n trotz Fördermaßnahmen finanziell machbar bzw. sinnvoll ist. Es führt letztlich kein Weg daran vorbei, das derzeitige Ausstattungsverhältnis an Schulen (z.B. Deutschland: 9,7 [Personen]: 1 [Gerät], Italien: 14,3: 1) weiter zu verbessern (vgl. Eickelmann et al. 2019: 147), um ausnahmslos allen SchülerInnen annähernd gleiche Grundvoraussetzungen bieten zu können.

Das unterrichtliche Mediennutzungsverhalten und die Anwendungshäufigkeit von digitalen Medien im Russischunterricht sind einerseits in Zusammenhang mit der schulischen Ausstattungssituation zu sehen. Andererseits spielen laut den hier zugrundeliegenden Ergebnissen auch die den Lehrkräften zur Verfügung stehende Vorbereitungs- bzw. Unterrichtszeit wie auch das Sprachniveau der Lernenden eine Rolle. Die Studienergebnisse zeigen, dass die Computer/Laptop-Beamer-Lautsprecherboxen-Kombination und die Smartphones der SchülerInnen im Sinne des BYOD-Prinzips im Russischunterricht die breiteste Anwendung erfahren, was auf deren fast flächendeckendes Vorhandensein zurückzuführen ist (siehe 4.4.2). Die Computer/Laptop-Beamer-Lautsprecherboxen-Kombination wird vorwiegend im Sinne des mediendidaktischen Lehrmittel- und Bausteinkonzepts als Präsentations- bzw. Abspielemittel genutzt. Von den SchülerInnen wird dabei ein rezeptiv-reaktives Verhalten erwartet. Die Integration von Smartphones erfolgt zumeist bausteinartig oder im Sinne des Arbeitsmittelkonzepts, wodurch eine gewisse LernerInnenzentrierung erzielt wird (siehe 1.1.2). Zu den im Russischunterricht am häufigsten verwendeten digitalen Medien zählen Videoplattformen, digitale Wörterbücher, das Internet, Suchmaschinen, Online-Übungsplattformen bzw. Autorenprogramme und Audiodateien. Das Hauptaugenmerk hinsichtlich der didaktischen Zielsetzungen liegt auf der Entwicklung des Hör- bzw. Hörsehverstehens, dem (inter-) kulturellen Lernen, der Wortschatz- und Grammatikarbeit sowie auf der Internetrecherche. Auf das Lernumgebungskonzept ausgerichtete, aufgabenorientierte digitale Lernarrangements (z.B. *Webquests*, *E-Tandems*, Videokonferenzen, kollaboratives Schreiben) werden im Russischunterricht vergleichsweise selten angewendet. Von den SchülerInnen durchzuführende Internetrecherchen sind zumeist an die Erstellung von digitalen Präsentationen gekoppelt. Es werden jedoch auch – wenngleich seltener – andere Medienproduktionsformen, wie die Erstellung von Videos, von digitalen Quiz oder Blog-Kommentaren im Sinne der asynchronen Online-Kommunikation im Russischunterricht realisiert. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie legen nahe, dass eine flexiblere Stundenplangestaltung¹²³ bzw. ein höheres Stundenkontingent an Russischunterricht und mehr Vorbereitungszeit den Einbezug aufgabenorientierter digitaler Lernarrangements im Sinne des mediendidaktischen Lernumgebungskonzepts begünstigen würden. In Hinblick auf den Zeitfaktor bedarf es an konkreten Unterstützungsmechanismen. Dies wird auch von Bär (2019: 19–20) gestützt, indem er zu bedenken gibt, dass laufend neue Kompetenzziele zum Bildungsauftrag von Lehrenden hinzukommen, ohne dass Bisherige aufgegeben oder in deren Wert gemindert werden. Im bildungspolitischen Diskurs scheint weitestgehend Einigkeit darüber zu herrschen, dass Lehrpersonen entlastet werden müssen (vgl. z.B. KMK 2012a: 8, KMK 2016: 40). Eine Reduktion bzw. Angleichung des Lehredepotats – dessen Obergrenze ist teilweise von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich¹²⁴ –

¹²³ Damit ist die Abkehr von rigiden 50-minütigen Unterrichtseinheiten bzw. von der unter Punkt 2.4 beschriebenen oftmals behavioristisch orientierten „Häppchendidaktik“ gemeint.

¹²⁴ Die wöchentlichen Deputatstunden variieren in den deutschen Bundesländern bei der Sekundarstufe zwischen 23 und 27 Unterrichtseinheiten (vgl. KMK 2017: 2).

könnte hier ebenso ein zu verfolgender Ansatz sein, wie die kostengünstige Bereitstellung von zusätzlichen qualitativ-hochwertigen digitalen Lehr- und Lernmaterialien durch Schulbuchverlage für Russisch, Bildungsinstitutionen oder Bildungsministerien (vgl. Funk 2019: 73).

Ein Desiderat für den Russischunterricht zeigt sich laut den vorliegenden Ergebnissen vor allem in der Bereitstellung audiovisueller und auf dem aufgabenorientierten Ansatz beruhender digitaler Lehr- und Lernmaterialien insbesondere für die Niveaustufen A1-A2+/B1 (vgl. Kaltseis 2016: 332, 334, 337). Es gibt bereits einige begrüßenswerte Bestrebungen, die den bestehenden Fundus an Zusatzmaterialien zu ergänzen versuchen. Dazu gehören der digitale Unterrichtsmanager des neu verlegten Lehrwerkskomplexes *Dialog: Die neue Generation* (siehe 1.2.3) oder die österreichische Eduthek. Bei der Letzteren handelt es sich um eine vom Bildungsministerium betriebene Plattform, auf der Unterrichtsmaterialien von jedermann für unterschiedliche Fächer bereitgestellt werden können.¹²⁵ Viele der mündlich befragten Lehrkräfte sehen das Unterrichtsfach Russisch im Sinne der Angebotsvielfalt verfügbarer Materialien aber auch teilweise in Sachen Qualität im Vergleich zu anderen Sprachfächern im Nachteil. Aufgabenorientierte digitale Lernarrangements für Russisch sind auf OER-Sharing-Portalen überaus selten zu finden. Auf der Eduthek werden für das Unterrichtsfach Russisch mit Stand 2020 hauptsächlich geschlossene Übungsformate (z.B. *Multiple Choice*, Zuordnung, Lückentext, Kurzantwort, Wortgitter) zur Entwicklung der Hörfertigkeit, der grammatikalischen und lexikalischen Kompetenzen zur Verfügung gestellt. Funk (2019: 72) bedauert mit Blick auf die Unterrichtsmaterialentwicklung, dass deren Entkoppelung von der Didaktik bzw. Methodik „[...] zu traditionellen Lernarrangements (z.B. Lückenübungen) mit modernem Mediendesign [führt].“ Wesentlich in Bezug auf Portale, die *Open Educational Resources* (OER) anbieten, ist die Bereitstellung von finanziell-personellen Ressourcen für eine mediendidaktische und sprachbezogene Qualitätssicherung, sodass entsprechende Initiativen letztlich nicht wieder verworfen werden. Von wem auch immer zur Verfügung gestellte oder online geteilte digitalisierungsbezogene Lehr- und Lernmaterialien sollten auf wissenschaftlichen bzw. sprachtheoretischen Erkenntnissen beruhen und darüber hinaus praxiserprobt sein (vgl. ebd.). Eine Kooperation der Betreiber von OER-Portalen mit Universitäten (z.B. mit ExpertInnen aus dem Bereich der Medienpädagogik und Russischdidaktik) wäre hier denkbar bzw. erstrebenswert.

¹²⁵ Mit Blick auf die Eduthek (siehe eduthek.at) stellt sich die Frage, inwiefern das bloße Hochladen von *YouTube*-Videos auf OER-Plattformen ohne ausführliche didaktische Hinweise zu konkreten Einbettungsmöglichkeiten ins Unterrichtsgeschehen bzw. ohne didaktisch-fundiertes Begleitmaterial in Form eines (digitalen) Arbeitsblattes für Lehrkräfte tatsächlich eine Arbeitserleichterung darstellt und das qualitätsvolle digitale Lernen zu befördern vermag. Bei einem auf der Eduthek zur Verfügung gestellten 37-minütigen Video, in dem 100 russische Sätze wiederholt vorgesprochen werden, stellt sich die Frage nach der Sinnhaftigkeit, selbiges ungekürzt in eine 50-minütige Einheit zu integrieren (Video verfügbar unter: <https://tinyurl.com/y57ko996> (27.08.2020)). Um eine Videosequenz innerhalb eines 50-minütigen Zeitrahmens in didaktisch sinnvoller und motivationsfördernder Art und Weise nutzen zu können, empfiehlt Scrivener (2011: 376) eine ungefähre Videodauer von 3 Minuten. In *Learning Teaching* unterbreitet Scrivener (ebd.: 377–379) zahlreiche Vorschläge zur gewinnbringenden Arbeit mit Videomaterialien im Englischunterricht, die auch auf den Russischunterricht umgelegt werden können.

Aus den bisherigen Ausführungen wie auch den gegenständlichen Studienergebnissen wird deutlich, dass der alleinige Ausbau der technischen Infrastruktur den Anforderungen an einen wissenschaftstheoretisch und mediendidaktisch fundierten (Russisch-) Unterricht nicht genügen kann (vgl. Schmidt 2019: 228–229, Zierer 2016: 179). Auch das Bereitstellen von digitalen Lehr- und Lernmaterialien ist für sich allein noch kein Garant für gelingendes digitales Lernen. Maßgeblich hierfür ist auch die Entwicklung von medienpädagogischen Rahmenmodellen wie auch von fachbezogenen mediendidaktischen Lehrekonzepthen, die an die jeweilige schulische Ausstattungssituation angepasst sind. Aus der vorliegenden Interviewstudie geht hervor, dass Medienkonzepte bisher nur teilweise vorhanden sind (vgl. auch Lorenz et al. 2017: 88, 97, 98). Bei der Entwicklung von Medienkonzepten gilt es, fächerübergreifende und fachspezifische Kompetenzziele zu definieren und konkrete praktische Umsetzungsmöglichkeiten zu deren effektiven Erreichung aufzuzeigen (vgl. Tulodziecki et al. 2019: 349ff). Eine gute Orientierungshilfe für die Ausarbeitung von fach- bzw. fremdsprachenbezogenen schulischen Medienkonzepten stellen die europäischen Kompetenzmodelle *DigComp 2.1* (2017) und *DigCompEdu* (2017) wie auch der neue Begleitband des GERS (2018, 2020) dar (siehe 1.1.3 und 1.2.2). Tulodziecki et al. (2019: 356) unterstreichen die enorme Bedeutung von Medienkonzepten und der damit einhergehenden Systematisierung der schulischen Medienbildung, indem sie Folgendes anmerken:

Verlässt man sich bei der Medienbildung allein und ohne weitere Koordinierungs- und Planungsmaßnahmen auf den Unterricht in den Lernbereichen und Fächern sowie gegebenenfalls auf einzelne Sonderlehrveranstaltungen, besteht die Gefahr, dass medienpädagogische Aktivitäten nur in unkoordinierter und eher zufälliger als systematischer Form stattfinden, u. U. sogar vernachlässigt werden, weil sich möglicherweise keine spezifisch medienpädagogische Reflexion herausbildet.

Für die Erstellung von Medienkonzepten ist eine enge Zusammenarbeit zwischen Schulleitungen, Lehrkräften, SystemadministratorInnen bzw. IT-Fachkräften, aber auch mit schulexternen ExpertInnen, wie zum Beispiel Datenschutzbeauftragten und Fachkräften für psychosoziale Gesundheit anzustreben. Hierfür sind neben finanziellen Mitteln und personellen Ressourcen auch Schulungen vonnöten, um die derzeitigen Bestrebungen weiter voranzubringen.¹²⁶

Tulodziecki et al. (2019: 339, 340–341, 345ff) regen in Hinblick auf zu erstellende Medienkonzepte an, die digitalisierungsbezogenen Kompetenzerwartungen an Lernende nach Schulstufen anzuordnen und im Sinne einer zeit- sowie altersgemäßen, kritisch-reflektierten digitalen Bildung auszu-

¹²⁶ In Deutschland verhält es sich so, dass Schulen, um Gelder aus dem „DigitalPakt-Topf“ beziehen zu können, ein Medienkonzept vorlegen müssen (siehe 1.2.1). Hier stellt sich die Frage, wer letzten Endes die Entwicklung des Medienkonzepts verantwortet und in welcher Form der dadurch entstehende Mehraufwand abgegolten bzw. von der Bildungspolitik mit gefördert wird. Dies konnte im Rahmen der vorliegenden Studie nicht zweifelsfrei eruiert werden.

differenzieren. Eine der grundlegendsten Kompetenzen aus dem Bereich *Technische und Anwendungskompetenzen*,¹²⁷ die Russischlernende relativ früh erwerben sollten, ist der Umgang mit der russischen Tastatur. Dadurch erlangen RussischschülerInnen direkten Zugang zur russischsprachigen digitalen Medienwelt.¹²⁸ In der vorliegenden Fragebogenerhebung geben knapp 50% der Lernenden an, mit der Verwendung der russischen Tastatur Schwierigkeiten zu haben. In den SchülerInneninterviews wird diese Problematik ebenso angesprochen. Die vielfach fehlende Schreibpraxis am PC scheint ursächlich für die unzureichend ausgeprägte Tippfertigkeit auf der russischen Tastatur und die seltene Verwendung bestimmter digitaler Medienarten (z.B. Blogs, Foren, *Messaging*-Dienste) zu sein. Der digitale Schriffterwerb bzw. die Textproduktion am PC wie auch die schriftliche Online-Kommunikation sollten in Medienkonzepten für das Unterrichtsfach Russisch Verankerung finden. Dies wird auch von Tulodziecki et al. (2019: 354) gestützt, indem sie betonen, dass es im Sprachunterricht nicht nur um das Schreiben in traditionellen Formen gehen darf.

Zu Beginn dieses Unterkapitels wurde auf die subjektiven Überzeugungen als Einflussgröße beim digitalen Medieneinsatz hingewiesen. Darauf soll abschließend kurz eingegangen werden. Die vorliegenden Studienergebnisse legen auf der einen Seite eine positive Grundeinstellung zum digitalen Lernen nahe. Auf der anderen Seite wurde in der Erhebung deutlich, dass Lehrpersonen bestimmten digitalisierungsbezogenen Aspekten kritisch gegenüberstehen. Wie auch Bär (2019: 12) festhält, lassen sich die mit der Digitalisierung des Unterrichts verbundenen Emotionen der beteiligten AkteurInnen auf einem Kontinuum zwischen Euphorie und Apokalypse verorten (vgl. auch Zierer 2016: 179, 183). Zum einen wünschen sich manche der befragten Lehrkräfte und SchülerInnen eine stärkere digitale Ausrichtung des Russischunterrichts. Zum anderen befürchten einige StudienteilnehmerInnen, dass aufgrund der Digitalisierung persönliche Interaktionsformen und damit verbundene leiblich-kommunikative Erfahrungen in den Hintergrund geraten könnten. Auch Grünewald (2006: 311) verweist in seiner Dissertation auf die Problematik der Realisierung sozialer Interaktion bei der computergestützten Kommunikation in der Zielsprache. Klobertanz (2019: 143–144) plädiert für ein soziales Miteinander im Russischunterricht, was Voraussetzung für den Aufbau einer Beziehung zum Fach ist. Vom positiven Lerneffekt des digitalen Medieneinsatzes zeigt sich in etwa die Hälfte der Befragten überzeugt. Dieses Ergebnis wird auch durch die BITKOM- (2015: 5, 13) und ICILS-Studie (2019: 212, 222, 228–230) bestätigt. In einigen Interviews wird die Effektivität des digitalen Lernens vor allem in Hinblick auf die Entwicklung der Sprechfertigkeit von Lernenden in Frage gestellt. Diesbezüglich ist

¹²⁷ Je nach zugrundeliegendem Kompetenzmodell wird dieser Bereich auch als *Use skills* (Celot 2015), *Access* (UNESCO 2013) oder *Grundlagen und Zugang* (BMDW 2018) bezeichnet (siehe 1.1.3 und 1.2.1).

¹²⁸ In *Kompetenzorientierung und Schüleraktivierung im Russischunterricht* unterbreitet Kolodzy (2016: 4) Vorschläge zum gezielten Umgang mit der russischen Tastatur im Anfangsunterricht und zu ersten Gehversuchen im russischen Internet (Runet).

anzumerken, dass aufgrund der hohen Faktorenkomplexion von Spracherwerbsprozessen der Lernerfolg nicht von einem einzelnen, zu einem bestimmten Zeitpunkt verwendeten digitalen Medium abhängig gemacht werden kann (vgl. Funk 2019: 69). Die Medienskepsis von Lehrpersonen hat mitunter eine Nicht-Verwendung digitaler Medien zur Folge. Bär (2019: 12) begreift die Medienskepsis als einstellungsbezogenen Faktor aber auch als Schutzhaltung hinsichtlich der praktischen Umsetzung einer Neuerung, zumal diese einen zusätzlichen Zeitaufwand impliziert.

Die Mehrheit der Befragten, seien es Lehrpersonen oder SchülerInnen, sprechen sich für eine vernünftige, zielgerichtete und zugleich maßvolle Kombination analoger und digitaler Medien aus (siehe Kapitel 4 und 5). Dies spiegelt sich auch in Thalers (2010: 17ff) Konzept des *Balanced Teaching* wider. Laut Würffel (2019: 298) ist es gänzlich unzureichend und auch nicht zielführend, analoge Lernformen schlichtweg durch digitale zu ersetzen. Kurtz betont (2019: 121), dass eine realistische Einschätzung sowohl der Möglichkeiten und Notwendigkeiten als auch der Grenzen der Digitalisierung in ihrem gesellschaftlichen, schulischen und unterrichtlichen Gesamtzusammenhang maßgeblich ist. Zumal digitale und analoge Herangehensweisen, wie der handschriftliche und computergestützte Erwerb der Kyrilliza, jeweils andere Effekte zeitigen, sprechen sich Schmelter (2019: 219) und Tulodziecki et al. (2019: 354) für deren beider Integration aus. Obige Ausführungen stehen in Einklang mit den Ergebnissen der von Hillmayr et al. (2017: 11) durchgeführten Metastudie, die dem kombinierten analog-digitalen Unterricht den größten Nutzen bescheinigt (vgl. auch Klobertanz 2019: 142, 153, 160). Digitale Medien sind insbesondere dann zu nutzen, wenn sich daraus für den Fremdsprachen- bzw. Russischunterricht ein Mehrwert ergibt (vgl. z.B. Roche 2008: 14). Dieser kann sich in der Erleichterung bzw. Beschleunigung von Arbeitsabläufen, der Motivationssteigerung, der Erhöhung der Authentizität und des Lebensweltbezuges unterrichtlicher Lernsettings, der Behaltensförderung aufgrund der Multimodalität sowie in zusätzlichen Möglichkeiten der Individualisierung und Differenzierung manifestieren (siehe Kapitel 4 und 5; vgl. z.B. auch Roche 2008: 14ff, Schmelter 2019: 217–218, 221, 222 u.a.). Durch den Einbezug möglichst vielfältiger analoger und digitaler Lernangebote in den Russischunterricht kann unterschiedlichen vorherrschenden Lernpräferenzen, Interessen und individuellen Eignungen von SchülerInnen begegnet werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Mediennutzungsverhalten der befragten Russischlehrenden und -lernenden von folgenden Faktoren (mit)bestimmt wird (vgl. auch Lütge 2019: 458, Rösler 2007: 53, 142, 161, 162–163, 166):

- Technische Faktoren (z.B. Ausstattung)
- Organisatorisch-personelle Faktoren (z.B. Gerätewartung, IT-Support)
- Strukturelle Faktoren (z.B. Medienkonzept, Stundenplangestaltung, Vorbereitungszeit)
- Externe Faktoren (z.B. Bildungspolitik, OER)
- Personenbezogene Faktoren

- Einstellungen (z.B. Medienskepsis)
- Digitale Medienkompetenz

Die letztgenannten personenbezogenen Faktoren stellen für die LehrerInnenbildung eine besondere Herausforderung dar (vgl. Bos et al. 2016: 150, Drackert et al. 2019: 88). Hier gilt es, modellhaft konkrete fachspezifische Nutzungsmöglichkeiten digitaler Medien unter Diskussion medienbezogener Potentiale und Grenzen zu veranschaulichen (vgl. Schmidt 2019: 234–235). Auf medienpädagogische und mediendidaktische Aufgaben der LehrerInnenbildung für das Unterrichtsfach Russisch wird auf Basis der vorliegenden Studienergebnisse nachfolgend näher eingegangen.

6.2 LehrerInnenaus- und -weiterbildung

Sowohl die quantitativen als auch qualitativen Ergebnisse zeigen, dass die überwiegende Mehrheit der befragten Russischlehrkräfte im Lehramtsstudium wie auch im anschließenden Referendariat bzw. in der Berufseinstiegsphase kein digitalisierungsbezogenes Lehrangebot vorgefunden hat (vgl. Goertz/Baeßler 2018: 7). Die Studienergebnisse legen hier einen Zusammenhang zwischen dem Dienstalter der Lehrkräfte und damaligen Lehramtscurricula nahe. Von denjenigen Lehrkräften, die im Lehramtsstudium digitale Kompetenzen durch ein entsprechendes Angebot erworben haben, fühlte sich die Hälfte ausreichend auf die Unterrichtspraxis vorbereitet. Daraus resultiert die Notwendigkeit, das universitäre medienbezogene Lehrveranstaltungsangebot quantitativ wie qualitativ zu erweitern.

Laut den inferenzstatistischen Ergebnissen waren die digitalisierungsbezogenen Anteile in der Russisch-Lehramtsausbildung in Deutschland im direkten Vergleich zu Österreich bisher niedriger (siehe 4.6).¹²⁹ Ein inhaltsanalytischer Abgleich medienkompetenzbezogener Bestandteile von deutschen und österreichischen Lehramtscurricula für das Unterrichtsfach Russisch,¹³⁰ aber auch Lehrleistungsbeobachtungen zur konkreten Vermittlung digitaler Kompetenzen könnten für zukünftige, curricular zu setzende Maßnahmen sehr aufschlussreich sein.

Die vorliegenden Ergebnisse weisen auch auf einen in der LehrerInnenausbildung wenig systematisch erfolgenden digitalen Kompetenzerwerb hin. Dies legt den Schluss nahe, dass bei der Über-

¹²⁹ Da der Studienort bei den schriftlich befragten Südtiroler Russischlehrkräften nicht zweifelsfrei eruiert werden konnte – wurde in der Fragebogenstudie doch ausschließlich nach dem Ort der Dienstausbildung, nicht aber nach dem Studienort selbst gefragt –, ist ein aussagekräftiger Vergleich nur zwischen den Ländern Österreich und Deutschland möglich. Dies hat aber auch den Hintergrund, dass es bei Südtiroler Lehrkräften aufgrund der Gesetzeslage im Sinne gegenseitiger Abkommen zwischen Österreich und Südtirol zu örtlichen „Mischformen“ hinsichtlich der LehrerInnenausbildung kommen kann. Einige Südtiroler Studierende absolvieren das Lehramtsstudium beispielsweise in Österreich, die Berufseinstiegsphase, die mit dem Erhalt der Lehrbefähigung einhergeht, jedoch in Südtirol.

¹³⁰ Eine quantitative inhaltsanalytische Auswertung von medienbezogenen Bestandteilen in vier österreichischen Lehramtscurricula liegt in Form des von Swertz im Jahr 2015 publizierten Beitrags vor. Goertz und Baeßler (2018) liefern eine qualitative Überblicksstudie samt *Best-Practice*-Beispielen zur Digitalisierung in der LehrerInnenbildung in Deutschland (siehe 1.2.1).

arbeitung bestehender bzw. der Entwicklung neuer Lehramtscurricula für Russisch digitalen Kompetenzziele einen größeren Stellenwert als bisher eingeräumt werden muss (vgl. Bos et al. 2016: 153, 173, 175; Swertz 2015: 7, 8). Die Beschränkung auf die Russischdidaktik allein ist dabei nicht ausreichend (vgl. Schmidt 2019: 233, Mehlhorn 2019a: 180). Vielmehr bedarf es eines kohärenten digitalisierungsbezogenen Gesamtkonzepts im Sinne einer flächendeckend-integrativen Verzahnung von Fach- und Bildungswissenschaften, der Fachdidaktik und von Schulpraxisphasen (vgl. Bos et al. 2016: 175, Mehlhorn 2019a: 173, 180; Schmidt 2019: 233, Tulodziecki et al. 2019: 364). Derartige Gesamtkonzepte müssen vielfach jedoch erst entwickelt werden (vgl. Bos et al. 2016: 152, 155; siehe auch Goertz/Baeßler 2018 und Swertz 2015). Eine thematische Akzentuierung medienbezogener Inhalte in den unterschiedlichen Phasen und Bereichen der LehrerInnenausbildung kann zu einer gewinnbringenden Nutzung digitaler Medien im Russischunterricht führen. Hierzu zählt der Erwerb wissenschaftlicher, medienpädagogischer und mediendidaktischer Grundlagen, die in Schulpraxisphasen erprobt und im Referendariat bzw. der Berufseinstiegsphase unter Anleitung konsequent umgesetzt und vertieft werden (vgl. Tulodziecki et al. 2019: 362, KMK 2016: 26).

Die vorliegenden Studienergebnisse verweisen auf die Notwendigkeit, in der LehrerInnen-ausbildung Routinen im Umgang mit digitalen Medien herauszubilden und zeitökonomische Wege der digitalen Medienintegration in den Russischunterricht aufzuzeigen. Dies kann durch die Vermittlung von Wissen um verfügbare qualitätsvolle digitale Lehr- und Lernangebote für Russisch (z.B. Unterrichtsmanager für Lehrwerkskomplexe, digitale Lehrwerke, OER), durch die wissenschaftsbasierte, professionell angeleitete Erstellung von digitalen Lehr- und Lernmaterialien für unterschiedliche Niveaustufen und durch praxisorientierte Simulationen mediengestützter Russischeinheiten in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen geschehen. Der Vorbildcharakter der digitalen Medienanwendung in sprachpraktischen Übungen oder fachwissenschaftlichen Seminaren kann mit Blick auf die Digitalisierung einen Beitrag zur Verzahnung der unterschiedlichen Säulen des Lehramtsstudiums für Russisch (z.B. der Fachwissenschaften und Russischdidaktik) leisten.

Die Studienergebnisse illustrieren auch die Dynamik des technischen Fortschritts, die Lehrkräften viel Flexibilität und eine stetige Erweiterung ihres Kompetenzprofils abverlangt. Dies legt den Schluss nahe, dass angehenden Lehrpersonen im Studium zwar solide medienbezogene Fertigkeiten vermittelt werden können, unterstreicht aber gleichzeitig die Bedeutsamkeit von laufenden Fortbildungsmaßnahmen und der Eigeninitiative der Lehrkräfte (vgl. Goertz/Baeßler 2018: 7–8). Laut den vorliegenden Ergebnissen eignen sich viele Befragte insbesondere technische und Anwendungskompetenzen autark an. In diesem Bereich fällt die Selbsteinschätzung durchwegs positiv aus (siehe 4.5). Als ausbaubedürftig haben sich auf Basis der Befragungsergebnisse unter den Lehrkräften vor allem produktions- und partizipationsbezogene Medienkompetenzen erwiesen. Daraus folgt, dass im Weiterbildungssektor den Kompetenzbereichen *Digital Resources, Teaching and Learning, Empowering*

Learners und *Assessment* im Sinne des *DigCompEdu*-Modells (2017) ein entsprechender Stellenwert einzuräumen ist (siehe 1.1.3). Zieht man das *DigKompP*-Modell heran, so handelt es sich hierbei um die Teilkompetenzen *Digital Materialien gestalten* und *Digital Lehren und Lernen im Fach* (siehe 1.2.1). Konkret bedeutet dies, dass die wissenschaftsbasierte, fachbezogene Didaktisierung bzw. Erstellung von digitalen Lehr- und Lernmaterialien und verschiedene Möglichkeiten ihrer konkreten gewinnbringenden Einbettung in das Unterrichtsgeschehen in der LehrerInnenfortbildung einen festen Platz haben müssen. Auch gilt es, im Rahmen von Weiterbildungsmaßnahmen Möglichkeiten des aufgabenorientierten digitalen Lernens und anwendbare lernerInnenzentrierte Ergebnissicherungsmechanismen aufzuzeigen.

Zudem muss den im *DigComp-2.1*-Modell (2017) festgeschriebenen Kompetenzbereichen *Digital Content Creation* im Zusammenspiel mit *Safety* verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt werden. Sowohl die Ergebnisse der LehrerInnen-, als auch jene der SchülerInnenbefragung legen hier gewisse Defizite nahe, denen in der LehrerInnenbildung bzw. im Unterricht zu begegnen ist.¹³¹ Dazu gehören die Klärung datenschutzrechtlicher Fragen, die Wahrung der *Netiquette* und die Auseinandersetzung mit potentiellen physischen und psychischen Auswirkungen der Digitalisierung. In Verbindung mit Letzterem verweist Zierer (2016: 181) auf den Elektrosmog, die stete Zunahme von Aufmerksamkeitsstörungen und von psychosomatischen Erkrankungen, die im digitalisierungsbezogenen Diskurs mitbedacht werden müssen.

Hinsichtlich des Lernziels der Medienkritik und des Unterrichtsprinzips der Individualisierung und Differenzierung zeugen die vorliegenden Studienergebnisse, insgesamt betrachtet, von einer verhältnismäßig seltenen Umsetzung selbiger im Unterricht. Bei beiden besteht eine gewisse Diskrepanz zwischen den Überzeugungen, digitale Medien zum Zwecke der Medienkritik im Unterricht einzusetzen und das individualisierende Potential digitaler Technologien erkennen zu können, und dem effektiven Tun der befragten Lehrkräfte. In Zusammenhang damit könnte die Frage nach dem *Wie?* im Sinne konkreter methodisch-didaktischer Herangehensweisen stehen (vgl. Roche 2008: 60 und 2019: 92). Aufgabe der LehrerInnenbildung muss es folglich sein, konkrete durch den digitalen Medieneinsatz beförderte Möglichkeiten der Individualisierung und Differenzierung sowie praxisnahe Wege zur medienkritischen Erziehung der SchülerInnen unter Berücksichtigung von Sicherheitsaspekten (*Safety*) aufzuzeigen.

Die inferenzstatistischen Ergebnisse zur LehrerInnenfortbildung zeigen, dass die Häufigkeit der Inanspruchnahme von Präsenzfortbildungen und die Zufriedenheit der Russischlehrkräfte mit dem entsprechenden medienbezogenen Weiterbildungsangebot korreliert. Konkret bedeutet dies, je zu-

¹³¹ Die beträchtliche Anzahl an Enthaltungen seitens der SchülerInnen könnte Ausdruck des „Nicht-Wissens“ oder des „Nicht-Könnens“ sein.

friedener die Russischlehrpersonen mit den Fortbildungsmöglichkeiten sind, desto größer ist ihre Bereitschaft sich weiterzubilden. Statistisch signifikante länder-, geschlechter- oder altersspezifische Unterschiede waren hier keine festzumachen. Über die Hälfte der schriftlich und die Mehrheit der mündlich befragten Russischlehrkräfte zeigt sich sowohl mit der Quantität als auch teilweise mit der Qualität von allgemeinen und fachspezifischen Weiterbildungsmöglichkeiten zur digitalen Mediennutzung unzufrieden. Kritisiert werden dabei vor allem der fehlende Praxisbezug, die unzureichende Fachspezifik und die inhaltliche Überfrachtung mancher Fortbildungsveranstaltungen. Aus den obigen Ausführungen resultiert das Erfordernis, das russischspezifische Weiterbildungsangebot zum digitalen Medieneinsatz quantitativ und qualitativ zu erweitern. Neben fächerübergreifenden digitalen Kompetenzen müssen auch fachbezogene entwickelt werden (vgl. Mehlhorn 2019a: 173). Durch die Berücksichtigung der Fortbildungswünsche von Russischlehrkräften ist eine Steigerung der Zufriedenheit mit dem Weiterbildungsangebot und eine höhere Fortbildungsbereitschaft zu erzielen. Diesen Wünschen kann basierend auf den eigenen Ergebnissen durch fachspezifische, kompetenz- und fertigungsorientierte Fortbildungen zur digitalen Medienproduktion und einer sorgfältigen Auswahl von qualitativ hochwertigen Medienformen entsprochen werden.

Zudem legen die Ergebnisse nahe, dass die Fortbildungsbereitschaft bzw. die Häufigkeit des Fortbildungsbesuchs im Bereich der digitalen Medien auch mit subjektiven Überzeugungen, persönlichen Vorlieben und zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen zusammenhängt. Veränderungsprozesse benötigen in der Regel viel Zeit, weshalb bestimmte thematische Aspekte und Überzeugungen in der LehrerInnenbildung wiederholt aufgegriffen werden müssen. Tulodziecki et al. (2019: 361) unterstützen obige Aussage, indem Sie darauf verweisen, dass Fortbildungen einen maßgeblichen Beitrag zur Reflexion des eigenen medialen Habitus leisten (vgl. auch Bos et al. 2016: 148–149). Damit in Zusammenhang sind auch die sich im Zuge der Digitalisierung verändernden LehrerInnenrollen zu sehen. Aufgabe der LehrerInnenbildung muss es sein, Lehrkräfte bei ihren neuen Aufgaben zu unterstützen und sie darin zu bestärken. Schließlich kommt Lehrpersonen in komplexen digitalen Lernumgebungen eine bedeutende Organisations- und Steuerungsfunktion zu (vgl. Funk 2019:77). Der Ausbau schulinterner, aber auch digitaler Fortbildungsmöglichkeiten könnte zu einer Flexibilisierung im Sinne eines orts- und zeitunabhängigen sowie kostengünstigen Kompetenzerwerbs beitragen (z.B. Entfall von Fahrtspesen und Anfahrtszeiten). Digitale Weiterbildungsangebote (z.B. Webinare, *Online-Tutorials*) konnten sich unter den befragten Russischlehrkräften bisher noch nicht durchsetzen. Dies liegt möglicherweise an der allgemeinen Angebotslage für das Unterrichtsfach Russisch. Präsenzfortbildungen haben zudem den Vorteil eines multilateralen Erfahrungsaustausches bzw. einer sozialen wie kollaborativen Wertschöpfung.

Zusammenfassend und mit den Worten von Funk (2019: 69, 77) ausgedrückt, muss sich weder die Fremdsprachendidaktik noch der Fremdsprachenunterricht gänzlich neu erfinden. Vorherrschende

pädagogische Handlungsprinzipien, didaktische Standards und fachliche Ziele, wie die kommunikative Ausrichtung des Russischunterrichts, die Handlungs- bzw. Aufgabenorientierung, die Individualisierung und Differenzierung besitzen nach wie vor ihre Gültigkeit (vgl. ebd.: 69; siehe hierzu auch Mehlhorn 2019a: 175). Die Herausforderung der LehrerInnenbildung bzw. die neuen Anforderungen an den Lehrberuf liegen vielmehr in der Anwendung „bereits existierender Grundsätze auf die Realität des digitalen Wandels“ (Mehlhorn 2019a: 175). Ziel muss es sein, eine dem Zeitgeist entsprechende Annäherung an die digital-geprägten Lebenswelten der SchülerInnen zu vollziehen und gleichzeitig einen kritisch-reflektierten Medienumgang zu kultivieren. Angehende Lehrkräfte müssen gemäß dem Primat des Didaktischen auf die konkrete digitale Mediennutzung im Russischunterricht vorbereitet werden, d.h. die dienende Funktion von Medien ist in der LehrerInnenbildung in Verbindung mit potentiellen Realisationsformen methodischer Ansätze zu verdeutlichen (vgl. Decke-Cornill/Küster 2014: 98). Letzten Endes kann Digitalisierung nur dort erfolgreich sein, wo fremdsprachliche Lernprozesse sinnvoll unterstützt werden (vgl. Klobertanz 2019: 142, 153, 160; Schmidt 2019: 235).

Unter Bezugnahme auf die digitale Medienkompetenz gilt festzuhalten, dass Russischlehrkräfte keineswegs ExpertInnen, also *Experts* (C1) oder *Leaders* (C2) für alle Medienarten sein müssen (vgl. Redecker/Punie 2017, Tulodziecki et al. 2019: 361). Vielmehr geht es um wesentliche fachspezifische Akzentsetzungen (vgl. Tulodziecki et al. 2019:361). Die praktische Umsetzung von schulischen Medienkonzepten ist auf die Expertise des gesamten LehrerInnenkollegiums angewiesen (vgl. ebd.). Verschiedene Kompetenzprofile können dabei einander ergänzen und Möglichkeiten der Arbeitsteilung aufzeigen. Obige Ausführungen wie auch die vorliegenden Ergebnisse unterstreichen die immense Bedeutung einer ausgereiften Kooperationskultur (z.B. das Teilen von Materialien, Hilfestellung von KollegInnen bei technisch-didaktischen Fragen etc.). Durch die verstärkte Kooperation der Lehrkräfte untereinander kann letzten Endes eine Zeitersparnis, aber auch ein gegenseitig gestützter Kompetenzerwerb im Bereich des digitalen Lernens und Lehrens erzielt werden.

In den nachfolgenden Schlussbemerkungen wird unter Rückbezug auf die jeweiligen Kapitel der vorliegenden Arbeit sowohl auf gelungene Aspekte als auch auf Begrenzungen der eigenen Studie näher eingegangen. In Hinblick auf zukünftige Entwicklungen im Bereich des digital-medialen Fremdsprachen- bzw. Russischlernens verweist das folgende Unterkapitel auf verschiedene Forschungsdesiderate.

6.3 Schlussbemerkungen und Ausblick

Ziel des ersten Kapitels dieser Arbeit war es, grundlegende mit dem digitalen Lehren und Lernen verknüpfte Begriffe sowie medienpädagogische bzw. mediendidaktische Konzepte zu illustrieren und daraus zweckgebundene Arbeitsdefinitionen (*working definitions*) für den Bedarf der vorliegenden

empirischen Studie abzuleiten. Auch wurden auf den Schulkontext abzielende Digitalisierungsbestrebungen dargestellt. Das erste Kapitel widmete sich zudem dem Aufzeigen von digitalisierungsbezogenen Bestandteilen von Lehramtscurricula für das Unterrichtsfach Russisch, von schulischen Russischlehrplänen und Russischlehrwerken im deutschsprachigen Raum. Das zweite Kapitel ging sowohl auf konzeptionell-theoretische Befunde als auch auf empirische Forschungsergebnisse zu an Schulen im deutschsprachigen Raum vorhandenen infrastrukturellen Ressourcen, zur Beschaffenheit der digitalen Medienkompetenz (Russisch-) Lehrender und Lernender wie auch auf Studienergebnisse zu einstellungsbezogenen Faktoren ein. Potentiale und Herausforderungen bei der Digitalisierung des Fremdsprachen- bzw. Russischunterrichts wurden hier ebenso präsentiert. Das auf diesem Forschungsstand aufbauende Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie zeigte sich in der Durchführung einer länderübergreifenden Basisuntersuchung zum digital-medial gestützten Russischunterricht in der Sekundarstufe, wofür bisher keine empirischen Befunde dieses Ausmaßes bzw. mit dieser Ausrichtung und Reichweite vorliegen. Neben dem digital-gestützten Russisch-Präsenzunterricht an österreichischen Schulen wurde auch jener an deutschen und Südtiroler Schulen beforscht. Dabei erfuhren sowohl die Sekundarstufe I als auch die Sekundarstufe II Berücksichtigung. Darüber hinaus wurden Daten zur digitalen Medienkompetenz von Russischlehrkräften und RussischschülerInnen generiert. Die Beforschung der LehrerInnenbildung (*pre- und in-service teacher training*) stellte einen weiteren wichtigen Aspekt der vorliegenden Studie dar.

Der angewendete *Mixed-Methods*-Ansatz – wie in Kapitel 3 ausführlich beschrieben – ermöglichte tiefgreifende Einsichten und trug zur wechselseitigen Validierung der eruierten Ergebnisse bei. Erwähnenswert ist, dass im Rahmen der für diese Studie durchgeführten qualitativen Leitfadeninterviews und quantitativen Online-Erhebungen Russischlehrpersonen und auch Russischlernende einbezogen wurden. Dadurch konnten zwei entscheidende Perspektiven auf den Medieneinsatz in Lehr-Lern-Prozessen im Fach Russisch reflektiert werden. Auf Begrenzungen, die den verwendeten Messinstrumenten und Auswertungsverfahren zugrunde liegen, und auf Schwierigkeiten bei der Durchführung der beiden Online-Studien und Interviews wurde in Kapitel 3 näher eingegangen. Insgesamt betrachtet, hat sich der verwendete *Mixed-Methods*-Ansatz in Hinblick auf die Informationsdichte der Ergebnisse als ertragreich erwiesen. Es sei jedoch angemerkt, dass der Einbezug qualitativer Unterrichtsbeobachtungen als zusätzliches Erhebungsinstrument einen weiteren wichtigen Beitrag zur Ergebnisvalidierung hätte leisten können. Beobachtungen ermöglichen laut Thierbach und Petschick (2014: 855) das Erfassen von Verhaltensweisen, die nicht direkt verbalisiert oder erfragt werden können. Die bloße Beschreibung von Verhaltensmustern und das effektive situationsbezogene Tun können demnach voneinander abweichen (vgl. ebd.). Durch Beobachtungen hätte bei entsprechender Berücksichtigung methodenspezifischer Vorteile und Grenzen das effektive Medienhandeln aller am Unterricht beteiligten AkteurInnen sichtbar gemacht werden können (vgl. Mikos 2017: 362).

Eine Begrenzung von Unterrichtsbeobachtungen liegt im potentiellen Übersehen bestimmter Details (vgl. Thierbach/Petschick 2014: 862–863). Schließlich ist die mit dem Beobachtungsprozess verbundene kognitive Belastung (z.B. gleichzeitiges Beobachten mehrerer Personen und Anfertigen von Notizen) entsprechend hoch (vgl. ebd.). Auf die Durchführung von Unterrichtsbeobachtungen musste aus ressourcentechnischen Gründen verzichtet werden (siehe 3.2). Das heißt, die vorliegende Studie basiert mit Blick auf das Medienhandeln von Russischlehrkräften und RussischschülerInnen ausschließlich auf deren persönlichen subjektiven Einschätzungen. Demzufolge kann zwischen den Aussagen der StudienteilnehmerInnen und ihrem effektiven unterrichtlichen Tun eine gewisse Diskrepanz bestehen, die in dieser Arbeit unentdeckt geblieben ist.

In Kapitel 4 und Kapitel 5 erfolgte die ausführliche Darstellung der aus den Online-Erhebungen und Interviews gewonnenen Ergebnisse. Dabei wurde auch auf potentielle auswertungsbezogene Fehlerquellen (z.B. Reihenfolgeeffekte, Akquieszenz, soziale Erwünschtheit) eingegangen. Mit Blick auf die inferenzstatistische Ergebnisauswertung und damit zusammenhängenden möglichen Rückschlüssen auf die Grundgesamtheit wären zum einen die reine Zufallsauswahl (*random sampling*) bei den Lehrpersonen und noch größere Stichproben von Vorteil gewesen. Die Gründe für die letztlich willkürlich erfolgte Stichprobenziehung bei den Russischlehrkräften wurden unter Punkt 3.4.1 näher beleuchtet. Trotz der langen Feldphase von mehreren Monaten konnten aufgrund fehlerhafter E-Mailadressen, aber auch wegen der bisweilen geringen Teilnahmebereitschaft (z.B. angesichts Zeitmangels) nicht mehr Lehrkräfte für die Studie gewonnen werden. Die vergleichsweise geringe Anzahl an befragten RussischschülerInnen aus Deutschland (Online-Erhebung: N 49, Interviews: N 0) war dem – aus genehmigungstechnischer wie geographischer Sicht – erschwerten Feldzugang geschuldet. Mitverantwortlich hierfür war aber auch die Fehleinschätzung des Zeitbedarfes für die Genehmigung der Studie durch die entsprechenden deutschen Kultusministerien. Nichtsdestotrotz erlaubte die vorhandene Anzahl an StudienteilnehmerInnen und die jeweilige Skalierung der Variablen in den Fragebögen die Anwendung verschiedener, in erster Linie nichtparametrischer statistischer Testverfahren (z.B. U-Test, H-Test, Rangkorrelation nach Spearman, partielle Rangkorrelation). Dadurch konnten unter anderem statistisch signifikante länder-, alters- und geschlechterspezifische Unterschiede aufgezeigt werden.

Der strukturelle und inhaltlich-formale Aufbau der digitalen Fragebögen hat sich bis auf wenige Ausnahmen als tragfähig erwiesen. Bei der Auswertung der Online-Studien bereiteten die demographischen Fragen zum Wohnort bzw. Dienstsitz der StudienteilnehmerInnen bisweilen Schwierigkeiten. Zum einen wäre es beim SchülerInnenfragebogen im Nachhinein betrachtet sinnvoller gewesen, nach dem Ort bzw. Bundesland des Schulbesuches anstatt dem Wohnort zu fragen, weil selbige nicht immer

übereinstimmten (siehe 4.3.2.).¹³² Bei der Eruiierung länderspezifischer Zusammenhänge bezüglich der LehrerInnenausbildung wäre eine zusätzliche Frage zum Studienort hilfreich gewesen, wenngleich es im Falle von Südtiroler LehramtskandidatInnen zur Vermischung der Studienorte Südtirol bzw. Italien und Österreich kommen kann (siehe 6.2). Im Rahmen der Interviews konnte indes zweifelsfrei geklärt werden, wo welche Phase der LehrerInnenausbildung absolviert worden war. Dadurch konnten ergänzend zu den Online-Studien Einsichten in digitalisierungsbezogene Bestandteile der LehrerInnenaus- und -weiterbildung im deutschsprachigen Raum gewonnen und konkrete Handlungsbedarfe abgeleitet werden. Allein auf Basis der Interviews waren jedoch keine verlässlichen länderspezifischen Rückschlüsse möglich.

Bei den zwei *Multi-Item*-Fragebatterien, mittels derer die Nutzungshäufigkeiten digitaler Endgeräte und Medien ermittelt wurde, ergab sich eine enorme Datenfülle. Aufgrund dessen und auch angesichts eruiierter multifaktorieller Zusammenhänge schien es nicht zielführend, jedes einzelne dieser *Items* mit der Variable *Holistische Einschätzung der eigenen digitalen Medienkompetenz* bzw. mit allen Subkompetenzen der Variable *Analytische Beurteilung der eigenen digitalen Medienkompetenz* zu korrelieren. Dieses Vorgehen lag einerseits darin begründet, dass der Großteil der in den Fragebögen angeführten digitalen Endgeräte und Medien eine verhältnismäßig seltene Nutzung im Russischunterricht erfährt, die Selbsteinschätzung der digitalen Kompetenzen durch die Lehrkräfte jedoch vergleichsweise positiv ausfällt. Andererseits wurde im Auswertungsprozess auch deutlich, dass das unterrichtliche Mediennutzungsverhalten der Russischlehrkräfte durch vielseitige Aspekte beeinflusst wird. Dazu zählen neben der technischen Infrastruktur und der digitalen Medienkompetenz auch Überzeugungen zur Lernwirksamkeit bzw. Effizienz digitaler Medien, schulische Medienkonzepte, das Sprachniveau der Lernenden etc. (siehe 6.1 und 6.2). Diese kausalen Zusammenhänge konnten durch die Interviewstudie vielfach bestätigt werden (siehe Kapitel 5). Nichtsdestotrotz hätte der zusätzliche Einbezug einer global ausgerichteten Frage zur Häufigkeit der digitalen Mediennutzung¹³³ in beide Fragebögen einen Mehrwert im Sinne der verhältnismäßig einfachen Eruiierung bi- bzw. multivariater Zusammenhänge mit sich gebracht. Interessant wäre demzufolge der statistische Abgleich der allgemeinen Nutzungshäufigkeit digitaler Medien im Unterricht mit verschiedenen subjektiven Überzeugungen gewesen.¹³⁴ Diese Lücke konnte jedoch durch die Methodentriangulation bzw. die quantitativ-

¹³² Einzelne SchülerInnen verwiesen bei dieser Frage auf ihren Herkunfts- bzw. Geburtsort, waren in der Zwischenzeit aber umgezogen.

¹³³ z.B. *Wie häufig nutzen Sie / nutzt ihr im Russischunterricht digitale Medien? Wählen Sie / wählt die entsprechende Antwort aus. Jede Stunde – häufig – gelegentlich – selten – nie.*

¹³⁴ Als Beispiele für mit der Nutzungshäufigkeit potentiell in Zusammenhang stehende LehrerInnenüberzeugungen seien hier Folgende angeführt: *Die Ressourcenknappheit an meiner Schule erschwert den Einsatz digital-elektronischer Medien. Die Vorbereitung mediengestützter Unterrichtseinheiten ist mit einem hohen Zeitaufwand verbunden. Oder: Digital-elektronische Medien gewährleisten einen abwechslungsreichen Unterricht.*

qualitative Auswertung der fünfzehn vorliegenden Interviews zumindest teilweise geschlossen werden.

Die im Zuge der Interviewauswertung erstellten Kodierleitfäden bzw. Kategoriensysteme wurden mit dem Ziel der Erhöhung ihrer Reliabilität auf Basis mehrerer Materialdurchgänge validiert. Diesbezüglich gilt jedoch anzumerken, dass das Hinzuziehen eines Zweitauswerterers bzw. einer Zweitauswerterin im Sinne der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit ratsam gewesen wäre. Hiervon musste aus ressourcentechnischen Gründen jedoch abgesehen werden.

Zusätzlich konnten im Rahmen der zunächst quantitativ erfolgten Interviewauswertung bestimmte Teilaspekte der Interviews nicht berücksichtigt werden. Ziel dieser Vorgangsweise war die Schaffung eines über die Interviewgrenzen hinausgehenden Überblicks. Dieser mündete letztlich in der interviewübergreifenden Darstellung verwendeter digitaler Endgeräte und Medien, praktizierter Einsatzszenarien wie auch im Aufzeigen von Vorteilen und Herausforderungen beim digitalen Medieneinsatz. Dadurch konnten Ähnlichkeiten und Unterschiede festgemacht werden. Um einem mit der Datenreduktion einhergehenden Datenverlust zu begegnen, wurden ebenso ausführliche Einzelfallanalysen miteinbezogen, innerhalb derer persönlich-individuellen Aspekten ein gebührender Stellenwert eingeräumt wurde. Laut Grünewald (2006: 316) müssen Falldarstellungen als Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit im Sinne der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit möglichst detailliert geschildert bzw. dokumentiert werden. Dem wurde in der vorliegenden Arbeit durch die gewissenhafte wörtliche Transkription der Interviews, durch das Anfertigen von Postskripten und durch den Einbezug ausführlicher Einzelfalldarstellungen entsprochen.

Die vorliegende Studie ist für die fremdsprachendidaktische bzw. russischspezifische Medienforschung sowie hinsichtlich der mediendidaktisch fundierten Verankerung des digitalen Lehrens und Lernens im schulischen Russischunterricht insofern von Relevanz, als neue Erkenntnisse in die wissenschaftliche Diskussion eingebracht werden. Zum Beispiel konnte länder- und schultypenübergreifend eine Interdependenz zwischen personell-infrastrukturellen Gegebenheiten, subjektiven Überzeugungen, den digitalen Fertigkeiten von Russischlehrkräften und dem Grad der Mediennutzung aufgezeigt werden. Auch besteht ein Zusammenhang zwischen der Motivation von RussischschülerInnen und der digitalen Medienverwendung, wobei hier aber auch individuelle Lernvorlieben eine Rolle spielen. Als motivationsfördernd konnte insbesondere die durch digitale Medien beförderte Lebensnähe – auch im Sinne einer einfachen Distanzüberbrückung zur russischsprachigen Welt –, die Möglichkeit des multimodalen, spielerischen Lernens und der durch den digitalen Medieneinsatz erzielte Abwechslungsreichtum ausgewiesen werden. Für das Unterrichtsfach Russisch spezifische Herausforderungen zeigen sich bei der digitalen Mediennutzung in hard- und softwaretechnischen Einschränkungen,¹³⁵ im

¹³⁵ Damit ist nicht allein die Ausstattungssituation der Schule (z.B. nicht vorhandene, russische Tastaturen) gemeint, sondern vielmehr die Tatsache, dass in manchen Fällen an Schul-PCs notwendige Spracheinstellungen für

Umgang mit der kyrillischen Tastatur, im verhältnismäßig geringen digitalen Materialangebot und in der begrenzten Verfügbarkeit von digitalisierungsbezogenen russischspezifischen Fortbildungsmaßnahmen.

In Hinblick auf weiterführende Studien zum digital-gestützten Russischunterricht bietet diese breit angelegte Basisuntersuchung einen evidenzbasierten Ausgangspunkt. Es liegt in der Natur von Basiserhebungen, dass nicht jedes Detail in seiner vollumfänglichen Tiefe erfasst werden kann. Es geht hier vielmehr um die Schaffung eines Überblicks über einen vordefinierten Bereich zu einem bestimmten Erhebungszeitpunkt. Die vorliegende Arbeit gibt folglich Auskunft über den allgemeinen Stand der Digitalisierung des schulischen Russischunterrichts und über jenen der LehrerInnenbildung für das Unterrichtsfach Russisch. Eine longitudinale Studie zur digitalen Medienverwendung im Russisch-Präsenzunterricht könnte ausgehend von dieser Erhebung sich verändernde Dynamiken unter Bezugnahme auf bestimmte Einflussfaktoren nachzeichnen. Interessant wäre auch die Klärung der Frage, inwiefern und auf welcher Grundlage sich subjektive Überzeugungen zum digitalen Lehren und Lernen im Zuge der LehrerInnen(aus)bildung nachhaltig verändern und die effektive unterrichtliche Praxis beeinflussen. Drackert et al. (2019) liefern in ihrer Studie zur Medienkompetenz angehender Russischlehrkräfte hierzu erste interessante Erkenntnisse. Auch könnte der langfristige Effekt von laufenden digitalisierungsbezogenen Fortbildungsmaßnahmen auf das Mediennutzungsverhalten von Lehrkräften im Russischunterricht beforscht werden. Dies würde wertvolle Hinweise für die bedarfsgerechte Ausgestaltung von fachspezifischen Weiterbildungsmaßnahmen liefern.

Die vorliegenden Studienergebnisse wie auch der bisherige Forschungsstand zeigen überdies eine im Schulkontext marginalisierte digitale Test-, Feedback- bzw. Bewertungskultur. International gesehen, ist der Bereich des computergestützten *Assessment* bisher schwach beforscht, woraus sich das Desiderat einer stärkeren wissenschaftsbasierten Auseinandersetzung mit dem digitalen Testen ergibt (vgl. Gillespie 2020: 132). Kurtz (2019: 71, 72) stellt unter Bezugnahme auf die Ergebnisse der *Hanover Research* Studie (2017) fest, dass bei der Prüfungsvorbereitung bzw. dort, wo SchülerInnen das Ergebnis wichtig erscheint, nach wie vor analog gelernt wird. Mehlhorn (2019: 178) betont, dass sich die standardisierte analoge Prüfungskultur und damit verbundene Lernziele zugunsten der Realitätsnähe (z.B. Nutzung von Online-Wörterbüchern, Übersetzungsprogrammen) für die Sprachproduktion in Zukunft verändern müssen (vgl. hierzu auch Bär 2019: 22 und Schmelter 2019: 222). Aus obigen Ausführungen ergibt sich die Frage nach für den Fremdsprachen- bzw. Russischunterricht geeigneten formativen (z.B. E-Portfolios) und punktuellen digitalen Prüfungsformaten (z.B. Online-Tests), Feedbackformen und nach deren praxisnahen Einbettungsmöglichkeiten. Die zunehmende Adaptivität von

den digitalen Russischunterricht fehlen und bestimmte Programme die kyrillischen Buchstaben entweder gar nicht akzeptieren oder falsch, d.h. in Form von Fragezeichen oder unkenntlichen Symbolen anzeigen (siehe 5.4.3 und 5.4.5).

Programmen bzw. die Flexibilität von digitalen Auswertungsverfahren könnte in Zukunft zu einer Zeitersparnis bzw. Beschleunigung von Arbeitsabläufen und der damit einhergehenden Entlastung von Lehrpersonen führen. Jedoch müssen hierfür vielfach erst noch die notwendigen Rahmenbedingungen (z.B. Lernplattform, stabiles WLAN, digitale Prüfungsrichtlinien, BYOD) geschaffen werden.¹³⁶

Mit Blick auf das digitale Lernen haben sich auch im Zuge der weltweiten COVID-19-Pandemie Handlungsbedarfe offenbart, denen seither zumindest teilweise begegnet wurde. Inwieweit das zu Zeiten von Corona praktizierte *Distance* bzw. *Hybrid Learning*¹³⁷ den Fremdsprachen- bzw. Russischunterricht tatsächlich nachhaltig verändern wird, wäre durch eine Folgestudie zu ergründen. Dies würde Rückschlüsse auf sich im Fremdsprachen- bzw. Russischunterricht bewährt habende digitale Unterrichtspraxen und hinsichtlich (neu) zu begegnenden Herausforderungen erlauben.

Insgesamt betrachtet, bedarf es für gelingendes digitales Lehren und Lernen einer engeren Verzahnung zwischen der Bildungspolitik, möglichen Ausbildungswegen und der Unterrichtspraxis. Finanzielle wie auch mediendidaktische Unterstützungsangebote müssen dort ansetzen, wo sie am dringendsten benötigt werden. SchülerInnen profitieren nicht allein von gut ausgestatteten Schulen, sondern auch von der Expertise der Lehrkräfte, die auf Basis von zu erreichenden Lernzielen Entscheidungen darüber zu treffen haben, wie und anhand welcher (digitaler) Hilfsmittel diese – unter Wahrung des Primates des Didaktischen – erreicht werden können. Umgekehrt profitieren Lehrpersonen im Sinne der *Digital Natives* auch vom Wissen und den Fähigkeiten ihrer SchülerInnen, was durch die vorliegenden Studienergebnisse bestätigt wird. Das professionelle und respektvolle Zusammenspiel zwischen Lehrkräften und SchülerInnen leistet demnach auch einen maßgeblichen Beitrag zum Erfolg des digital-medialen Russischlernens. Grundlegend ist, dass ohne didaktische Idee, ohne Bildungsauftrag und ohne reflektierte Inhalts- und Kompetenzorientierung, jedes noch so modernes Medium zu einer leeren Hülle wird.

¹³⁶ Lernplattformen (z.B. *Moodle*) bieten prinzipiell die Möglichkeit der Erstellung von Online-Tests, wobei meist folgende Testformate verfügbar sind: Richtig-Falsch, *Multiple Choice*, Matrix-Fragen, Ein-Wort-Antworten, Lückentexte, Kurzantworten, freies Textfeld. Die *Item*-basierten Antworten werden bei Klick auf das Test-Abgabesymbol automatisch ausgewertet. Die erreichte Punkteanzahl wird sofort angezeigt und kann im Sinne des Datenschutzes nur vom entsprechenden Prüfling eingesehen werden. Um Abschreiben zu verhindern, kann der Punkt „zufällige Reihenfolge“ aktiviert werden, d.h. die Fragereihenfolge unterscheidet sich von Schüler/in zu Schüler/in.

¹³⁷ *Hybrid Learning* wurde nach dem völligen *Shutdown* der Schulen im März 2020 mit Beginn des darauffolgenden Schuljahres praktiziert. Das heißt, die SchülerInnen wurden an österreichischen und Südtiroler Schulen im Wochenrhythmus abwechselnd in Präsenz und aus der Ferne digital unterrichtet.

LITERATURVERZEICHNIS

- Abramovič, Elena. (2011). Ispol'zovanie tehničeskich sredstv obučenija na zanjatijach inostrannogo jazyka. [Абрамович, Елена. (2011). Использование технических средств обучения на занятиях иностранного языка.] Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/y8q27vg6> (03.07.2020).
- Abteilung Bildung und Sprache der Autonomen Provinz Bozen – Südtirol. Informationen zur Berufseinstiegsphase verfügbar unter: <https://tinyurl.com/yy2xekpz> (22.07.2020).
- Adler, Iris, Birzer, Sandra, Böhmer, Jule, Boiselle, Thomas, Breitsprecher, Rima, Chwoika, Ariana, Kushnir, Elena, Müller, Jana, Seidel, Astrid & Steinbach, Andrea. (2018). *Dialog 3: Lehrwerk für den Russischunterricht*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Adler, Iris, Böhmer, Jule, Boiselle, Thomas, Breitsprecher, Rima, Kushnir, Elena, Müller, Jana, Rausch, Maike, Schmidt, Kristina, Seidel, Astrid & Steinbach, Andrea. (2019). *Dialog 4: Lehrwerk für den Russischunterricht*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Adler, Irma & Bolgova, Ljudmila. (2019). *Most neu: Russisch für Anfänger (A1–A2). Kursbuch mit MP3-CD*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Adler, Irma, Bolgova, Ljudmila & Trubacheva, Nina. (2019). *Most neu: Russisch für Fortgeschrittene. Kurs- und Übungsbuch mit MP3-CD*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Adler, Iris, Heinz, Maike, Kallerhoff, Hans Georg, Krüger, Daniel, Lehmann, Olga, Lischitzki, Tatjana, Manewitsch, Maria, Nadchuk, Elena, Salzl, Christa, Schindler, Christina & Wielandt, Irmgard. (2009–2010). *Privet! (A1–B1+)*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Ahmstein-Bahmann, Christine, Berthelmann, Rainer, Borgwardt, Ulf, Brosch, Monika, Denisova-Schmidt, Elena, Gentsch, Danuta, Jakubow, Peter, Laschet, Rolf, Ossipova-Joos, Natalia, Reichert-Borowsky, Gisela, Walach, Evelyn & Zenker, Jacqueline. (2008–2011). *Konečno (A1–B1+)*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Ajvazova, Valerija. (2012). Psichologičeskie i didaktičeskie osobennosti ispol'zovanija video na zanjatijach inostrannogo jazyka. [Айвазова, Валерия. (2012). Психологические и дидактические особенности использования видео на занятиях иностранного языка.] Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/y7dylejl> (03.07.2020).
- Akišina, Alla & Kagan, Ol'ga. (2016). *Učimsja učit': Dlja prepodavatelja russkogo jazyka kak inostrannogo. Metody, priemy, rezul'taty*. Moskva: Russkij jazyk. [Акишина, Алла & Каган, Ольга. (2016). *Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного. Методы, приёмы, результаты*. Москва: Русский язык.]
- Akreml, Leila. (2014). Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In Baur, Nina & Blasius, Jörg (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 265–282). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Alm, Antonie. (2007). Motivationstheoretische Grundbedingungen für den erfolgreichen Einsatz von Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12 1, S. 1–23.
- Arendt, Kathleen & Rössler, Patrick. (2009). Kinder online befragen. In Jakob, Nikolaus, Schoen, Harald & Zerback, Thomas (Hrsg.), *Sozialforschung im Internet: Methodologie und Praxis der Online-Befragung* (S. 355–370). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Atabekova, Anastasija. (2008). *Novye komp'juternye tehnologii v prepodavanii russkogo jazyka kak inostrannogo: Učebnoe posobie*. Moskva: Rossijskij universitet družby narodov. [Атабекова, Анастасия. (2008). *Новые компьютерные технологии в преподавании русского языка как иностранного: Учебное пособие*. Москва: Российский университет дружбы народов.]

- Auinger, Lisa. (2018). *Der Einfluss von digitalen Medien und Sprachlern-Apps auf das Lernverhalten der SchülerInnen im Russischunterricht*. Universität Wien. (=Diplomarbeit).
- Autonome Provinz Bozen – Südtirol (Hrsg.). (2020a). *Südtirol Digital 2020: Leitlinien für die digitale Entwicklung in Südtirol*. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/y72ohn7g> (28.05.2020).
- Autonome Provinz Bozen – Südtirol (Hrsg.). (2020b). *Landesfortbildungen der deutschen Bildungsdirektion: Für Kindergarten und Schule 2020/2021*. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/yc9wgknh> (02.06.2020).
- Autonome Provinz Bozen – Südtirol (Hrsg.). (2018). *Landesplan der Fortbildung der deutschen Bildungsdirektion: Für Kindergarten und Schule in Südtirol 2018/2019*. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/ybcpfjew> (02.06.2020).
- Autonome Provinz Bozen – Südtirol (Hrsg.). (2010). *Rahmenrichtlinien für die Gymnasien in Südtirol*. Deutsches Bildungsressort. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/yd892tmd> (26.05.2020).
- Ayass, Ruth. (2017). Transkribieren. In Mikos, Lothar & Wegener, Claudia (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung: Ein Handbuch* (S. 421–431). Konstanz & München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Azimov, El'chan. (2012). *Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v prepodavanii russkogo jazyka kak inostrannogo: Metody, priemy, rezul'taty*. Moskva: Russkij jazyk. [Азимов, Эльхан. (2012). *Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного: Методы, приемы, результаты*. Москва: Русский язык.]
- Azimov, El'chan & Ščukin, Anatolij. (2009). *Novyj slovar' metodičeskich terminov i ponjatij: Teorija i praktika obučenija jazykam*. Moskva: IKAR. [Азимов, Эльхан & Щукин, Анатолий. (2009). *Новый словарь методических терминов и понятий: Теория и практика обучения языкам*. Москва: ИКАР.]
- Baacke, Dieter. (1996). Medienkompetenz als Netzwerk: Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. *Medien praktisch* 20 78, S. 4–10.
- Bär, Marcus. (2019). Fremdsprachenlehren und -lernen in Zeiten des digitalen Wandels: Chancen und Herausforderungen aus fremdsprachendidaktischer Sicht. In Burwitz-Melzer, Eva, Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Hrsg.), *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel: Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 12–23). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Baur, Nina & Florian, Michael. (2009). Stichprobenprobleme bei Online-Umfragen. In Jakob, Nikolaus, Schoen, Harald & Zerback, Thomas (Hrsg.), *Sozialforschung im Internet: Methodologie und Praxis der Online-Befragung* (S. 109–128). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Behr, Ursula & Wapenhans, Heike. (04/2020). *Praxis Fremdsprachenunterricht Russisch: Unterrichtsdiskurs*. Verfügbar unter: www.praxis-fremdsprachenunterricht.de (10.08.2020).
- Behr, Ursula & Wapenhans, Heike. (01/2020). *Praxis Fremdsprachenunterricht Russisch: OER – Open Educational Resources*. Verfügbar unter: www.praxis-fremdsprachenunterricht.de (09.06.2020).
- Behr, Ursula & Wapenhans, Heike. (04/2018). *Praxis Fremdsprachenunterricht Russisch: Digitales Lernen*. Verfügbar unter: www.praxis-fremdsprachenunterricht.de (09.06.2020).
- Behr, Ursula & Wapenhans, Heike. (04/2017). *Praxis Fremdsprachenunterricht Russisch: Fernsehserien*. Verfügbar unter: www.praxis-fremdsprachenunterricht.de (09.06.2020).
- Behr, Ursula & Wapenhans, Heike. (06/2016). *Praxis Fremdsprachenunterricht Russisch: Kurzfilme*. Verfügbar unter: www.praxis-fremdsprachenunterricht.de (09.06.2020).
- Behr, Ursula & Wapenhans, Heike. (01/2015). *Praxis Fremdsprachenunterricht Russisch: Kurztexpte*. Verfügbar unter: www.praxis-fremdsprachenunterricht.de (09.06.2020).

- Behr, Ursula & Wapenhans, Heike. (01/2013). *Praxis Fremdsprachenunterricht Russisch: Mobiles Lernen*. Verfügbar unter: www.praxis-fremdsprachenunterricht.de (09.06.2020).
- Behr, Ursula & Wapenhans, Heike. (04/2010). *Praxis Fremdsprachenunterricht Russisch: Moderne Medien*. Verfügbar unter: www.praxis-fremdsprachenunterricht.de (09.06.2020).
- Benson, Phil. (2015). Commenting to Learn: Evidence of Language and Intercultural Learning in Comments on YouTube Videos. *Language Learning and Technology*, 19 3, S. 88–105.
- Bergmann, Anka. (2017). Der Russischunterricht und seine institutionellen Bedingungen. In Witzlack-Makarevich, Kai & Wulff, Nadja (Hrsg.), *Handbuch des Russischen in Deutschland: Migration – Mehrsprachigkeit - Spracherwerb* (S. 345–361). Berlin: Frank & Timme Verlag.
- Bergmann, Anka & Stadler, Wolfgang. (2014). Bezüge, Vorgaben und Perspektiven für einen kompetenzorientierten Russischunterricht. In Bergmann, Anka (Hrsg.), *Fachdidaktik Russisch: Eine Einführung* (S. 57–81). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Biebighäuser, Katrin, Schmidt, Torben & Zibeliu, Marja. (2012). Vorwort. In Biebighäuser, Katrin, Schmidt, Torben & Zibeliu, Marja (Hrsg.), *Aufgaben 2.0: Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien* (S. 7–9). Tübingen: Gunter Narr Verlag (=Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Biebighäuser, Katrin, Schmidt, Torben & Zibeliu, Marja. (2012). Aufgaben 2.0 – Aufgabenorientierung beim Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien. In Biebighäuser, Katrin, Schmidt, Torben & Zibeliu, Marja (Hrsg.), *Aufgaben 2.0: Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien* (S. 11–56). Tübingen: Gunter Narr Verlag (=Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Biebighäuser, Katrin. (2013). Fremdsprachenlernen in virtuellen Welten: Aufgabengestaltung in komplexen multimodalen Lernumgebungen. *Fremdsprachen lehren und lernen*, 42 2, S. 55–70.
- Bilandzic, Helena. (2017). Lautes Denken. In Mikos, Lothar & Wegener, Claudia (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung: Ein Handbuch* (S. 406–413). Konstanz & München: UVK Verlagsgesellschaft.
- BITKOM. (2015). *Digitale Schule – vernetztes Lernen: Ergebnisse repräsentativer Schüler- und Lehrerbefragungen zum Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht*. Berlin: Bitkom Research GmbH.
- Blume, Carolyn & Würffel, Nicole. (2018). Using Technologies for Foreign Language Learning in Inclusive Settings. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 47 2, S. 8–27.
- Bogner, Kathrin & Landrock, Uta. (2015). *Antworttendenzen in standardisierten Umfragen*. Mannheim: GESIS (=GESIS Survey Guidelines) – Leibniz Institut für Sozialwissenschaften. Verfügbar unter: DOI 10.15465/gesis-sg_016.
- Bomberg, Cornelia & Kushnir, Elena. (2018). *Dialog 3: Lehrwerk für den Russischunterricht. Rabočaja tetrad'*. Berlin: Cornelsen.
- Bomberg, Cornelia & Kushnir, Elena. (2019). *Dialog 4: Lehrwerk für den Russischunterricht. Rabočaja tetrad'*. Berlin: Cornelsen.
- Bos, Wilfried, Eickelmann, Birgit, Gerick, Julia, Goldhammer, Frank, Schaumburg, Heike, Schwippert, Knut, Senkbeil, Martin, Schulz-Zander, Renate & Wendt, Heike. (Hrsg.). (2014). *Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von SchülerInnen und Schülern in der achten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich (ICILS 2013)*. Münster & New York: Waxmann Verlag.
- Bos, Wilfried, Lorenz, Ramona, Endberg, Manuela, Schaumburg, Heike, Schulz-Zander, Renate & Senkbeil, Martin (Hrsg.). (2015). *Schule digital – der Länderindikator 2015: Vertiefende Analysen zur schulischen Nutzung digitaler Medien im Bundesländervergleich*. Münster & New York: Waxmann Verlag.
- Bos, Wilfried, Lorenz, Ramona, Endberg, Manuela, Eickelmann, Birgit, Kammerl, Rudolf & Welling, Stefan (Hrsg.). (2016). *Schule digital – der Länderindikator 2016: Kompetenzen von Lehrpersonen*

- der Sekundarstufe I im Umgang mit digitalen Medien im Bundesländervergleich. Münster & New York: Waxmann Verlag.
- Brosch, Monika, Burdukowa, Galina, Ossipova-Joos, Natalia, Verbitskaja, Victoria. (2013). *Jasno! Russisch für Anfänger (A1–A2): Lehrbuch mit zwei Audio-CDs*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Brosch, Monika, Burdukowa, Galina, Ossipova-Joos, Natalia, Verbitskaja, Victoria. (2014). *Jasno! Russisch für Anfänger (A1–A2): Arbeitsbuch mit Audio-CD*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Brosch, Monika, Burdukowa, Galina, Heyer, Christine, Ossipova-Joos, Natalia, Verbitskaja, Victoria. (2015). *Jasno! Russisch für Fortgeschrittene (B1): Kurs- und Übungsbuch mit zwei Audio-CDs*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Bühl, Achim. (2019). *SPSS: Einführung in die moderne Datenanalyse ab SPSS 25*. Hallbergmoos: Pearson Verlag.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) (Hrsg.). (2014). *Unterrichtsprinzip Medienerziehung – Grundsatzertlass*. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/uzhhrzn> (06.09.2018).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.). (2020). *Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule (AHS)*. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/vus4njf> (25.05.2020).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). Informationen zur „Digitalen Grundbildung“ verfügbar unter: <https://tinyurl.com/yb8w4dcg> (28.05.2020).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.). (2016). *Digital Roadmap*. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/y7le3msy> (28.05.2020).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.). (2019). *DigitalPakt Schule: Das smarte Klassenzimmer*. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/y8dbt5ux> (29.05.2020).
- Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (BMDW) (Hrsg.). (2018). *Digitales Kompetenzmodell für Österreich: DigComp 2.2 AT*. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/y7eur9kl> (25.05.2020).
- Büsching, Nicole & Breiter, Andreas. (2011). *Ergebnisse der Befragungen von Schulen und Lehrkräften zum Themenbereich Digitale Medien*. Bremen: Institut für Informationsmanagement Bremen GmbH (ifib).
- Carretero, Stephanie, Vuorikari, Riina & Punie, Yves. (2017). *DigCom 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens. With Eight Proficiency Levels and Examples of Use*. Verfügbar unter: DOI 10.2760/38842 (25.05.2020).
- Caspers, Olga. (2019). «Кому, нафиг, сейчас нужна классика?!» Об использовании мультимедийных материалов по литературе в РКИ. [Кому, нафиг, сейчас нужна классика?! Об использовании мультимедийных материалов по литературе в РКИ]. In Drackert, Anastasia & Bente Karl, Katrin (Hrsg.), *Didaktik der slawischen Sprachen: Beiträge zum zweiten Arbeitskreis in Innsbruck (19.02.–20.02.2018)* (S. 345–375). Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Celot, Paolo. (2015). *Assessing Media Literacy Levels and the European Commission Pilot Initiative*. Brüssel. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/s7vhkc3> (04.09.2018).
- Černyšev, Stanislav & Černyševa, Alla. (2019–2020). *Poexali! Russkij jazyk dlja vzroslych. Načal'nyj i bazovyj kursy 1.1–2.2*. Sankt-Petersburg: Zlatoust. [Чернышёв, Станислав & Чернышёва, Алла. (2019–2020). *Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный и базовый курсы 1.1–2.2*. Санкт-Петербург: Златоуст.]
- Chromov, Sergej, Guljaeva, Nadežda & Apal'kov, Valerij. (2015). *Informacionno-kommunikacionye tehnologii v prepodavanii russkogo jazyka kak inostrannogo na načal'nom etape*. [Хромов, Сергей, Гуляева, Надежда & Апальков, Валерий. (2015). *Информационно-коммуни-*

- кационные технологии в преподавании русского языка как иностранного на начальном этапе (уровень A1, A2).] Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/yaejaat4> (03.07.2020).
- Cohen, Jacob. (1992). Statistical Power Analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1 3, S. 98–101. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/sqb22pg> (13.01.2020).
- Comenius, Jan. (1981, ursprünglich 1658). *Orbis sensualium pictus*. London: Bodley Head.
- Decke-Cornill, Helene & Küster, Lutz. (2014). *Fremdsprachendidaktik: Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- De Florio-Hansen, Inez. (2012). Zur Rolle der Lehrkraft in einem pädagogisch ausgerichteten Fremdsprachenunterricht. In Reinfried, Marcus & Volkman, Laurenz (Hrsg.), *Medien im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht: Einsatzformen, Inhalte, Lernerkompetenzen* (S. 41–62). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Denzin, Norman. (1970). *The Research Act*. Chicago: Aldine.
- DETA. *No Significant Difference*. Nähere Informationen zur Datenbank verfügbar unter: <https://tinyurl.com/yxcn6mfa> (01.12.2020).
- Digitale Kompetenzen, informatische Bildung. Informationen zum „digikomp-Projekt“ verfügbar unter <https://digikomp.at/> (28.05.2020).
- Digitale Kompetenzen, informatische Bildung. Möglichkeit der Überprüfung eigener digitaler Kompetenzen mittels „digi.check“. Verfügbar unter: <https://digicheck.at/> (28.05.2020).
- Drackert, Anastasia, Mehlhorn, Grit & Wapenhans, Heike. (2019). Medienkompetenz angehender Russischlehrkräfte: Bestandsaufnahme und Entwicklungspotential. In Drackert, Anastasia & Bente Karl, Katrin (Hrsg.), *Didaktik der slawischen Sprachen: Beiträge zum zweiten Arbeitskreis in Innsbruck (19.02.–20.02.2018)* (S. 59–94). Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Duden *Learnattack*. (2019). *Digitalisierung des Lernens*. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/y72hjegl> (03.07.2020).
- Eder, Anselm. (2003). *Statistik für Sozialwissenschaftler*. Wien: Facultas.
- Edutheek (BMBWF, Hrsg.). Verfügbar unter: eduthek.at (30.10.2020).
- Elen, Jan. (2019). Plenarvortrag bei der EUROCALL-Tagung in Belgien. Präsentation verfügbar unter: <https://tinyurl.com/y3guhjhz> (01.12.2020).
- Entwicklungsverbund Süd-Ost (Hrsg.). (2019). *Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung*. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/y7jgyr2o> (02.06.2020).
- Entwicklungsverbund West (Hrsg.). (2019a). *Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung)*. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/y7r72tny> (02.06.2020).
- Entwicklungsverbund West (Hrsg.). (2019b). *Curriculum für das Masterstudium Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung)*. Verfügbar unter: <https://preview.tinyurl.com/ydh9heec> (02.06.2020).
- Eickelmann, Birgit, Bos, Wilfried, Gerick, Julia, Goldhammer, Frank, Schaumber, Heike, Schwippert, Knut, Senkbeil, Martin & Vahrenhold, Jan. (Hrsg.). (2019). *Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von SchülerInnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking (ICILS 2018)*. Münster & New York: Waxmann Verlag.
- Eisenmann, Maria & Ludwig, Christian. (2013). Classroom 2.0 – the Use of CALL in Developing Learner Autonomy. In Eisenmann, Maria, Hempel, Margit & Ludwig, Christian (Hrsg.), *Medien und Interkulturalität in Fremdsprachenunterricht: Zwischen Autonomie, Kollaboration und Konstruktion* (S. 37–59). Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr OHG.

- El-Hariri, Yasmin & Jung, Nina. (2015). Distanzen überwinden: Über das Potential audiovisueller E-Tandems für den Deutschunterricht von Erwachsenen in Kolumbien. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 20 1, S. 106–139.
- Elsner, Daniela. (2016). Lehrwerke. In Burwitz-Melzer, Eva, Mehlhorn, Grit, Riemer, Claudia, Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht: Sechste, völlig überarbeitete und erweiterte Auflage* (S. 441–445). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Esmantova, Tat'jana. (2012-2014). *Russkij jazyk: Pjat' elementov. Urovni A1–B1*. Sankt-Petersburg: Zlatoust. [Эсмантова, Татьяна. (2012–2014). *Русский язык: Пять элементов. Уровни А1–В1*. Санкт-Петербург: Златоуст.]
- Faulstich, Werner. (2002). *Einführung in die Medienwissenschaft: Probleme – Methoden – Domänen*. München: Fink Verlag.
- Fedorov, Aleksandr. (2010). Slovar' terminov po mediaobrazovaniju, mediapedagogike, mediagramotnosti i mediakompetentnosti. [Фёдоров, Александр. (2010). *Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности и медиакомпетентности*.] Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/y9h3umql> (19.05.2020).
- Feick, Diana. (2018). Differenzierung weiterdenken: Lernortspezifik durch mobiles Lernen im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 47 2, S. 93–98.
- Feierabend, Sabine, Plankenhorn, Theresa & Rathgeb, Thomas. (2017). *JIM-Studie 2017: Jugend, Information, (Multi)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12 bis 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs).
- Feierabend, Sabine, Rathgeb, Thomas & Reutter, Theresa. (2018). *JIM-Studie 2018: Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12 bis 19-Jähriger*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs).
- Feierabend, Sabine, Rathgeb, Thomas & Reutter, Theresa. (2020). *JIM-Studie 2019: Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs).
- Freibichler, Hans. (2000). Multimedia und Internet – Werkzeuge zum Sprachenlernen. In Tschirner, Erwin, Funk, Hermann und Koenig, Michael (Hrsg.), *Schnittstellen: Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien* (S. 110–131). Berlin: Cornelsen Verlag. (=Deutsch als Fremdsprache. Mehrsprachigkeit, Unterricht, Theorie).
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike & Karsch, Philip. (2018). Smartphones im Unterricht – Wollen das Schülerinnen und Schüler überhaupt. *MedienPädagogik*, 31, S. 107–124. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.21240/mpaed/31/2018.03.30.X>.
- Funk, Hermann. (2019). Feindliche Übernahme oder erweiterte didaktisch-methodische Szenarien? Fremdsprachenunterricht in Zeiten des digitalen Wandels. In Burwitz-Melzer, Eva, Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Hrsg.), *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel: Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 68–79). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag (=Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Funk, Hermann. (2016). Lehr-/Lernmaterialien und Medien im Überblick. In Burwitz-Melzer, Eva, Mehlhorn, Grit, Riemer, Claudia, Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht: Sechste, völlig überarbeitete und erweiterte Auflage* (S. 435–441). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Funk, Hermann. (2000). Schnittstellen: Fremdsprachenunterricht zwischen „alten“ und „neuen“ Medien. In Tschirner, Erwin, Funk, Hermann und Koenig, Michael (Hrsg.), *Schnittstellen: Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien* (S. 29–47). Berlin: Cornelsen Verlag. (=Deutsch als Fremdsprache. Mehrsprachigkeit, Unterricht, Theorie).

- Gillespie, John. (2020). Call research: Where are we now? *ReCALL*, 32 2, S. 127–144. Verfügbar unter: DOI 10.1017/S0958344020000051.
- Goertz, Lutz & Baeßler, Berit. (2018). *Überblicksstudie zum Thema Digitalisierung in der Lehrerbildung*. Essen: Hochschulforum Digitalisierung, mmb Institut – Gesellschaft für Medien- und Kompetenzforschung mbH. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/y8b6aubk> (02.06.2020).
- Godwin-Jones, Robert. (2013). Integrating Intercultural Competence into Language Learning through Technology. *Language Learning & Technology*, 17 2, S. 1–11.
- Gončar, Irina. (2013). *Poslušajte. Vypuski 1–3*. Sankt-Petersburg: Zlatoust. [Гончар, Ирина. (2013). *Послушайте. Выпуски 1–3*. Санкт-Петербург: Златоуст.]
- Gončar, Irina. (2011). *Takaja raznaja Rossija: Učebnoe posobie po stranovedeniju*. Sankt-Petersburg: Zlatoust. [Гончар, Ирина. (2011). *Такая разная Россия: Учебное пособие по страноведению*. Санкт-Петербург: Златоуст.]
- Gosudarstvennyj institut russkogo jazyka im. A.S. Puškina (Hrsg.). *Russkij jazyk dlja vsech*. [Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина (Hrsg.). *Русский язык для всех*.] Verfügbar unter: https://www.pushkin.institute/projects/russkiy_dlya_vsekh/ (10.06.2020).
- Gosudarstvennyj institut russkogo jazyka im. A.S. Puškina (Hrsg.). *Russkij jazyk dlja našich detej*. [Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина (Hrsg.). *Русский язык для наших детей*.] Verfügbar unter: <http://rus4chld.pushkininstitute.ru/#/> (10.06.2020).
- Gräf, Lorenz. (2010). *Online-Befragung: Eine praktische Einführung für Anfänger*. Münster: LIT Verlag.
- Grum, Urška & Legutke, Michael. (2016). Sampling. In Caspari, Daniela, Klippel, Frederike, Legutke, Michael & Schramm, Karen (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik* (S. 78–89). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Grünewald, Andreas. (2017a). Medien. In Surkamp, Carola (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (S. 239–242). Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- Grünewald, Andreas. (2017b). Mediendidaktik. In Surkamp, Carola (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (S. 242–245). Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- Grünewald, Andreas. (2017c). Medienkompetenz. In Surkamp, Carola (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (S. 245–246). Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- Grünewald, Andreas. (2016). Digitale Medien und soziale Netzwerke im Kontext des Lernens und Lehrens von Sprachen. In Burwitz-Melzer, Eva, Mehlhorn, Grit, Riemer, Claudia, Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht: Sechste, völlig überarbeitete und erweiterte Auflage* (S. 463–466). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Grünewald, Andreas. (2006). *Multimedia im Fremdsprachenunterricht: Motivationsverlauf und Selbsteinschätzung des Lernfortschritts im computergestützten Spanischunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Gulaja, Tat'jana & Romanova, Svetlana. (2014). Межкультурная коммуникация и языковые социальные сети. *Экономика, Статистика и Информатика*, 1, S. 7–10. [Гулая, Татьяна & Романова, Светлана. (2014). Межкультурная коммуникация и языковые социальные сети. *Экономика, Статистика и Информатика*, 1, S. 7–10.] Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/yyhtzqo> (22.07.2020).
- Häfele, Georg, Neuthinger, Gustav, Schmidt, Annelies, Heyer, Christine, Waggerhauser, Elena & Walter, Harry. (2010). *Vmeste: Russisch für die Oberstufe*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Hamann, Carola & Augustin, Irina. (2020–2021). *Otlično aktuell. Der Russischkurs (A1–B1)*. München: Hueber Verlag.

- Hanover Research (Hrsg.). (2017). *Digital Study Trends Survey Results: Prepared for McGraw-Hill Education*. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/y6mmxzam> (12.01.2021).
- Hattem, David & Lomicka, Lara. (2016). What the Tweets Say: A Critical Analysis of Twitter Research in Language Learning from 2009 to 2016. *E-Learning and Digital Media*, 13 1–2, S. 5–23. Verfügbar unter: DOI 10.1177/2042753016672350.
- Heim, Katja & Ritter, Markus. (2014). Statt „digitaler Demenz“ – zum Sprachlernpotential digitaler Medien. In Eisenmann, Maria, Hempel, Margit & Ludwig, Christian (Hrsg.), *Medien und Interkulturalität in Fremdsprachenunterricht: Zwischen Autonomie, Kollaboration und Konstruktion* (S. 61–77). Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr OHG.
- Heinen, Julia & König, Susanne. (2014). Befragung von Kindern und Jugendlichen. In Baur, Nina & Blasius, Jörg (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 775–780). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Helfferich, Cornelia. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In Baur, Nina & Blasius, Jörg (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559–574). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Hessisches Kultusministerium (HKM) (Hrsg.). (2019). *Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe Russisch*. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/ycm82g4w> (25.05.2020).
- Heyer, Christine & Breitsprecher, Rima. (2014). *Jasno! Russisch für Anfänger (A1–A2). Lehrerhandbuch*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Hillmayr, Delia, Reinhold, Frank, Ziernwald, Lisa & Reiss, Kristina. (2017). *Digitale Medien im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe: Einsatzmöglichkeiten, Umsetzung und Wirksamkeit*. Münster: Waxmann Verlag.
- Hinger, Barbara. (2018). Der GeR und die Orientierung am sprachlichen Output der Lernenden. In Hinger, Barbara & Stadler, Wolfgang (Hrsg.), *Testen und Bewerten fremdsprachlicher Kompetenzen: Eine Einführung* (S.23–32). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Hirzinger-Unterrainer, Eva Maria. (2016). Medienunterstützter Wortschatzerwerb am Beispiel des Italienischen. In Hinger, Barbara (Hrsg.), *Zweite Tagung der Fachdidaktik: Sprachsensibler Sach-Fach-Unterricht – Sprachen im Sprachunterricht* (S. 293–321). Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Hug, Theo. (2018). *Medienpädagogik: Herausforderungen für Lernen und Bildung im Medienzeitalter*. Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Hug, Theo. (2011). Von der Medienkompetenz-Diskussion zu den „neuen Literalitäten“ – Kritische Reflexionen in einer pluralen Diskurslandschaft. *MedienPädagogik*, 20, S. 159–174. Verfügbar unter: DOI 10.21240/mpaed/20/2011.09.18.X.
- iSLCollective. Verfügbar unter: <https://ru.islcollective.com/> (10.06.2020).
- Itakura, Hiroko. (2004). Changing Cultural Stereotypes through E-Mail Assisted Foreign Language Learning. *System* 32, S. 37–51. Verfügbar unter: DOI 10.1016/j.system.2003.04.003.
- Jesacher-Rößler, Livia & Klein, Esther Dominique. (2020). COVID-19: *Strategien der Schulentwicklung in der Krise. Ergebnisse einer Schulleitungsbefragung in Österreich*. Working Paper, Innsbruck: Arbeitsbereich Schulentwicklungsforschung und Leadership, Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung. Verfügbar unter: DOI 10.25651/1.2020.0010.
- Kajtajnen, Evelijna. (2013). *Russkij jazyk – kruto! Novye tehnologii i blogi v obučenii russkogo jazyka kak inostrannogo*. Tampere. (=diplomnaja rabota). [Кайтайнен, Эвелийна. (2013). *Русский язык – круто! Новые технологии и блоги в обучении русского языка как иностранного*. Тампере. (=дипломная работа).]

- Kaltseis, Magdalena. (2014). *Der Einsatz von Filmsequenzen im Russischunterricht unter besonderer Berücksichtigung motivationaler Faktoren*. Universität Innsbruck. (=Diplomarbeit).
- Kaltseis, Magdalena. (2016). Filmsequenzen im Russischunterricht: Spracherwerb mithilfe audiovisueller Medien. In Hinger, Barbara (Hrsg.), *Zweite Tagung der Fachdidaktik: Sprachsensibler Sach-Fach-Unterricht – Sprachen im Sprachunterricht* (S. 325–337). Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Kasemsap, Kijpokin. (2016). Mastering Technology-Enhanced Language Learning, Computer-Assisted Language Learning, and Mobile-Assisted Language Learning. In Tafazoli, Dara & Romero, Margarida (Hrsg.), *Multiculturalism and Technology-Enhanced Language Learning* (S. 144–167). Verfügbar unter: DOI 10.4018/978-1-5225-1882-2.ch010.
- Kelle, Udo. (2014). Mixed Methods. In Baur, Nina & Blasius, Jörg (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 153–166). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Keuneke, Susanne. (2017). Qualitatives Interview. In Mikos, Lothar & Wegener, Claudia (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung: Ein Handbuch* (S. 302–312). Konstanz & München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Kirchhoff, Sabine, Kuhnt, Sonja, Lipp, Peter & Schlawin, Siegfried. (2010). *Der Fragebogen: Datenbasis, Konstruktion und Auswertung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klemmer, Astrid (2009): *Massenmedien im Russischunterricht. Medienpädagogische Ansätze einer kritisch-reflektierten Mediennutzung*. Universität Wien. (=Diplomarbeit).
- Klobertanz, Eduard. (2019). „Ich würde ja gerne Medien einsetzen, aber ich habe kein Smartboard im Klassenraum!“ Eine Untersuchung des Einsatzes von neuen Medien im Russischunterricht an einer Gesamtschule. In Drackert, Anastasia & Bente Karl, Katrin (Hrsg.), *Didaktik der slawischen Sprachen: Beiträge zum zweiten Arbeitskreis in Innsbruck (19.02.–20.02.2018)* (S. 131–166). Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Knorr, Petra & Schramm, Karen. (2012). Datenerhebung durch Lautes Denken und Lautes Erinnern in der fremdsprachendidaktischen Empirie. In Doff, Sabine (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen: Grundlagen – Methoden – Anwendung* (S. 184–201). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Knorr, Petra & Schramm, Karen. (2016). Triangulation. In Caspari, Daniela, Klippel, Frederike, Legutke, Michael & Schramm, Karen (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik* (S. 90–97). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Koenig, Michael. (2010). Lehrwerkarbeit. In Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 177–182). Seelze-Velber: Kallmeyer & Klett Verlag.
- Kogler, Valentyna. (2019). *Muttersprachlicher Unterricht in Österreich unter besonderer Berücksichtigung der russischen Sprache: SMS-Training als Unterrichtselement – eine empirische Analyse*. Universität Innsbruck. (=Diplomarbeit).
- Kolodzy, Elke. (2016). Schüler für Russisch begeistern: aktivierende Methoden im Anfangsunterricht Russisch. In Bergmann, Anka (Hrsg.), *Kompetenzorientierung und Schüleraktivierung im Russischunterricht* (S. 93–112). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Konstantinova, Ljudmila & Zubareva, Julija. (2014). *Elektronnyj učebnik RKI kak sovremennyj učebnik novogo tipa*. [Константинова, Людмила & Зубарева, Юлия. (2014). *Электронный учебник РКИ как современный учебник нового типа*.] Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/y2z25lez> (09.06.2020).
- Kopp, Johannes & Lois, Daniel. (2012). *Sozialwissenschaftliche Datenanalyse: Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer Verlag.

- Kramsch, Claire. (2014). Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction. *The Modern Language Journal*, 98, S. 296–311.
- Kultusministerium (KMK) (Hrsg.). (2017). Übersicht über die Pflichtstunden der Lehrkräfte an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen: Schuljahr 2017/18. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/yx93uque> (08.09.2020).
- Kultusministerium (KMK) (Hrsg.). (2016). *Bildung in der digitalen Welt*. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/y2kud2om> (28.05.2020).
- Kultusministerium (KMK) (Hrsg.). (2012a). *Medienbildung in der Schule*. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/ya9e7x7h> (28.05.2020).
- Kultusministerium (KMK) (Hrsg.). (2012b). *Fachlehrplan Sekundarschule Russisch (Sachsen-Anhalt)*. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/yd899j6x> (25.05.2020).
- Kuckartz, Udo (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Kurtz, Jürgen. (2016). Lehr-/Lernmaterialien und Medien zum Wortschatzlernen. In Burwitz-Melzer, Eva, Mehlhorn, Grit, Riemer, Claudia, Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht: Sechste, völlig überarbeitete und erweiterte Auflage* (S. 445–448). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Learn Russian. Russian Lessons. Online and free*. Verfügbar unter: <https://learnrussian.rt.com/> (10.06.2020).
- Lenz, Annina. (2012). Anwendungsbeitrag. Experteninterviews in der Fremdsprachenforschung: Anwendungsspezifische Planung, Durchführung und Auswertung. In Doff, Sabine (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen: Grundlagen – Methoden – Anwendung* (S. 232–246). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Lenzner, Timo & Menold, Natalja. (2015). *Frageformulierung*. Mannheim: GESIS (=GESIS Survey Guidelines) – Leibniz Institut für Sozialwissenschaften. Verfügbar unter: DOI 10.15465/gesis-sg_17.
- Liddicoat, Anthony & Scarino, Angela. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Lorenz, Ramona, Bos, Wilfried, Endberg, Manuela, Eickelmann, Birgit, Grafe, Silke & Vahrenhold, Jan. (Hrsg.). (2017). *Schule digital – der Länderindikator 2017: Schulische Medienbildung in der Sekundarstufe I mit besonderem Fokus auf MINT-Fächer im Bundesländervergleich*. Münster & New York: Waxmann Verlag.
- Lütge, Christiane. (2016). Lehr-/Lernmaterialien zum Aufbau interkultureller Kompetenzen. In Burwitz-Melzer, Eva, Mehlhorn, Grit, Riemer, Claudia, Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht: Sechste, völlig überarbeitete und erweiterte Auflage* (S. 446–459). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Magnati, Dario & Leggittimo, Francesca. (2017a). *Davajte! Comunicare in russo 1: Corso di lingua e cultura russa (A1)*. Mailand: Hoepli Verlag.
- Magnati, Dario & Leggittimo, Francesca. (2017b). *Davajte! Comunicare in russo 2: Corso di lingua e cultura russa (A2)*. Mailand: Hoepli Verlag.
- Makoveckaja, Irina. (2017a). Komp'juterizovannoe testirovanie kak sredstvo obučenija grammatičeskim navykam vladenija inostrannym jazykom (na materiale anglijskogo jazyka). In Pavlovskaja, Irina (Hrsg.), *Aktual'nye voprosy jazykovogo testirovanija* (S. 588–601). Sankt-Petersburg: SPbGU Verlag. [Маковецкая, Ирина. (2017а). Компьютеризованное тестирование как средство обучения грамматическим навыкам владения иностранным языком (на материале английского языка). Павловская, Ирина (под ред.), *Актуальные вопросы языкового тестирования* (S. 588–601). Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУ.]

- Makoveckaja, Irina. (2017b). Psycholinguistische Aspekte der Bewertung der Effektivität von Online-Kursen bei der Sprachlernförderung von Studenten einer Fremdsprache und deren Testung. In Pavlovskaja, Irina (Hrsg.), *Aktuelle Fragen der Sprachtestung* (S. 601–604). Sankt-Petersburg: SPbGU Verlag. [Маковецкая, Ирина. (2017b). Психолингвистические аспекты оценки эффективности курсов онлайн-сопровождения при обучении студентов иностранному языку и их тестировании. Павловская, Ирина (под ред.), *Актуальные вопросы языкового тестирования* (S. 601–604). Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУ.]
- Mayer, Horst. (2013). *Interview und schriftliche Befragung: Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung*. München: Oldenbourg.
- Mayring, Philipp. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp & Hurst, Alfred. (2017). Qualitative Inhaltsanalyse. In Mikos, Lothar & Wegener, Claudia (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung: Ein Handbuch* (S. 494–502). Konstanz & München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Mayring, Philipp & Fenzl, Thomas. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In Baur, Nina & Blasius, Jörg (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 543–558). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Maxwell, Joseph. (2004, August). Using Qualitative Methods for Causal Explanations. *Field Methods*, S. 243–264. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/qv9qagw> (18.11.2019).
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (Hrsg.). (2020). *JIMPlus 2020 Corona Zusatzuntersuchung*. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/yal6nmew> (03.07.2020).
- Mehlhorn, Grit. (2019a). Digitaler Wandel und Medienkompetenz: Implikationen für die Russisch-Lehrerbildung. In Burwitz-Melzer, Eva, Riemer, Claudia & Schmelzer, Lars (Hrsg.), *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel: Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 173–184). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag (=Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Mehlhorn, Grit. (2020). Digital = nachhaltig? Wortschatzlernen mit Apps. In Sawadogo, Petra, Behr, Ursula & Wapenhans, Heike (Hrsg.), *Unterrichtsideen Russisch: Anregungen für den Russischunterricht (A1–A2)* (S. 5–9). Thüringer Schulportal. Verfügbar unter: <https://www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=13115> (19.01.2021).
- Mehlhorn, Grit. (2019b). Russischdidaktik – *State of the Art*: Forschungsüberblick 2008–2018. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 48 2, S. 115–123.
- Mehlhorn, Grit. (2016). Russisch. In Burwitz-Melzer, Eva, Mehlhorn, Grit, Riemer, Claudia, Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht: Sechste, völlig überarbeitete und erweiterte Auflage* (S. 534–439). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Mehlhorn, Grit. (2014a). Interkulturelle Kompetenz entwickeln. In Bergmann, Anka (Hrsg.), *Fachdidaktik Russisch: Eine Einführung* (S. 214–227). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Mehlhorn, Grit. (2014b). Sozialformen und Differenzierung. In Bergmann, Anka (Hrsg.), *Fachdidaktik Russisch: Eine Einführung* (241–252). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Mehlhorn, Grit & Wapenhans, Heike. (2011). Die neue Lehrwerksgeneration für Russisch als zweite und dritte Fremdsprache. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 40 2, S. 49–63.
- Между нами. [Между нами]*. Verfügbar unter: <https://www.mezhdunami.org/> (10.06.2020).
- Международный информационно-просветительский проект „Современный русский“* (Hrsg.) [Международный информационно-просветительский проект «Современный русский» (под. ред.)] Verfügbar unter: <http://www.oshibok-net.ru> (10.06.2020).

- Mikos, Lothar. (2017). Teilnehmende Beobachtung. In Mikos, Lothar & Wegener, Claudia (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung: Ein Handbuch* (S. 362–368). Konstanz & München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Milzner, Georg. (2016). *Digitale Hysterie: Warum Computer unsere Kinder weder dumm noch krank machen*. Weinheim: Beltz.
- Ministero dell' Istruzione, dell' Università e della Ricerca (Hrsg.). (2019a). *Il Sillabo della Lingua Russa: Licei. Quadro di Riferimento Unitario per l' Insegnamento della Lingua Russa nella Scuola Secondaria di Secondo Grado*. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/y75bf4d9> (26.05.2020).
- Ministero dell' Istruzione, dell' Università e della Ricerca (Hrsg.). (2019b). *Il Sillabo della Lingua Russa: Istituti Tecnici e Professionali. Quadro di Riferimento Unitario per l' Insegnamento della Lingua Russa nella Scuola Secondaria di Secondo Grado*. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/y75bf4d9> (26.05.2020).
- Newby, David, Allan, Rebecca, Fenner, Anne-Brit, Jones, Barry, Komorowska, Hanna & Soghikyan, Kristine. (2008). *Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung (EPOSA): Ein Instrument zur Reflexion*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. (=Languages for social cohesion).
- Nizovaja, Irina. (2012). *Professional'naja kompetencija prepodavatelja russkogo jazyka kak inostrannogo v oblasti informacionno-kommunikacionnych technologij*. [Низовая, Ирина. (2012). Профессиональная компетенция преподавателя русского языка как иностранного в области информационно-коммуникационных технологий.] Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/rxew5au> (04.11.2019).
- Noelle-Neumann, Elisabeth (1996). Die Fragebogenkonferenz. In Statistisches Bundesamt (Hrsg.), *Pretest und Weiterentwicklung von Fragebögen* (S. 55–65). Stuttgart: Metzler-Poeschel.
- North, Brian, Goodier, Tim & Piccardo, Enrica. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/y8avvg4s> (25.05.2020).
- North, Brian, Goodier, Tim & Piccardo, Enrica. (2020). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Pareckaja, Marija. (2016). *Nekotorye osobennosti prepodavanija i izučenija russkogo jazyka kak inostrannogo na sovremennoj etape*. [Парецкая, Мария. (2016). Некоторые особенности преподавания и изучения русского языка как иностранного на современном этапе.] Verfügbar unter: www.gramota.net/materials/2/2016/4-3/59.html (09.06.2020).
- Petersen, Thomas, Krämer, Walter & Skubala, Adam. (2016). Benötigt man bei Online-Fragebögen eine andere Sprache als bei traditionellen Befragungen? *Praxis*, 2, S. 46–51.
- Pfeiffer, Hans. (2007). *Das Internet im Fremdsprachenunterricht: Bestandsaufnahme – Vergleiche – Analysen*. Wien: Infothek.
- Pforr, Klaus. (2015). *Incentives*. Mannheim: GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften (=GESIS Survey Guidelines). Verfügbar unter: DOI 10.15465/gesis-sg_001.
- Pötschke, Manuela. (2009). Potentiale von Online-Befragungen: Erfahrungen aus der Hochschulforschung. In Jakob, Nikolaus, Schoen, Harald & Zerback, Thomas (Hrsg.), *Sozialforschung im Internet: Methodologie und Praxis der Online-Befragung* (S. 75–89). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prensky, Marc. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9, 1–6.
- Prommer, Elizabeth & Linke, Christine. (2017). Codierung. In Mikos, Lothar & Wegener, Claudia (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung: Ein Handbuch* (S. 447–457). Konstanz & München: UVK Verlagsgesellschaft.

- Prüfer, Katharina. (2012). Anwendungsbeitrag. Fragebogenentwicklung und -pilotierung. In Doff, Sabine (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen: Grundlagen – Methoden – Anwendung* (S. 136–149). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika. (2008). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika. (2014). Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung. In Baur, Nina & Blasius, Jörg (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 117–133). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Pusack, James. (2000). Second Language Acquisition when Everything is Digital: Ideal Teaching Environments at the Start of the Millenium. In Tschirner, Erwin, Funk, Hermann und Koenig, Michael (Hrsg.), *Schnittstellen: Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien* (S. 48–65). Berlin: Cornelsen Verlag. (=Deutsch als Fremdsprache. Mehrsprachigkeit, Unterricht, Theorie).
- Raab-Steiner, Elisabeth & Benesch, Michael. (2012). *Der Fragebogen: Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung*. Wien: Facultas. (=UTB Schlüsselkompetenzen 8406).
- Rasch, Björn, Friese, Malte, Hofmann, Wilhelm & Naumann, Ewald. (2014). *Quantitative Methoden 1: Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. Berlin & Heidelberg: Springer Verlag.
- Redecker, Christine & Punie, Yves. (2017). *The European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/ycyepv8x> (28.05.2020).
- Reinders, Heinz. (2005). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen: Ein Leitfaden*. München: Oldenbourg.
- Reinke, Kerstin. (2016). Lehr-/Lernmaterialien und Medien zur Ausspracheschulung. In Burwitz-Melzer, Eva, Mehlhorn, Grit, Riemer, Claudia, Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht: Sechste, völlig überarbeitete und erweiterte Auflage* (S. 452–456). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Remencov, Andrej & Ageeva, Anna. (2010). *K voprosu razrabotki sodержanija komp'juternoj učebnoj programmy po russkomu jazyku kak inostrannomu*. [Ременьвоц, Андрей & Агеева, Анна. (2010). *К вопросу разработки содержания компьютерной учебной программы по русскому языку как иностранному*.] Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/ybrumq75> (09.06.2020).
- Riemer, Claudia. (2016). Befragung. In Caspari, Daniela, Klippel, Frederike, Legutke, Michael & Schramm, Karen (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik* (S. 155–173). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Roche, Jörg (2008). *Mediendidaktik Fremdsprachen*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Roche, Jörg. (2016). Kriterien für die Auswahl von Lernmaterialien und Medien. In Burwitz-Melzer, Eva, Mehlhorn, Grit, Riemer, Claudia, Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht: Sechste, völlig überarbeitete und erweiterte Auflage* (S. 466–471). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Rogova, Kira, Voznesenskaja, Irina, Choro chordina, Ol'ga & Kolesova, Dar'ja. (2014–2016). *Russkij jazyk: Učebnik dlja prodvintyx. Vypuski 1–4*. Sankt-Petersburg: Zlatoust. [Рогова, Кира, Вознесенская, Ирина, Хорохордина, Ольга & Колесова, Дарья. (2014–2016). *Русский язык: Учебник для продвинутых. Выпуски 1–4*. Санкт-Петербург: Златоуст.]
- Romanova, Galina. (2015). *Interaktivnaja doska kak ekrannoe techničeskoe sredstvo obučenija inostrannomu jazyku dlja realizacii sovremennogo metoda raboty s inojazyčnoj informaciej*. [Романова, Галина. (2015). *Интерактивная доска как экранное техническое средство*

- обучения иностранному языку для реализации современного метода работы с иноязычной информацией.] Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/yckljzv7> (03.07.2020).
- Rösler, Dietmar. (2016). Prinzipien der Entwicklung und Evaluation von Lernmaterialien und Medien. In Burwitz-Melzer, Eva, Mehlhorn, Grit, Riemer, Claudia, Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht: Sechste, völlig überarbeitete und erweiterte Auflage* (S. 471–476). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Rösler, Dietmar. (2010). E-Learning und das Fremdsprachenlernen mit dem Internet. In Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 285–290). Seelze-Velber: Kallmeyer & Klett Verlag.
- Rösler, Dietmar. (2007). *E-Learning Fremdsprachen: Eine kritische Einführung*. Tübingen: Stauffenberg Verlag.
- Russian for Everyone. Learn Russian Online*. Verfügbar unter: <http://www.russianforeveryone.com/>, (10.06.2020).
- Russisch – online Lernen und Üben*. Verfügbar unter: <http://www.russian-online.net/> (10.06.2020).
- Sankt-Peterburgskij Gosudarstvennyj Universitet (SPbGU) (Hrsg.). *Trenirovočnye testy po russkomu jazyku kak inostrannomu (A1–C1)*. [Санкт-Петербургский Государственный Университет (СПбГУ) (под. ред.). *Тренировочные тесты по русскому языку как иностранному (A1–C1)*.] Verfügbar unter: <http://russian4foreigners.spbu.ru/test/testpage.htm> (10.06.2020).
- Schäffer, Burkhard. (2017). Gruppendiskussion. In Mikos, Lothar & Wegener, Claudia (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung: Ein Handbuch* (S. 347–361). Konstanz & München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Schmelter, Lars. (2010). Tandemlernen. In Hallet, Wolfgang & Königs, Frank (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 241–245). Kallmeyer & Klett Verlag.
- Schmelter, Lars. (2019). Fremdsprachenlernen in Zeiten von DeepL und Co.? Potentiale und Gefahren aus der Perspektive des Lernenden Subjekts. In Burwitz-Melzer, Eva, Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Hrsg.) *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel: Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 216–227). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag (=Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Schmidt, Torben. (2019). *Digitally empowered teaching and learning – Kompetente Fremdsprachenlehrkräfte + intelligente Technologie*. In Burwitz-Melzer, Eva, Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Hrsg.), *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel: Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 228–236). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag (=Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Schmidt, Torben. (2010). Multimediale Lernumgebungen für das Fremdsprachenlernen. In Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 280–285). Seelze-Velber: Kallmeyer & Klett Verlag.
- Schmidt, Torben & Würffel, Nicola. (2018). Digitalisierung und Differenzierung: Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 47 2, S. 3–7.
- Schmölzinger-Eibinger, Sabine & Langer, Elisabeth. (2016). Lehr-/Lernmaterialien und Medien zum Aufbau von Textkompetenzen. In Burwitz-Melzer, Eva, Mehlhorn, Grit, Riemer, Claudia, Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht: Sechste, völlig überarbeitete und erweiterte Auflage* (S. 459–463). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Schwarz, Jürg & Bruderer-Enzler, Heidi. (2019). *Chi-Quadrat-Anpassungstest*. Universität Zürich. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/vc7672d> (21.01.2020).

- Schwarz, Jürg & Bruderer-Enzler, Heidi. (2019). *Kruskal-Wallis-Tests*. Zürich: Universität Zürich. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/sxju35p> (13.01.2020).
- Schwarz, Jürg & Bruderer-Enzler, Heidi. (2019). *Mann-Whitney-U-Test*. Zürich: Universität Zürich. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/vq7g38j> (04.02.2020).
- Schwarz, Jürg & Bruderer-Enzler, Heidi. (2019). *Rangkorrelation nach Spearman*. Zürich: Universität Zürich. Verfügbar unter: <https://preview.tinyurl.com/y343uvq8> (13.01.2020).
- Scrivener, Jim. (2011). *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*. London: Macmillan.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SenBJF) (Hrsg.). (2017). *Rahmenlehrplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe: Gymnasien, integrierte Sekundarschulen mit gymnasialer Oberstufe, berufliche Gymnasien, Kollegs, Abendgymnasien. Russisch*. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/ybvnafas> (25.05.2020).
- Šestak, Ol'ga & Pareckaja, Marina. (2017). *Russkaja mozaika. Učebnik i rabočaja tetrad'*. Sankt Petersburg. Zlatoust. [Шестак, Ольга & Парецкая, Марина. (2017). *Русская мозаика. Учебник и рабочая тетрадь*. Санкт-Петербург: Златоуст.]
- Settinieri, Julia. (2012). Grundlagenbeitrag. Statistische Verfahren. In Doff, Sabine (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen: Grundlagen – Methoden – Anwendung* (S. 249–285). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Settinieri, Julia. (2016). Deskriptiv- und Inferenzstatistik. In Caspari, Daniela, Klippel, Frederike, Legutke, Michael & Schramm, Karen (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik* (S. 324–341). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Spitzer, Manfred. (2014). *Digitale Demenz: Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*. München: Droemer Verlag.
- Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst (SMWK) (Hrsg.). (2018). *Strategie zur Digitalisierung in der Hochschulbildung*. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/y5lrkbl7> (22.07.2020).
- Stein, Petra. (2014). Forschungsdesigns für die quantitative Sozialforschung. In Baur, Nina & Blasius, Jörg (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 135–151). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Steiner, Mario, Köpping, Maria, Leitner, Andrea & Pessl, Gabriele. (2020). *COVID-19 und Home-Schooling*. Wien: Institut für Höhere Studien. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/y42bnuzx> (24.11.2020).
- Summer, Theresa. (2016). Lehr-/Lernmaterialien und Medien zum Grammatiklernen. In Burwitz-Melzer, Eva, Mehlhorn, Grit, Riemer, Claudia, Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht: Sechste, völlig überarbeitete und erweiterte Auflage* (S. 448–452). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Swertz, Christian. (2015). *Medien im Lehramtsstudium für die Sekundarstufe in Österreich: Eine quantitativ-inhaltsanalytische Lehrplananalyse von vier Curricula*. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/ydgqx97p> (11.06.2020).
- Terhune, Noel. (2016). Language Learning Going Global: Linking Teachers and Learners via Commercial Skype-based CMC. *Computer Assisted Language Learning*, 29 6, S. 1071–1089. Verfügbar unter: DOI 10.1080/09588221.2015.1061020.
- Thaler, Engelbert. (2010). *Lernerfolg durch Balanced Teaching: Offene Lernarrangements: aufgabenorientiert, spielorientiert, medienorientiert*. Berlin: Cornelsen Scriptor Verlag.
- Thierbach, Cornelia & Petschick, Grit. (2014). Beobachtung. In Baur, Nina & Blasius, Jörg (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 855–866). Wiesbaden: Springer Verlag.

- Timmermann, Waltraud. (2012). Interkulturelles Lernen durch produktive Videoarbeit: Ansätze und Ziele. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 17 1, S. 1–15.
- Titova, Svetlana & Filatova, Anna. (2014). *Technologii Veb 2.0 v prepodavanii inostrannyh jazykov*. Moskva: IKAR. [Титова, Светлана & Филатова, Анна. (2014). *Технологии Веб 2.0 в преподавании иностранных языков*. Москва: ИКАР.]
- Trautmann, Matthias. (2014). Führen und Auswerten qualitativer Interviews. In Doff, Sabine (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen: Grundlagen – Methoden – Anwendung* (S. 218–231). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Treumann, Klaus. (2017). Triangulation. In Mikos, Lothar & Wegener, Claudia (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung: Ein Handbuch* (S. 264–275). Konstanz & München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Trim, John, North, Brian & Coste, Daniel (Hrsg.). (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Stuttgart: Langenscheidt.
- Trjapel'nikov, Anatolij. (2011). Rus', Rossija, russkij jazyk. Posobie po razvitiju reči dlja izučajuščich russkij jazyk kak inostrannyj v cifrovom formate. [Тряпельников, Анатолий. (2011). Русь, Россия, русский язык: Посobie по развитию речи для изучающих русский язык как иностранный в цифровом формате.] Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/ybj9o72o> (03.07.2020).
- Tulodziecki, Gerhard, Herzig, Bardo & Grafe, Silke. (2019). *Medienbildung in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- UNESCO. (2013). *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies*. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/y3jkjzdt> (04.09.2018).
- Universität Potsdam (Hrsg.). (2014). *Fachspezifische Studien- und Prüfungsordnung für das Bachelor- und Masterstudium im Fach Russisch für das Lehramt für die Sekundarstufen I und II (allgemeinbildende Fächer)*. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/y9s4jjzv> (02.06.2020).
- Viebrock, Britta. (2019). Alles digital?! Auswirkungen der Digitalisierung auf Fremdsprachendidaktik und Fremdsprachenunterricht. In Burwitz-Melzer, Eva, Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Hrsg.) *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel: Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 269–280). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag (=Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Virtuelle Pädagogische Hochschule (PH) (Hrsg.) (2019). *digi.kompP: Digitale Kompetenzen für Pädagoginnen und Pädagogen*. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/y8ps6veg> (28.05.2020).
- Volkman, Laurenz. (2012). Förderung von Medienkompetenzen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 41 1, S. 25–40.
- Vuorikari, Riina, Punie, Yves, Carretero, Stephanie & Van den Brande, Lieve. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*. Verfügbar unter: DOI 10.2791/11517 (25.05.2020).
- Wagner, Pia & Hering, Linda. (2014). Online-Befragung. In Baur, Nina & Blasius, Jörg (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 661–673). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Wapenhans, Heike. (2014). Medieneinsatz im Russischunterricht. In Bergmann, Anka (Hrsg.), *Fachdidaktik Russisch: Eine Einführung* (S. 253–266). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Weidle, Renate & Wagner, Angelika. (1994). Die Methode des lauten Denkens. In Huber, Günter & Mandl, Heinz (Hrsg.), *Verbale Daten: Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung* (S. 81–103). München & Weinheim: Beltz.
- Weichbold, Martin. (2014). Pretest. In Baur, Nina & Blasius, Jörg (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 299–304). Berlin: Springer VS.

- Weigensamer, Florian & Krönes, Christian. (2018, Dokumentarfilm). *Welcome to Sodom: Dein Smartphone ist schon hier*. Informationen zum Film verfügbar unter: <https://www.welcome-to-sodom.de/> (21.07.2020).
- White, Cynthia. (2014). The Distance Learning of Foreign Languages: A Research Agenda. *Language Teaching*, 47 4, S 538–553. Verfügbar unter: DOI 10.1017/S0261444814000196.
- Wolff, Dieter. (2013). Zum Stellenwert von Lehrwerken in einem modernen handlungs- und schülerorientierten Fremdsprachenunterricht. In Eisenmann, Maria, Hempel, Margit & Ludwig, Christian (Hrsg.), *Medien und Interkulturalität in Fremdsprachenunterricht: Zwischen Autonomie, Kollaboration und Konstruktion* (S. 95–113). Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr OHG.
- Würffel, Nicola. (2019). Fremdsprachenlernen für den *Hang-Out-Space*? Über den (bedenklichen) Umgang der Fremdsprachendidaktik mit dem Thema Digitalisierung. In Burwitz-Melzer, Eva, Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Hrsg.) *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel: Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 292–303). Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag (=Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Würffel, Nicola. (2010). Medienerziehung und -didaktik. In Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 146–151). Seelze-Velber: Kallmeyer & Klett Verlag.
- YouTube-Kanal *Easy Russian – Learn Russian from the streets!* Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/ydxvm2n5> (10.06.2020).
- Zierer, Klaus. (2016). Wider einen Technisierungswahn?! Medien zwischen Euphorie und Apokalypse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 30 4, S. 179–185.
- Züll, Cornelia & Menold, Natalja. (2014). Offene Fragen. In Baur, Nina & Blasius, Jörg (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 713–719). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Zydatißen, Wolfgang. (2012). Grundlagenbeitrag. Fragebogenkonstruktion im Kontext des schulischen Fremdsprachenlernens. In Doff, Sabine (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen: Grundlagen – Methoden – Anwendung* (S. 115–135). Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag.

ANHÄNGE

Anhang 1: LehrerInnenfragebogen¹³⁸

Liebe RussischlehrerInnen! Vielen herzlichen Dank, dass Sie sich ca. 15 Minuten Zeit nehmen, um diesen Fragebogen auszufüllen. Anhand dieses Fragebogens möchte ich erheben, **welche digital-elektronischen Medien zu welchen Zwecken im Russischunterricht** eingesetzt werden, wie Sie Ihre eigene **Medienkompetenz** sowie die **LehrerInnenaus- und -weiterbildung** hinsichtlich digital-elektronischer Medien bewerten. Digital-elektronische Medien sind computer- bzw. internetbasierte Medien wie z.B. Lernapps, Webquests, Blogs, Podcasts, Online-Wörterbücher, Videoplattformen, u.a. Ihre Angaben werden selbstverständlich **vertraulich** behandelt und dienen ausschließlich **Forschungszwecken**. Der Ergebnisbericht der Fragebogenauswertung wird auf meiner persönlichen Webseite veröffentlicht: <https://www.uibk.ac.at/slalistik/institut/bacher.html>. Sollte eine Frage für Sie nicht beantwortbar sein, so lassen Sie das anzukreuzende Feld bitte frei.

In dieser Umfrage sind 31 Fragen enthalten.

Die Nutzung digital-elektronischer Medien im Russischunterricht

F1 Wie bewerten Sie insgesamt gesehen die technische Ausstattung zum digitalen Lernen an Ihrer Schule? Wenn Sie an mehreren Schulen tätig sind, wählen Sie bitte diejenige aus, an der Sie die meisten Russischstunden haben. Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus.

sehr gut eher gut eher schlecht sehr schlecht

F2 Wie oft setzen Sie die folgenden digital-elektronischen Endgeräte in Ihrem Russischunterricht ein? Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus.

	immer (jede Stunde)	häufig (einmal in der Woche oder weniger)	gelegentlich (einmal im Monat oder weniger)	selten (ein paar Mal im Jahr oder weniger)	nie	nicht vorhanden
Standcomputer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Notebooks	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tablets	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Smartphones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
eBook Reader	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interactive Whiteboard	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

F3 Wie oft setzen Sie folgende digital-elektronischen Medien im Rahmen Ihres Russischunterrichts ein? Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus.

	häufig (einmal in der Woche oder weniger)	gelegentlich (einmal im Monat oder weniger)	selten (ein paar Mal im Jahr oder weniger)	nie
Digitales Lehrwerk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Digitale Lehrwerkskomponenten (z.B. CD-ROMs, Online-Vokabeltrainer)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internet (z.B. Firmenwebseiten, Online-Nachrichtenportale)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lernplattformen (z.B. Moodle, LeOn)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Online-Russischwörterbücher (z.B. Multitran, Leo)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Online-Nachschlagewerke (z.B. Academic, Wikipedia)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suchmaschinen (z.B. Google, Yandex)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Präsentationssoftware (z.B. Powerpoint, Prezi, Powtoon)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

¹³⁸ Es handelt sich hierbei um die *paper-pencil* Version des LehrerInnenfragebogens. Das *Layout* der *paper-pencil* und der Online-Version unterscheiden sich (siehe 3.5.1). Es sei angemerkt, dass das ursprünglich teilweise umprogrammierte *Layout* des Online-Fragebogens mittlerweile aufgrund eines *LimeSurvey*-Systemupdates wieder zurückgesetzt wurde. Der Online-Fragebogen für Russischlehrpersonen ist unter folgendem Link abrufbar: <https://tinyurl.com/yb5jhcgg> (14.11.2019)

Videoplattformen (z.B. YouTube)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Podcasts (z.B. Ruspod, Podfm, ШколаЖизни)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soziale Netzwerke (z.B. Facebook, Вконтакте)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kollaborative Schreibwerkzeuge (z.B. Wiki, Googledocs, Etherpad)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chatprogramme (z.B. Snapchat, Whatsapp)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E-Mail-Programme (z.B. GMX, Yahoo, Hotmail)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Blogs (z.B. Weebly)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Online-Pinnwände (z.B. Padlet, Scrumblr)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Webquests (z.B. Zunal)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Online-Videokonferenzen (z.B. via Skype, Adobe Connect)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lernapps / Autorenprogramme (z.B. Learningpps, Kahoot, Hot Potatoes)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Online-Mindmapping (z.B. Simple Mind)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Online-Tests / Übungen (z.B. Rustest, Russian-online)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elektronische Texte (z.B. eBooks, Lib.ru, Online-Zeitungen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

F4 Zu welchen Zwecken setzen Sie digital-elektronische Medien während Ihres Russischunterrichts ein? Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus.

- | | |
|---|--|
| <input type="radio"/> Organisatorische Belange | <input type="radio"/> Wortschatzarbeit |
| <input type="radio"/> Wissensvermittlung / Präsentation | <input type="radio"/> Grammatikarbeit |
| <input type="radio"/> Eigenständige Rechercharbeit der SchülerInnen | <input type="radio"/> Kooperatives Arbeiten |
| <input type="radio"/> Förderung der Kommunikation | <input type="radio"/> Interkulturelles Lernen |
| <input type="radio"/> Entwicklung des Hör(seh)verstehens | <input type="radio"/> Medienkritik |
| <input type="radio"/> Entwicklung des Lesefertigkeit | <input type="radio"/> Individualisierung / Differenzierung |
| <input type="radio"/> Textproduktion | <input type="radio"/> Motivationssteigerung |
- Sonstiges: _____

F5 Wie stehen Sie zu folgenden Aussagen? Bitte drücken Sie den Grad Ihrer Zustimmung aus. Wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus.

	stimme voll und ganz zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	Keine Antwort
Digital-elektronische Medien sind ein unabdingbarer Bestandteil des modernen Russischunterrichts.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe beim Einsatz digital-elektronischer Medien Bedenken wegen rechtlicher Probleme (z.B. Copyright, Privatsphäre der SchülerInnen).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Digital-elektronische Medien erleichtern die individuelle Förderung von Lernenden im Russischunterricht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Vorbereitung mediengestützter Unterrichtseinheiten ist mit einem hohen Zeitaufwand verbunden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In meinem Russischunterricht stütze ich mich hauptsächlich auf die Printausgabe des verwendeten Lehrwerks.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Ressourcenknappheit an meiner Schule erschwert den Einsatz digital-elektronischer Medien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Einsatz digital-elektronischer Medien verbessert die Lernergebnisse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe Bedenken wegen möglicher physischer Auswirkungen digital-elektronischer Medien auf meine SchülerInnen (z.B. Sehkraft, Körperhaltung.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Verwendung der kyrillischen Schrift bereitet bei der digital-elektronischen Mediennutzung bisweilen Schwierigkeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Der Einsatz digital-elektronischer Medien ist auf allen Niveaustufen möglich und sinnvoll.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die enge zeitliche Taktung (z.B. 50minütige Einheiten) des Stundenplans erschwert das lernerzentrierte Arbeiten mit digital-elektronischen Medien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Digital-elektronische Medien gewährleisten einen abwechslungsreichen Unterricht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es ist schwierig mit dem technischen Fortschritt im Bereich digital-elektronischer Medien Schritt zu halten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Nutzung digital-elektronischer Medien steigert die Motivation der Lernenden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Einschätzung der eigenen Medienkompetenz

F6 Wie beurteilen Sie Ihre Medienkompetenz hinsichtlich digital-elektronischer Medien? Bitte wählen Sie (X) nur eine der folgenden Antworten aus.

sehr gut	gut	eher gut	eher schlecht	schlecht	sehr schlecht
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F7 Wie schätzen Sie Ihre persönlichen Fähigkeiten und Kompetenzen hinsichtlich folgender Aussagen ein? Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus.

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
TECHNISCHE- und ANWENDUNGSKOMPETENZEN				
Ich kann mit digitalen Endgeräten (z.B. Computer, Laptop, Tablet, Smartphone) gut umgehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kenne die Einsatzmöglichkeiten der an meiner Schule verfügbaren Ressourcen zum digitalen Lernen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann flexibel auf technische Probleme während des Unterrichts reagieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann digital-elektronische Medien zu unterschiedlichen Zwecken (z.B. Präsentation, Sprachproduktion, Medienkritik) in meinem Unterricht einsetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann digital-elektronische Medien und herkömmliche Medien (z.B. Printmedien, Arbeitsblatt) miteinander kombinieren, um ein bestimmtes Lernziel zu erreichen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann gezielt Inhalte, Materialien sowie Aktivitäten aus verfügbaren, digitalen Quellen für meinen Unterricht auswählen und anwenden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
KRITISCHER UMGANG				
Ich kann die Qualität von digitalen Lernangeboten kritisch bewerten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann einschätzen, welches digital-elektronische Medium sich zur Erreichung eines bestimmten Lernziels am besten eignet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann meine SchülerInnen für mögliche Gefahren (z.B. Privatsphäre, Cyber-Mobbing) bei der Nutzung digital-elektronischer Medien sensibilisieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann meine SchülerInnen zur Beachtung entsprechender Verhaltensregeln (Netiquette) bei der Verwendung digital-elektronischer Medien anleiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann Wirkungsabsichten (z.B. Meinungsbildung, kommerzielle Interessen) von digital-elektronischen Medien bzw. Inhalten abschätzen und dementsprechend im Unterricht vermitteln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PRODUKTION und PARTIZIPATION				
Ich kann bestehende digitale Lernangebote für eigene Zwecke anpassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ich kann mit Hilfe digital-elektronischer Medien geeignete Lernmaterialien bzw. Aktivitäten (z.B. Webquests, Lernapps) erstellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann mittels digital-elektronischer Medien das aufgabenorientierte Arbeiten meiner SchülerInnen fördern (z.B. Schreiben eines Reiseblogs).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann meine SchülerInnen zum Erstellen eigener Arbeiten (z.B. Präsentationen, Videos, Podcasts) anleiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin in der Lage, rechtliche Interessen (z.B. Copyright, Privatsphäre) bei der Teilhabe an der digitalen Welt zu wahren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nun noch ein paar kurze Fragen zur LehrerInnenaus- und Weiterbildung.

Beurteilung der LehrerInnenbildung sowie des vorhandenen Weiterbildungsangebots zu digital-elektronischen Medien

F8 Hatten Sie während Ihres Studiums oder während Ihres Referendariats / Unterrichtspraktikums / Probejahrs Kurse, in denen es um den Einsatz digital-elektronischer Medien im Russischunterricht ging? Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus.

(Filterfrage: Nein / Weiß nicht mehr -> F12)

- ja nein weiß nicht mehr

F9 Die Nutzung welcher der aufgelisteten digital-elektronischen Medien wurde Ihnen im Rahmen Ihrer LehrerInnenausbildung beigebracht? Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus.

- | | |
|---|---|
| <input type="radio"/> Digitale Lehrwerke | <input type="radio"/> Podcasts (z.B. Podfm, ШколаЖизни) |
| <input type="radio"/> Interactive Whiteboard | <input type="radio"/> Kollaborative Schreibwerkzeuge (z.B. Wiki, Gogledocs) |
| <input type="radio"/> Lernplattformen (z.B. Moodle, LeOn) | <input type="radio"/> Blogs (z.B. Weebly) |
| <input type="radio"/> Online-Russischwörterbücher (z.B. Multitran, Leo) | <input type="radio"/> Webquests (z.B. Zunal) |
| <input type="radio"/> Online-Nachschlagewerke (z.B. Academic, Wikipedia) | <input type="radio"/> Online-Pinnwände (z.B. Padlet, Scrumblr) |
| <input type="radio"/> Präsentationssoftware (z.B. Powerpoint, Prezi, Powtoon) | <input type="radio"/> Online-Mindmapping (z.B. Simple Mind) |
| <input type="radio"/> Videoplattformen (z.B. YouTube) | <input type="radio"/> Online-Tests / Übungen (z.B. Rustest, Russian-online) |
| <input type="radio"/> Online-Videokonferenzen (z.B. via Skype) | <input type="radio"/> Lernapps / Autorenprogramme (z.B. Kahoot, Hot Potatoes) |
| <input type="radio"/> Sonstiges: _____ | |

F10 Fühl(t)en Sie sich durch Ihr Studium für den konkreten Einsatz digital-elektronischer Medien in Ihrem Unterricht ausreichend vorbereitet? Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus.

- ja eher ja eher nein nein

F11 Wurden Sie im Referendariat / Unterrichtspraktikum / Probejahr auf die Nutzung digital-elektronischer Medien in Ihrem Unterricht hinreichend vorbereitet? Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus.

- ja eher ja eher nein nein

F12 Wie häufig besuchen Sie Fortbildungen zum Thema digital-elektronische Medien im Russischunterricht? Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus. (Filterfrage: Nie -> F14)

- mehrmals im Jahr einmal jährlich alle paar Jahre nie

F13 An welchen Institutionen besuchen Sie Fortbildungen zum Thema digital-elektronische Medien? Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus.

- | | |
|--|--|
| <input type="radio"/> Volkshochschulen | <input type="radio"/> Russlandzentren |
| <input type="radio"/> Pädagogische Hochschulen | <input type="radio"/> Regionale Weiterbildungszentren |
| <input type="radio"/> Universitäten | <input type="radio"/> Interne Fortbildungen an der jeweiligen Schule |
| <input type="radio"/> Sonstiges: _____ | |

F14 Wie häufig nutzen Sie Online-Angebote (z.B. Webinare des Puschkin-Instituts, Seminare der virtuellen pädagogischen Hochschule, Lehrerportale, Online-Tutorials), um sich im Bereich digital-elektronische Medien im Russischunterricht eigenständig weiterzubilden? Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus.

- wöchentlich monatlich ein paar Mal im Jahr einmal im Jahr alle paar Jahre nie

F15 Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit dem Fort- und Weiterbildungsangebot zum Thema digital-elektronische Medien im Russischunterricht in Ihrer Region bzw. näheren Umgebung? Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus.

- sehr zufrieden zufrieden eher zufrieden eher unzufrieden unzufrieden sehr unzufrieden

F16 Welche Fortbildungsthemen zur Anwendung digital-elektronischer Medien im Russischunterricht wünschen Sie sich? Nennen Sie maximal drei. Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein.

Abschließend können Sie sich noch etwas für die Zukunft wünschen und angeben, wie Ihrer Ansicht nach der Russischunterricht der Zukunft aussehen wird.

Wünsche für die Zukunft und Zukunftsvision

F17 Was wünschen Sie sich für die zukünftige Arbeit mit digital-elektronischen Medien in Ihrem Russischunterricht? Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus.

- bessere, flächendeckende technische Ausstattung (z.B. Beamer, Interactive Whiteboard in allen Klassen)
- schnelleres Internet
- interne Schulungen zur Gerätenutzung bzw. -bedienung
- umfassenderes Fortbildungsangebot zu digital-elektronischen Medien im Russischunterricht
- mehr Lehrveranstaltungen zur Nutzung digital-elektronischer Medien in der LehrerInnenausbildung
- flexiblere, offenere Stundenpläne (z.B. mehr Doppelstunden, Projektwochen)
- mehr Zeit für die Unterrichtsvorbereitung
- mehr Laptop- / Tabletclassen
- niveauspezifische, digitale Lehrwerke
- mehr vorgefertigte, niveauspezifische digitale Aufgaben bzw. Lernarrangements zu unterschiedlichen Themen
- Sonstiges:

F18 Wie wird Ihrer Meinung nach der digital-mediale Russischunterricht in 10 Jahren aussehen? Bitte beantworten Sie diese Frage kurz und in Stichworten.

Hintergrundinformationen / demographische Daten

Bitte beantworten Sie abschließend noch einige Fragen zu Ihrer Person.

F19 Was ist Ihr Geschlecht? Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus.

- weiblich männlich keine Angabe

F20 Wie alt sind Sie? Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus.

- Unter 25 25 – 29 30 – 39 40 – 49 50 – 59 60+

F21 Was ist (sind) Ihre Muttersprache(n)/Herkunftssprache(n)? Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein.

F22 Wie lange unterrichten Sie bereits Russisch? Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus.

- Bin im Unterrichtspraktikum / in der Induktionsphase / im Referendariat / im Probejahr
 1 – 5 Jahre 6 – 10 Jahre mehr als 10 Jahre mehr als 20 Jahre mehr als 30 Jahre

F23 In welchem Land unterrichten Sie Russisch? Falls Sie in zwei Ländern Russisch unterrichten, entscheiden Sie sich für die Schule bzw. den Ort, an der / an dem Sie die meisten Russischstunden haben. Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus.

(Filterfrage: Deutschland -> F24, Österreich -> F25, Südtirol -> F26)

- Deutschland Österreich Italien (Südtirol)

F24 In welchem Bundesland (D) unterrichten Sie? Falls Sie in zwei Bundesländern Russisch unterrichten, entscheiden Sie sich für die Schule bzw. den Ort, an der / an dem Sie die meisten Russischstunden haben. Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus.

- | | | |
|---|--|--|
| <input type="radio"/> Baden-Württemberg | <input type="radio"/> Bayern | <input type="radio"/> Berlin |
| <input type="radio"/> Brandenburg | <input type="radio"/> Bremen | <input type="radio"/> Hamburg |
| <input type="radio"/> Hessen | <input type="radio"/> Mecklenburg-Vorpommern | <input type="radio"/> Niedersachsen |
| <input type="radio"/> Nordrhein-Westfalen | <input type="radio"/> Rheinland-Pfalz | <input type="radio"/> Saarland |
| <input type="radio"/> Sachsen | <input type="radio"/> Sachsen-Anhalt | <input type="radio"/> Schleswig-Holstein |
| <input type="radio"/> Thüringen | | |

F25 In welchem Bundesland (Ö) unterrichten Sie? Falls Sie in zwei Bundesländern Russisch unterrichten, entscheiden Sie sich für die Schule bzw. den Ort, an der / an dem Sie die meisten Russischstunden haben. Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus.

- | | | |
|--------------------------------------|----------------------------------|--|
| <input type="radio"/> Burgenland | <input type="radio"/> Kärnten | <input type="radio"/> Niederösterreich |
| <input type="radio"/> Oberösterreich | <input type="radio"/> Salzburg | <input type="radio"/> Steiermark |
| <input type="radio"/> Tirol | <input type="radio"/> Vorarlberg | <input type="radio"/> Wien |

F26 An welcher Schule / welchen Schulen unterrichten Sie Russisch? Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus.

- | | |
|--|---|
| <input type="radio"/> Gesamtschule | <input type="radio"/> Allgemeinbildende höhere Schule (AHS) |
| <input type="radio"/> Realschule | <input type="radio"/> Gymnasium |
| <input type="radio"/> Oberschule | <input type="radio"/> Waldorfschule |
| <input type="radio"/> Berufsbildende höhere Schule (BHS) | <input type="radio"/> Montessori-Schule |
| <input type="radio"/> Sonstiges: _____ | |

F27 In welcher Stufe unterrichten Sie Russisch? Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus.

- Sekundarstufe I (Unterstufe / Mittelschule)
 Sekundarstufe II (Oberstufe / Oberschule)

F28 Als welches Fach unterrichten Sie Russisch? Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus.

- | | |
|---|--|
| <input type="radio"/> Zweite (lebende) Fremdsprache | <input type="radio"/> Freies Wahlfach |
| <input type="radio"/> Dritte (lebende) Fremdsprache | <input type="radio"/> Unverbindliche Übung |
| <input type="radio"/> Wahlpflichtfach | <input type="radio"/> Herkunfts- / muttersprachlicher Unterricht |
| <input type="radio"/> Grundkurs | <input type="radio"/> Sonstiges: _____ |
| <input type="radio"/> Leistungskurs | |

F29 Wie viele Stunden pro Woche und Klasse unterrichten Sie Russisch? Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus.

- 1 Stunde 2 Stunden 3 Stunden 4 Stunden mehr als 4 Stunden

F30 Unterrichten Sie neben Russisch auch noch ein anderes Fach / andere Fächer? Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus. (Filterfrage: Nein → Folgefrage nicht mehr angezeigt)

- Ja Nein

F31 Welches Fach / welche Fächer außer Russisch unterrichten Sie noch? Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein.

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!
Sonja Bacher (Universität Innsbruck, Institut für Slawistik und Institut für Fachdidaktik)

Anhang 2: SchülerInnenfragebogen¹³⁹

Liebe/r Russischlernende/r!

Du kennst sicher unterschiedliche digitale Medien, wie zum Beispiel Apps (Shpok, Candy Crush), Videoplattformen (YouTube), Online-Wörterbücher (Leo, Pons), soziale Netzwerke (Instagram, Facebook) usw.

Vielen Dank, dass du dir ca. 10-15 Minuten Zeit nimmst, um diesen Fragebogen auszufüllen. Anhand dieses Fragebogens möchte ich herausfinden, welche digitalen Medien du in deiner Freizeit verwendest und welche davon im Russischunterricht für Lernzwecke benutzt werden. Außerdem möchte ich dich bitten, einzuschätzen, wie gut du mit digitalen Medien umgehen kannst.

Deine Angaben werden streng vertraulich behandelt und dienen ausschließlich Forschungszwecken.

In dieser Umfrage sind 19 Fragen enthalten.

Private Medienverwendung

Zunächst geht es darum, welche digitalen Geräte du hast und welche Medien du privat, d.h. in deiner Freizeit nutzt.

F1 Welche der folgenden digitalen Endgeräte besitzt du bzw. hast du zu Hause? Bitte wähle alle zutreffenden Antworten aus.

- Standcomputer Smartphone
 Notebook / Laptop eBook Reader (z.B. Kindle)
 Tablet Sonstiges: _____

F2 Wie viel Zeit verbringst du in deiner Freizeit pro Tag durchschnittlich im Internet? Wähle die jeweils passende Antwort aus.

- Weniger als 1 Stunde 3 Stunden
 1 Stunde 4 Stunden
 2 Stunden Mehr als 4 Stunden

F3 Welche der folgenden digitalen Medien nutzt du in deiner Freizeit? Bitte wähle alle zutreffenden Antworten aus.

- E-Mail-Programme (z.B. GMX, GMAIL) Videotelefonie (z.B. via Skype, Facetime)
 Chat-Programme (z.B. Snapchat, WhatsApp) Soziale Netzwerke (z.B. Facebook, Instagram)
 Suchmaschinen (z.B. Google) Apps / Online-Spiele (z.B. Shpok, Candy Crush)
 Online-Nachschlagewerke (z.B. Wikipedia) Podcasts / MP3-Dateien (z.B. Lieder, Hörbücher)
 Online-Wörterbücher (z.B. Leo, Google Translate) Sonstiges: _____
 Videoplattformen (z.B. YouTube)

¹³⁹ Auch hier handelt es sich um die *paper-pencil* Version des SchülerInnenfragebogens. Die Online-Version ist unter folgendem Link zu finden: <https://tinyurl.com/y8xa8umz> (14.11.2019).

Mediennutzung im Russischunterricht

Nun geht es konkret um deine Schule bzw. die Verwendung digitaler Medien in deinem Russischunterricht.

F4 Wie findest du insgesamt gesehen die technische Ausstattung zum digitalen Lernen an deiner Schule (z.B. Beamer, Computer, Tablets, Internetverbindung, Software etc.)? Bitte wähle nur eine der folgenden Antworten aus.

- sehr gut
 eher gut
 eher schlecht
 sehr schlecht

F5 Wie oft benutzen du und deine MitschülerInnen im Russischunterricht die folgenden digitalen Endgeräte für Lernzwecke? Bitte wähle die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus.

	immer (jede Stunde)	häufig (einmal in der Woche oder weniger)	gelegentlich (einmal im Monat oder weniger)	selten (ein paar Mal im Jahr oder weniger)	nie	nicht vorhanden
Standcomputer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Notebooks / Laptops	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tablets	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Smartphones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
eBook Reader (z.B. Kindle)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interactive Whiteboard (z.B. Clevertouch)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

F6 Wie oft verwenden du und deine MitschülerInnen im Russischunterricht die folgenden digitalen elektronischen Medien für Lernzwecke?

	häufig (einmal in der Woche oder weniger)	gelegentlich (einmal im Monat oder weniger)	selten (ein paar Mal im Jahr oder weniger)	nie
Digitales Russisch-Lehrbuch (z.B. via Schoooltas am Tablet)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Online-Materialien zum Russisch-Lehrbuch (z.B. Online-Vokabeltrainer)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lernplattformen (z.B. Moodle, LeOn)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Online-Russischwörterbücher (z.B. Leo, Multitran)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Online-Nachschlagewerke (z.B. Wikipedia, Academic)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suchmaschinen (z.B. Google, Yandex)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Präsentationssoftware (z.B. Powerpoint, Prezi)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Videoplattformen (z.B. Youtube)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Podcasts / MP3-Dateien (z.B. Interviews, Lieder)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soziale Netzwerke (z.B. Instagram, ВКонтакте)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Programme zur gemeinsamen Textproduktion (z.B. Googledocs, Wiki)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chatprogramme (z.B. WhatsApp, Snapchat)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Blogs (z.B. Schreiben eines Reiseblogs)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Online-Pinnwände (z.B. Ideen sammeln mit Padlet, Ideaflip)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Webquests (z.B. gelenkte Online-Recherche mittels Webquests.org)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Online-Videokonferenzen (z.B. mit Partnerschulen via Skype, Facetime)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lernapps (z.B. Kahoot, Learningapps)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Online-Mindmapping (z.B. Simple Mind)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Online-Tests / Übungen (z.B. Russian-online)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elektronische Texte (z.B. eBooks, Online-Zeitungen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

F7 Wozu verwenden du und deine MitschülerInnen digitale Medien im Russischunterricht. Welche Aufgaben müsst ihr damit lösen? Beantworte diese Frage kurz und in Stichworten.

F8 Wie stehst du zu folgenden Aussagen? Gib an, inwieweit du zustimmst. Bitte wähle die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus.

	Stimme voll und ganz zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu	Keine Antwort
Die Anwendung digitaler Medien im Russischunterricht motiviert mich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Im Russischunterricht arbeiten wir hauptsächlich der Printausgabe des Russisch-Lehrbuchs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Digitale Medien machen den Russischunterricht abwechslungsreicher.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Technische Probleme machen die Verwendung digitaler Medien im Russischunterricht manchmal mühsam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die gemeinsame Arbeit mit SchulkameradInnen am PC / Tablet finde ich nützlich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Verwendung der russischen Tastatur ist schwierig für mich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bei der Nutzung digitaler Medien im Russischunterricht kann ich in meinem Lerntempo arbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Benutzung digitaler Medien im Russischunterricht überfordert mich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir hilft es, wenn bei Lernapps angezeigt wird, was richtig oder falsch ist.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Einschätzung des eigenen Könnens im Umgang mit digitalen Medien.

Bitte schätze abschließend ein, wie gut du mit digitalen Medien umgehen kannst.

F9 Wie gut kannst du mit digitalen Medien umgehen? Bitte schätze dich selbst ein, indem du die entsprechende Antwort wählst.

- sehr gut
 gut
 eher gut
 eher schlecht
 schlecht
 sehr schlecht

F10 Wie bewertest du deine persönlichen Fähigkeiten hinsichtlich folgender Aussagen? Wähle die jeweils passende Antwort aus.

	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	Keine Antwort
TECHNISCHE- und ANWENDUNGSKOMPETENZEN					<input type="radio"/>
Ich kann mit digitalen Endgeräten (z.B. Computer, Laptop, Smartphone) gut umgehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann flexibel auf technische Probleme (z.B. kein Ton, Fehlermeldung) bei der Verwendung digitaler Medien reagieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann mit Hilfe von Suchmaschinen sowie bestimmten Suchstrategien schnell Informationen im Internet finden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann nützliche Informationen bzw. Inhalte aus einer Vielzahl an digitalen Quellen gezielt auswählen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
KRITISCHER UMGANG					<input type="radio"/>
Ich kann die Qualität digitaler Inhalte (z.B. Glaubwürdigkeit, Angemessenheit, Vollständigkeit) kritisch bewerten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ich kann unterschiedliche digitale Informationsquellen miteinander vergleichen und mir eine eigene Meinung bilden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann mich und andere vor möglichen Gefahren (z.B. Cyber-Mobbing, Privatsphäre) bei der Nutzung digitaler Medien schützen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann physische (z.B. Sehkraft) und psychische Gesundheitsrisiken (z.B. Internetabhängigkeit) bei der digitalen Medienverwendung abschätzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin mir dessen bewusst, dass Medienkonzerne, InternetnutzerInnen gezielt beeinflussen, um mehr Geld zu machen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann eigene Wissenslücken im Umgang mit digitalen Medien erkennen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PRODUKTION und TEILNAHME					<input type="radio"/>
Ich kann mit Hilfe von digitalen Medien eigene Arbeiten (z.B. Präsentation, Video) für bestimmte Zwecke erstellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann selbsterstellte Inhalte im Netz mittels der entsprechenden Medien (z.B. in sozialen Netzwerken) mit anderen teilen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann mit anderen über das Internet (z.B. via Mail, Videotelefonie) zielführend kommunizieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann entsprechende Verhaltensregeln (Netiquette) bei der Interaktion mit anderen im Netz beachten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann rechtliche Interessen (z.B. Copyright, Privatsphäre, Lizenzen) bei der Nutzung digitaler Medien schützen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hintergrundinformationen

Bitte beantworte zum Schluss noch ein paar kurze Fragen zu deiner Person.

F11 Was ist dein Geschlecht? Bitte wähle nur eine der folgenden Antworten aus.

- weiblich männlich keine Antwort

F12 Wie alt bist du? Bitte gib die Antwort hier ein.

F13 Was ist (sind) deine Muttersprache(n) / Herkunftssprache(n)? Bitte wähle alle zutreffenden Antworten aus.

- Deutsch Ladinisch
 Russisch Bosnisch / Kroatisch / Serbisch
 Italienisch Türkisch
 Sonstiges:

F14 Wo wohnst du? Bitte wähle nur eine der folgenden Antworten aus.

(Filterfrage: Deutschland -> F15, Österreich -> F16, Südtirol -> F17)

- in Deutschland in Österreich in Italien (Südtirol)

F15 Aus welchem deutschen Bundesland kommst du? Bitte gib deine Antwort hier ein.

F16 Aus welchem österreichischen Bundesland kommst du? Bitte gib deine Antwort hier ein.

F17 Welche Schule besuchst du? Bitte wähle die zutreffende/n Antwort/en aus.

- | | |
|--|---|
| <input type="radio"/> Gesamtschule | <input type="radio"/> Allgemeinbildende höhere Schule (AHS) |
| <input type="radio"/> Realschule | <input type="radio"/> Berufsbildende höhere Schule (BHS) |
| <input type="radio"/> Oberschule | <input type="radio"/> Waldorfschule |
| <input type="radio"/> Gymnasium | <input type="radio"/> Montessori-Schule |
| <input type="radio"/> Sonstiges: _____ | |

F18 Was für ein Fach ist Russisch an deiner Schule? Bitte wähle die zutreffende/n Antwort/en aus.

- | | |
|---|--|
| <input type="radio"/> Zweite (lebende) Fremdsprache | <input type="radio"/> Freies Wahlfach |
| <input type="radio"/> Dritte (lebende) Fremdsprache | <input type="radio"/> Unverbindliche Übung |
| <input type="radio"/> Wahlpflichtfach | <input type="radio"/> Herkunfts- / muttersprachlicher Unterricht |
| <input type="radio"/> Grundkurs | <input type="radio"/> Sonstiges: _____ |

F19 Wie viele Stunden pro Woche hast du Russischunterricht?

- 1 Stunde 2 Stunden 3 Stunden 4 Stunden mehr als 4 Stunden

Vielen Dank fürs Mitmachen! ☺
Sonja Bacher (Universität Innsbruck)

Anhang 3: Lang- und Kurzversion des Leitfadens für die LehrerInneninterviews

VOLLVERSION FÜR DEN INTERVIEWENDEN ALS VORBEREITUNG

Einstiegsphase

- 1) Begrüßung und Vorstellung der eigenen Person
- 2) Smalltalk
- 3) Erteilung von Informationen:
 - ✓ zur Form,
 - ✓ zum Inhalt und
 - ✓ zum Ziel des Interviews (Forschungszwecke) (vgl. Reinders 2005: 203)
- 4) Einholen der Erlaubnis zur Aufzeichnung des Interviews
z.B. „Die Aufnahme erleichtert es mir, wichtige Informationen nicht zu vergessen“ (Reinders 2005: 221).
- 5) Zusicherung von Anonymität
- 6) Unterfertigung der Einwilligungserklärung (Audioaufnahme) in 2-facher Ausfertigung

Angabe des Kürzels des/der ProbandIn:

Ort:

Schultyp:

Geschlecht:

Unterrichtete Altersklassen / Niveaustufen nach GERS:

Russisch-Unterrichtserfahrung in Jahren:

Altersklasse: 20-30 31-40 41-50 51-60 61+

Warm-up

- Können Sie mir ein paar Eckdaten zu ihrer Schule nennen (Ort, Bezeichnung, Schwerpunkte)?
- Wie ist das Fach Russisch an Ihrer Schule verankert (Art des Faches, Wochenstundenanzahl)?¹⁴⁰

¹⁴⁰ Die grüne Schrift kennzeichnet geänderte bzw. ergänzte Textstellen im Vergleich zu den Vorgängerversionen der Leitfäden.

Hauptteil

FF1: Welche digital-elektronischen Medien werden zu welchen Zwecken im schulischen Russischunterricht eingesetzt?

- Wie finden Sie die technische Ausstattung zum digitalen Lernen an Ihrer Schule?
Was würden Sie sich diesbezüglich (noch) wünschen?
- Inwieweit wird das digitale Lernen an Ihrer Schule gefördert (z.B. durch ein Medienkonzept, eine/n Medien-Beauftragte/r bzw. -pädagogen, schulinterne Fortbildung)?
- Welche digitalen Endgeräte (z.B. Tablets, Smartphones, interaktive Tafel) verwenden Sie in Ihrem Russischunterricht?
Warum (nicht)?
- Welche digitalen Medien (z.B. Videoplattformen, Lernapps, Podcasts) setzen Sie in Ihrem Russischunterricht für Lehr-/Lernzwecke ein?
Welche Ziele verfolgen Sie mit deren Einsatz?
Bringt der digitale Medieneinsatz im Russischunterricht Ihrer Ansicht nach einen Mehrwert mit sich? Worin äußert sich dieser?
Was sind Ihrer Ansicht nach die besonderen Herausforderungen (z.B. Ressourcen, an die Lehrperson bzw. SchülerInnen) beim Einsatz digitaler Medien im Russischunterricht?
- Hat sich Ihre Einstellung gegenüber der Verwendung digitaler Medien im Russischunterricht in jüngster Zeit, sagen wir in den letzten 1-2 Jahren, verändert? Wenn ja, inwiefern? Was war der Auslöser?

FF2: Wie schätzen Russischlehrende ihre eigene Medienkompetenz ein?

- Wie schätzen Sie Ihre eigene Medienkompetenz im Umgang mit digitalen Medien ein?
Was sind Ihre Stärken? Welchen Herausforderungen sehen Sie sich gegenüber?
Welche Schritte unternehmen Sie, um Ihre Medienkompetenz zu entwickeln?

FF 3: Wie wird die LehrerInnenbildung sowie das vorhandene Weiterbildungsangebot zu digital-elektronischen Medien von RussischlehrerInnen bewertet?

- Wie bewerten Sie Ihr Lehramtsstudium hinsichtlich der Vermittlung digitaler Kompetenzen?
Warum?
- Was sollte Ihrer Meinung nach unbedingt Bestandteil des Russisch-Lehramtsstudiums in Bezug auf digitale Medien sein? Warum?
- Wie beurteilen Sie Ihr Probejahr / Unterrichtspraktikum / Referendariat hinsichtlich digitaler Lernangebote? Warum?
- Wie stehen Sie zum Fort- bzw. Weiterbildungsangebot hinsichtlich digitaler Medien in Ihrer Region?
- Wie schätzen Sie die inhaltliche Qualität bzw. den konkreten praktischen Nutzen der von Ihnen besuchten / absolvierten Fortbildungsmaßnahmen ein?

Ausklang

- Wenn Sie hinsichtlich der Nutzung digitaler Medien im Russischunterricht einen Wunsch frei hätten, was würden Sie sich wünschen?
- Ich werde noch andere Russischlehrpersonen interviewen. Wonach sollte ich Ihrer Ansicht nach außerdem fragen? Was ist aus Ihrer Sicht noch wichtig? Warum?

- 1) Dank für das Interview und Ausschalten des Aufnahmegeräts
- 2) Post-Interviewgespräch

- ✓ Schriftliche Dokumentation
- ✓ Als Anlage zum Transkript

3) Verabschiedung

LEITFADEN IN STICHPUNKTARTIGER FORM FÜR DAS EIGENTLICHE INTERVIEW

Angabe des Kürzels des/der ProbandIn:
 Ort:
 Schultyp:
 Geschlecht:
 Unterrichtete Altersklassen / Niveaustufen nach GERS:
 Russisch-Unterrichtserfahrung in Jahren:
 Altersklasse: 20-30 31-40 41-50 51-60 61+

Warm-up

- Eckdaten zur Schule?
- Verankerung des Russischunterrichts an der Schule?

Hauptteil

FF1: Welche digital-elektronischen Medien werden zu welchen Zwecken im schulischen Russischunterricht eingesetzt?

- Bewertung der technischen Ausstattung zum digitalen Lernen an Schule?
Wünsche diesbezüglich?
- Förderung des digitalen Lernens an der Schule?
- Verwendung von welchen digitalen Endgeräten im Russischunterricht?
Warum (nicht)?
- Nutzung von welchen digitalen Medien im Russischunterricht?
Ziele?
Mehrwert digitaler Medien?
Besondere Herausforderungen beim digitalen Medieneinsatz im Russischunterricht?
- Veränderung der Einstellung zur Verwendung digitaler Medien im Russischunterricht in den letzten 1-2 Jahren?
Wenn ja, inwiefern? **Auslöser?**

FF2: Wie schätzen Russischlehrende ihre eigene Medienkompetenz ein?

- Einschätzung der eigenen Medienkompetenz im Umgang mit digitalen Medien?
Stärken der Lehrperson? **Herausforderungen?**
Gesetzte Schritte zur Entwicklung der eigenen Medienkompetenz?

FF 3: Wie wird die LehrerInnenbildung sowie das vorhandene Weiterbildungsangebot zu digital-elektronischen Medien von RussischlehrerInnen bewertet?

- Bewertung der Vermittlung digitaler Kompetenzen im LA-Studium?
Unbedingter Bestandteil des Russisch-Lehramtsstudiums hinsichtlich digitaler Medien?
Warum?
- Beurteilung des Probejahrs / Unterrichtspraktikums / Referendariats hinsichtlich digitaler Lernangebote?
- Bewertung des Fort- bzw. Weiterbildungsangebots zu digitalen Medien in Region?
Einschätzung der inhaltlichen Qualität / des konkreten praktischen Nutzens von Fortbildungen?

Ausklang

- Ein freier Wunsch bzgl. digitalen Medieneinsatz im Russischunterricht?
- Fragen an noch zu interviewende Russischlehrpersonen? Warum?

Anhang 4: Lang- und Kurzversion des Leitfadens für die SchülerInneninterviews

VOLLVERSION FÜR DEN INTERVIEWENDEN ALS VORBEREITUNG

Einstiegsphase

- 1) Begrüßung und Vorstellung der eigenen Person
- 2) Smalltalk
- 3) Erteilung von Informationen:
 - ✓ zur Form,
 - ✓ zum Inhalt und
 - ✓ zum Ziel des Interviews (Forschungszwecke) (vgl. Reinders 2005: 203)
- 4) Einholen der Erlaubnis zur Aufzeichnung des Interviews
z.B. „Die Aufnahme erleichtert es mir, wichtige Informationen nicht zu vergessen“ (vgl. Reinders 2005: 221).
- 5) Zusicherung von Anonymität
- 6) Unterfertigung der Einwilligungserklärung (Audioaufnahme) in 2-facher Ausfertigung

Angabe des Kürzels des/der ProbandIn:

Ort **des Schulbesuchs**:

Schultyp:

Geschlecht:

Alter:

Schulstufe/**(Abschluss)**Sprachniveau:

Warm-up

- Könntest du mir ein paar Eckdaten zu deiner Schule (Ort, Schultyp, Schwerpunkte) nennen?
- Kannst du mir kurz ein bisschen was über den dortigen / hiesigen Russischunterricht erzählen (Art des Faches, Wochenstundenanzahl, Anzahl der Jahre)?

Hauptteil

FF1: Welche digital-elektronischen Medien werden zu welchen Zwecken im schulischen Russischunterricht eingesetzt?

- Wie findest du die technische Ausstattung zum digitalen Lernen an deiner Schule?
Was bräuchte es deiner Meinung nach (noch)?
- Welche digitalen Endgeräte (z.B. Laptops, Tablets, Smartphones) verwendet ihr im Russischunterricht?
Warum (nicht)?
- Welche digitalen Medien (z.B. Videoplattformen wie *YouTube*, Lernapps wie *Kahoot*, Online-Wörterbücher wie *Leo.org*, Suchmaschinen wie *Google*) nutzt ihr im Russischunterricht?
Was macht ihr damit? Welche Arbeitsaufträge sind damit verbunden?
- **Wie stehst du zum Einsatz digitaler Medien im Russischunterricht (z.B. Vor- und Nachteile)?**

FF2: Wie schätzen Russischlernende ihre eigene Medienkompetenz ein?

- Wie gut kannst du mit digitalen Medien umgehen? Wie würdest du dich diesbezüglich einschätzen?
Was fällt dir leicht? Was findest du **persönlich** schwierig (z.B. im Russischunterricht)?

Was machst du, wenn du irgendetwas nicht kannst oder weißt?

Ausklang

- Wenn du hinsichtlich der Nutzung digitaler Medien im Russischunterricht einen Wunsch frei hättest, was würdest du dir wünschen? **Wohin sollte es in Zukunft diesbezüglich gehen? Was meinst du?**
 - Ich werde noch andere RussischschülerInnen interviewen. Wonach sollte ich deiner Meinung nach noch fragen? Was ist aus deiner Sicht noch wichtig? **Warum?**
- 1) **Dank für das Interview und Ausschalten des Aufnahmegeräts**
 - 2) Post-Interviewgespräch
 - ✓ Schriftliche Dokumentation
 - ✓ Als Anlage zum Transkript
 - 3) **Verabschiedung**

LEITFADEN IN STICHPUNKTARTIGER FORM FÜR DAS EIGENTLICHE INTERVIEW

Angabe des Kürzels des/der ProbandIn:
Ort **des Schulbesuchs**:
Schultyp:
Geschlecht:
Alter:
Schulstufe/(Abschluss)Sprachniveau:

Warm-up

- **Eckdaten zur Schule?**
- **Allgemeine Infos zum dortigen / hiesigen Russischunterricht?**

Hauptteil

FF1: Welche digital-elektronischen Medien werden zu welchen Zwecken im schulischen Russischunterricht eingesetzt?

- Einschätzung der technischen Ausstattung zum digitalen Lernen an Schule?
Wünsche **diesbezüglich?**
- Verwendung von welchen digitalen Endgeräten im Russischunterricht?
Warum (nicht)?
- Nutzung von welchen digitalen Medien im Russischunterricht?
Damit verbundene Arbeitsaufträge?
Einstellung zum digitalen Medieneinsatz im Russischunterricht (z.B. Vor- und Nachteile)?

FF2: Wie schätzen Russischlernende ihre eigene Medienkompetenz ein?

- Einschätzung des eignen Könnens im Umgang mit digitalen Medien?
Was fällt leicht? **Herausforderungen (z.B. im Russischunterricht)?**
Umgang mit Nicht-Wissen / Nicht-Können?

Ausklang

- Ein freier Wunsch bzgl. **des** digitalen Medieneinsatzes im Russischunterricht?
Zukunftsvision?
- Frage an noch zu interviewende SchülerInnen? **Was noch wichtig?**
Warum?

Anhang 5: Flyer für LehrerInnenfortbildungen¹⁴¹

Dissertationsprojekt zum Thema: Die Nutzung digital-elektronischer Medien im schulischen Russischunterricht. Eine Status-Quo-Erhebung im deutschsprachigen Raum.

Sonja Bacher, Universität Innsbruck

Sonja.Bacher@uibk.ac.at

Worum geht's beim LEHRER/INNEN-Fragebogen?

Liebe Russisch-LehrerInnen!

Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie meinen Online-Fragebogen ausfüllen und mich damit bei meinem Forschungsprojekt unterstützen würden.

Thema: Digitale Medien im Russischunterricht

Link zum Fragebogen: <https://webapp.uibk.ac.at/umfrage/index.php/634292?lang=de>

Anzahl der Fragen: 31 (fast ausschließlich geschlossene Fragen, zum „Ankreuzen“)

Themenbereiche: 5

- Nutzung digitaler Medien im Russischunterricht
- Selbsteinschätzung der eigenen Medienkompetenz
- Beurteilung des bestehenden LehrerInnenaus- und -weiterbildungsangebots
- Wünsche für die Zukunft
- Hintergrundinformationen zur Person

Dauer: ca. 15 Minuten

QR-Code zum Fragebogen: siehe unten



Der Fragebogen kann am PC, Tablet oder auch am Handy ausgefüllt werden.

Ich freue mich sehr über jeden einzelnen ausgefüllten Fragebogen.

Vielen Dank im Voraus für Ihre Mithilfe!

Sonja Bacher (Universität Innsbruck)

Sonja.Bacher@uibk.ac.at

¹⁴¹ Der Flyer wurde im DIN-A5-Format an die Lehrenden ausgegeben.

Anhang 6: Kopiervorlage der Handzettel für die SchülerInneninterviews

DIGITALE MEDIEN IM RUSSISCHUNTERRICHT

Wärst du bereit für ein **kurzes Gespräch** mit mir?

Ich würde mich für

- deine **Erfahrungen**, die du mit digitalen Medien (z.B. Online-Wörterbüchern wie *Leo*, Lernapps wie *Kahoot*, Videoplattformen, wie *YouTube* etc.) im Russischunterricht gemacht hast,
- deine **Meinung** dazu und
- deine **Selbsteinschätzung**, wie gut du mit digitalen Medien umgehen kannst, interessieren.

Dauer: ca. 20 Minuten

Ort und Zeit: Kannst du dir aussuchen

Kontakt: Sonja.Bacher@uibk.ac.at (Universität Innsbruck)

Für den Zeitaufwand schenke ich dir einen **Amazon-Gutschein**.

Wenn du es mir erlaubst, würde ich das Gespräch mit dir aufnehmen (nur Ton ☺). Nur damit ich auch nichts Wichtiges vergesse.

Alles wird natürlich **streng vertraulich** behandelt und ausschließlich für meine Doktorarbeit verwendet.

Ich würde mich freuen, wenn du deine Erfahrungen mit mir teilst.
Meld dich einfach!

Sonja Mode



Mehr über mich und meine Arbeit erfährst du hier! ☺

DIGITALE MEDIEN IM RUSSISCHUNTERRICHT

Wärst du bereit für ein **kurzes Gespräch** mit mir?

Ich würde mich für

- deine **Erfahrungen**, die du mit digitalen Medien (z.B. Online-Wörterbüchern wie *Leo*, Lernapps wie *Kahoot*, Videoplattformen, wie *YouTube* etc.) im Russischunterricht gemacht hast,
- deine **Meinung** dazu und
- deine **Selbsteinschätzung**, wie gut du mit digitalen Medien umgehen kannst, interessieren.

Dauer: ca. 20 Minuten

Ort und Zeit: Kannst du dir aussuchen

Kontakt: Sonja.Bacher@uibk.ac.at (Universität Innsbruck)

Für den Zeitaufwand schenke ich dir einen **Amazon-Gutschein**.

Wenn du es mir erlaubst, würde ich das Gespräch mit dir aufnehmen (nur Ton ☺). Nur damit ich auch nichts Wichtiges vergesse.

Alles wird natürlich **streng vertraulich** behandelt und ausschließlich für meine Doktorarbeit verwendet.

Ich würde mich freuen, wenn du deine Erfahrungen mit mir teilst.
Meld dich einfach!

Sonja Mode



Mehr über mich und meine Arbeit erfährst du hier! ☺

ZUSTIMMUNGSERKLÄRUNG FÜR LEHRPERSONEN

Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verwendung personenbezogener Daten für Forschungszwecke

1. Forschungsprojekt: Die Nutzung digital-elektronischer Medien im schulischen Russischunterricht. Eine empirische Studie im deutschsprachigen Raum. (Dissertation)
2. Interviewdatum:
3. Interviewerin: Sonja Bacher
4. Institution: Institut für Fachdidaktik, Bereich Didaktik der Sprachen (Russisch)

Hiermit willige ich ein, dass im Rahmen des oben angeführten Dissertationsprojekts Daten meiner Person erhoben und ausgewertet werden. Die Erhebung erfolgt durch eine Audioaufnahme, die in der Folge transkribiert, anonymisiert und für wissenschaftliche Analysen und daraus hervorgehende Veröffentlichungen auszugsweise verwendet werden.

Über die Art und Umfang der Erhebung und Auswertung wurde ich mündlich sowie schriftlich (siehe oben) umfassend informiert.

Ihre Einwilligung ist freiwillig. Ihre Einwilligung können Sie jederzeit widerrufen. Die Weiterverarbeitung der Daten wird ab diesem Widerruf unzulässig.

Vorname, Nachname in Druckschrift

Ort und Datum

Unterschrift

ZUSTIMMUNGSERKLÄRUNG FÜR (EHEMALIGE) SCHÜLERINNEN

Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verwendung personenbezogener Daten für Forschungszwecke

1. Forschungsprojekt: Die Nutzung digital-elektronischer Medien im schulischen Russischunterricht. (Dissertation)
2. Interviewdatum:
3. Interviewerin: Sonja Bacher
4. Institution: Institut für Fachdidaktik, Bereich Didaktik der Sprachen (Russisch)

Ich bin damit einverstanden, dass das Gespräch zwischen mir und der Forschenden aufgezeichnet (Audioaufnahme) und anschließend ein Gesprächsprotokoll erstellt wird. Alle Daten werden streng vertraulich behandelt und ausschließlich für Forschungszwecke verwendet.

Über die Art, den Umfang und Auswertung der Studie wurde ich mündlich sowie schriftlich (siehe oben) informiert.

Ihre / deine Einwilligung ist freiwillig. Ihre / deine Einwilligung können Sie / kannst du jederzeit widerrufen. Die Weiterverarbeitung Ihrer personenbezogenen Daten wird ab diesem Widerruf unzulässig.

Vorname, Nachname in Druckschrift

Ort und Datum

Unterschrift

Anhang 8: Inter-Item-Korrelationsmatrix der Fragebatterie zur digitalen Medienkompetenz¹⁴²

	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15
Item 1	1,000	,843	,887	,734	,671	,634	,613	,556	,508	,552	,611	,500	,565	,462	,436
Item 2	,843	1,000	,784	,660	,627	,564	,658	,507	,472	,575	,568	,476	,524	,415	,350
Item 3	,887	,784	1,000	,735	,685	,618	,614	,529	,532	,535	,587	,495	,550	,427	,385
Item 4	,734	,660	,735	1,000	,700	,699	,643	,568	,620	,623	,647	,542	,637	,490	,395
Item 5	,671	,627	,685	,700	1,000	,713	,582	,513	,564	,558	,583	,486	,553	,491	,501
Item 6	,634	,564	,618	,699	,713	1,000	,743	,666	,647	,757	,700	,615	,718	,606	,615
Item 7	,613	,658	,614	,643	,582	,743	1,000	,685	,696	,781	,692	,571	,676	,541	,497
Item 8	,556	,507	,529	,568	,513	,666	,685	1,000	,666	,602	,687	,551	,701	,580	,495
Item 9	,508	,472	,532	,620	,564	,647	,696	,666	1,000	,630	,694	,600	,728	,551	,479
Item 10	,552	,575	,535	,623	,558	,757	,781	,602	,630	1,000	,707	,570	,652	,508	,460
Item 11	,611	,568	,587	,647	,583	,700	,692	,687	,694	,707	1,000	,743	,806	,650	,539
Item 12	,500	,476	,495	,542	,486	,615	,571	,551	,600	,570	,743	1,000	,783	,681	,600
Item 13	,565	,524	,550	,637	,553	,718	,676	,701	,728	,652	,806	,783	1,000	,687	,590
Item 14	,462	,415	,427	,490	,491	,606	,541	,580	,551	,508	,650	,681	,687	1,000	,677
Item 15	,436	,350	,385	,395	,501	,615	,497	,495	,479	,460	,539	,600	,590	,677	1,000

Tabelle 25: Inter-Item-Korrelationsmatrix zur Fragebatterie der digitalen Medienkompetenz

¹⁴² „Es handelt sich [hierbei] um eine symmetrische Matrix mit der Diagonale 1,000. Dies deshalb, da die Korrelation einer Variable mit sich selbst 1 ergibt und eine Korrelation von z.B. [Item 10 mit Item 11] zum selben Ergebnis [0,707] führt wie eine Korrelation zwischen [Item 11 mit Item 10]“ (Mayer 2013: 174). Die grünen Felder markieren die drei Konstrukte, die insgesamt eine gute Interkorrelation bzw. keine inakzeptablen Werte aufweisen. Die roten Felder kennzeichnen Interkorrelationswerte von weniger als 0,5. Die Interkorrelation von Item 14 und insbesondere von Item 15 mit den Items 1-10 der ersten beiden Konstrukte scheint ungünstig, wenngleich diese aber nicht zwingend erforderlich ist.

Anhang 9: Darstellung ausgewählter demographischer Daten der Lehrpersonen

Geschlecht		
	N	%
w	82	79,65
m	12	11,65
k/A	9	8,74

Altersklasse		
In Jahren	N	%
Unter 25	1	0,97
25–29	15	14,56
30–39	33	32,04
40–49	29	28,16
50–59	16	15,53
60+	7	6,80
k/A	2	1,94

L1		
	N	%
Ant.	99	96,12
	N	%
k/A	4	3,88

Sprache/n	N
Deu	82
Rus	9
Rus-Deu	4
Ukr-Rus	1
Deu-Pol	1
Deu-Slo	1
Deu-Lad	1

Schulstufe		
Stufe	N	%
Sek. I	39	37,86
Sek. II	87	84,47

Mehrfachantworten möglich!

Unterrichtserfahrung		
In Jahren	N	%
UP / PJ / R	18	17,48
1-5	18	17,48
6-10	16	15,53
Mehr als 10	29	28,16
Mehr als 20	15	14,56
Mehr als 30	5	4,85
k/A	2	1,94

Tabelle 26: Demographische Daten der Russischlehrpersonen

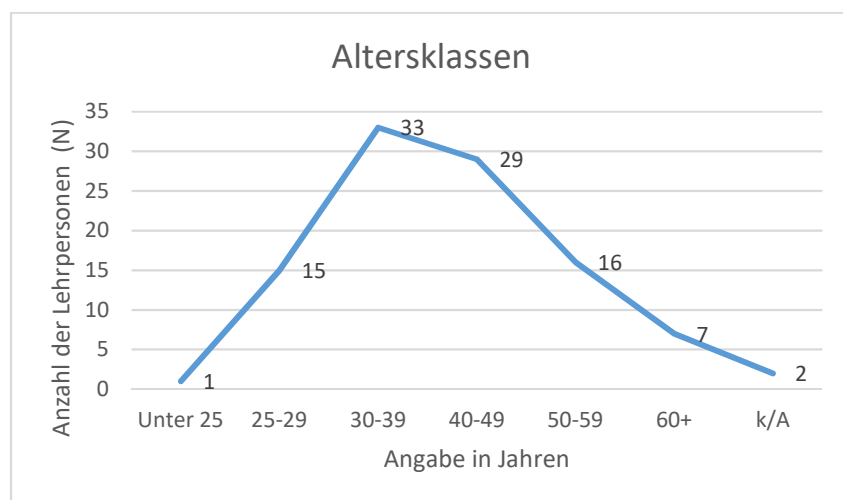


Abbildung 45: Altersklassen der Lehrpersonen

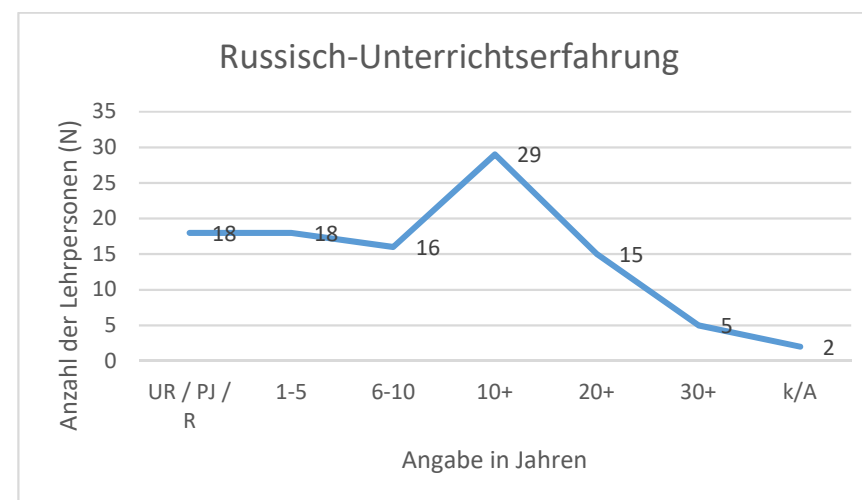


Abbildung 46: Russisch-Unterrichtserfahrung in Jahren

Anhang 10: Bivariater Zusammenhang – technische Ausstattung versus Schultyp

Technische Ausstattung versus Schultyp						
Fälle – Lehrpersonen						
Typ*techn. A.	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	%	N	%	N	%
	98	95,1	5	4,9	103	100

Schultyp		sehr gut	eher gut	eher schlecht	sehr schlecht	Gesamt
Gesamtschule	Anzahl	0	1	3	0	4
	%~	0,0	1,9	13	0,0	

Realschule	Anzahl	0	0	1	0	1
	%	0,0	0,0	4,3	0,0	

Oberschule	Anzahl	2	2	4	1	9
	%	10,5	3,7	17,4	50	

Gymnasium	Anzahl	9	30	12	1	52
	%	47,4	55,6	52,2	50	

BHS	Anzahl	10	16	2	0	28
	%	52,6	29,6	8,7	0,0	

AHS	Anzahl	3	11	2	0	16
	%	15,8	20,4	8,7	0,0	

Waldorfschule	Anzahl	0	1	1	0	2
	%	0,0	1,9	4,3	0,0	

Gesamt		19	54	23	2	98
---------------	--	----	----	----	---	----

Fälle – SchülerInnen						
Typ*techn. A.	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	%	N	%	N	%
	305	97,1	9	2,9	314	100

Schultyp		sehr gut	eher gut	eher schlecht	sehr schlecht	Gesamt
Gesamtschule	Anzahl	0	1	0	0	1
	%	0,0	0,7	0,0	0,0	

Realschule	Anzahl	0	0	1	0	1
	%	0,0	0,0	0,9	0,0	

Oberschule	Anzahl	2	21	21	9	53
	%	8,3	14,8	18,3	37,5	

Gymnasium	Anzahl	14	79	81	14	188
	%	58,3	55,6	70,4	58,3	

BHS	Anzahl	5	32	13	3	53
	%	20,8	22,5	11,3	12,5	

AHS	Anzahl	4	30	14	2	50
	%	16,4	21,1	12,2	8,3	

Gesamt		24	142	115	24	305
---------------	--	----	-----	-----	----	-----

Prozentsätze und Gesamtwerte beruhen auf den Befragten.

~ % innerhalb der Variable *Technische Ausstattung*.

Tabelle 27: Bivariater Zusammenhang – Technische Ausstattung versus Schultyp

Anhang 11: Private Mediennutzung der SchülerInnen

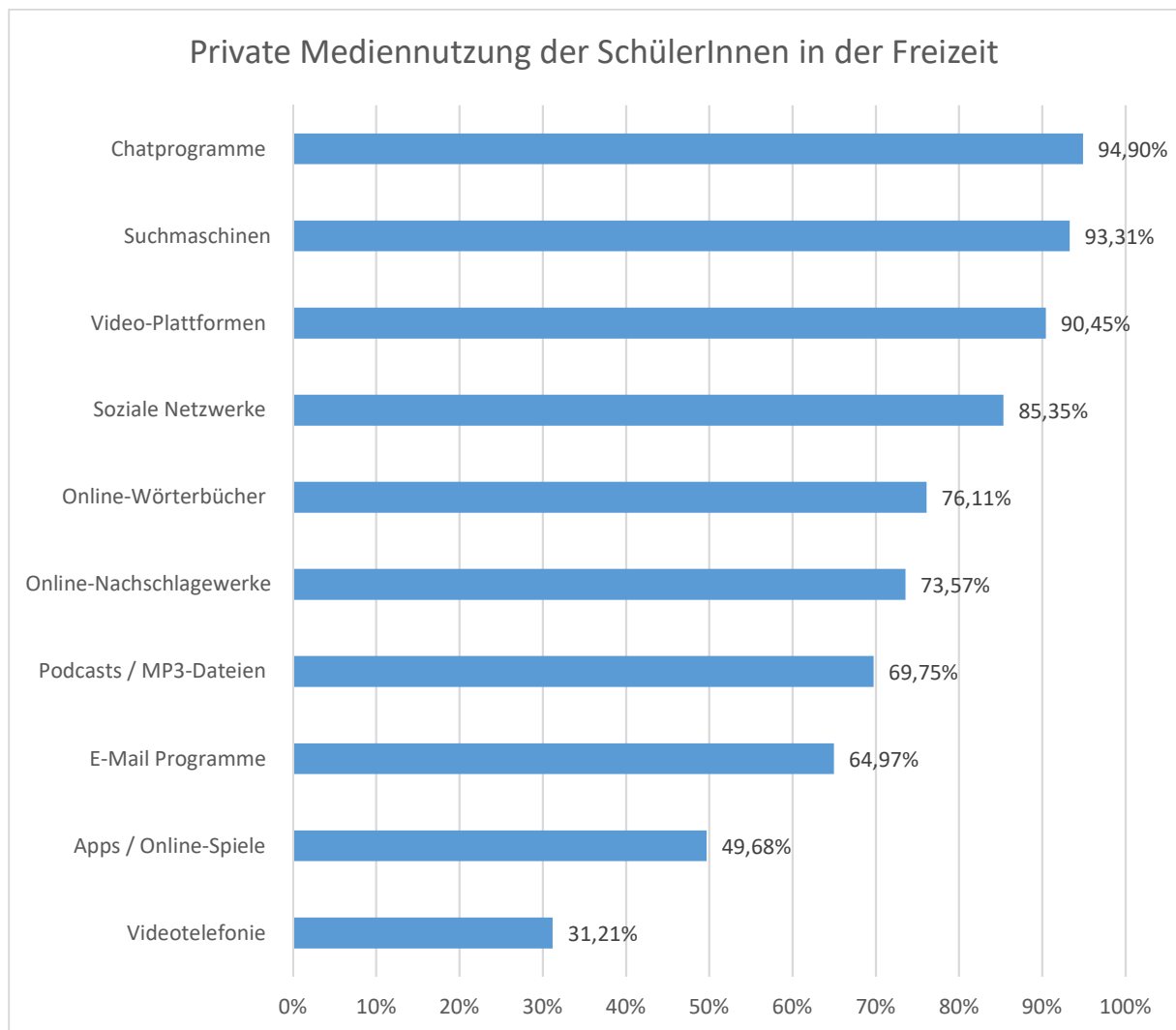


Abbildung 47: Private Mediennutzung der SchülerInnen

Anhang 12: Häufigkeiten der Antwortverteilung zur digitalen Mediennutzung

Antwortverteilung bei der digitalen Mediennutzung – LehrerInnensicht (N 103)								
Item	Antwortmöglichkeiten							
	häufig		gelegentlich		selten		nie	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Item 1	7	6,8	20	19,4	17	16,5	59	57,3
Item 2	30	29,1	31	30,1	23	22,3	19	18,4
Item 3	9	8,7	14	13,6	22	21,4	58	56,3
Item 4	25	24,3	34	33,0	27	26,2	17	16,5
Item 5	16	15,5	34	33,0	37	35,9	16	15,5
Item 6	31	30,1	36	35,0	27	26,2	9	8,7
Item 7	17	16,5	37	35,9	34	33,0	15	14,6
Item 8	30	29,1	45	43,7	23	22,3	5	4,9
Item 9	4	3,9	13	12,6	17	16,5	69	67,0
Item 10	1	1,0	4	3,9	18	17,5	80	77,7
Item 11	1	1,0	3	2,9	11	10,7	88	85,4
Item 12	9	8,7	9	8,7	17	16,5	68	66,0
Item 13	2	1,9	0	0	8	7,8	93	90,3
Item 14	1	1,0	1	1,0	9	8,7	92	89,3
Item 15	1	1,0	2	1,9	7	6,8	93	90,3
Item 16	1	1,0	1	1,0	10	9,7	91	88,3
Item 17	9	8,7	29	28,2	24	23,3	41	39,8
Item 18	1	1,0	7	6,8	15	14,6	80	77,7
Item 19	2	1,9	18	17,5	33	32,0	50	48,5
Item 20	6	5,8	13	12,6	37	35,9	47	45,6

Antwortverteilung bei der digitalen Mediennutzung – SchülerInnensicht (N 314)								
Item	Antwortmöglichkeiten							
	häufig		gelegentlich		selten		nie	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Item 1	5	1,6	9	2,9	24	7,6	276	87,9
Item 2	25	8	41	13,1	53	16,9	195	62,1
Item 3	20	6,4	31	9,9	36	11,5	227	72,3
Item 4	74	23,6	69	22	60	19,1	111	35,4
Item 5	13	4,1	41	13,1	87	27,7	173	55,1
Item 6	40	12,7	74	23,6	105	33,4	95	30,3
Item 7	22	7,0	62	19,7	99	31,5	131	41,7
Item 8	14	4,5	119	37,9	128	40,8	53	16,9
Item 9	29	9,2	90	28,7	82	26,1	113	36
Item 10	0	0	13	4,1	23	7,3	278	88,5
Item 11	0	0	19	6,1	44	14	251	79,9
Item 12	11	3,5	39	12,4	46	14,6	218	69,4
Item 13	0	0	14	4,5	30	9,6	270	86
Item 14	2	0,6	4	1,3	14	4,5	294	93,6
Item 15	1	0,3	5	1,6	22	7,0	286	91,1
Item 16	2	0,6	4	1,3	23	7,3	285	90,8
Item 17	22	7,0	76	24,2	59	18,8	157	50,0
Item 18	0	0	2	0,6	16	5,1	296	94,3
Item 19	11	3,5	22	7,0	63	20,1	218	69,4
Item 20	4	1,3	11	3,5	46	14,6	253	80,6

Tabelle 28: Häufigkeiten der Antwortverteilung zur digitalen Mediennutzung

Anhang 13: Signifikanztests zur holistischen Einschätzung der digitalen Medienkompetenz

U-Test nach Mann und Whitney – Geschlecht									
LehrerInnen				SchülerInnen					
	Geschlecht	N	Mittlerer Rang	Rangsumme		Geschlecht	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
DMK hol ¹⁴³	Weiblich	82	47,33	3881,00	DMK holistisch	Weiblich	210	142,95	30020,00
	Männlich	12	48,67	584,00		Männlich	92	171,01	15733,00
	Gesamt	94				Gesamt	302		

Statistik für Test ^a	
	DMK hol
Mann-Whitney-U	478,000
Wilcoxon-W	3881,000
Z	-,168
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,867
a. Gruppenvariable: Geschlecht	

Statistik für Test ^a	
	DMK hol
Mann-Whitney-U	7865,000
Wilcoxon-W	30020,000
Z	-2,777
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,005
a. Gruppenvariable: Geschlecht	

H-Test nach Kruskal und Wallis – Land							
LehrerInnen				SchülerInnen			
	Land	N	Mittlerer Rang		Land	N	Mittlerer Rang
DMK hol	Österreich	55	49,47	DMK hol	Österreich	141	176,59
	Südtirol	6	48,50		Südtirol	119	131,29
	Deutschland	40	53,48		Deutschland	47	143,72
	Gesamt	101			Gesamt	307	

Statistik für Test ^{a,b}	
	DMK hol
Kruskal-Wallis H	,534
df	2
Asymptotische Signifikanz	,766
Exakte Signifikanz	,770
Punkt-Wahrscheinlichkeit	,000
a. Kruskal-Wallis-Test	
b. Gruppenvariable: Land	

Statistik für Test ^{a,b}	
	DMK hol
Kruskal-Wallis H	20,460
df	2
Asymptotische Signifikanz	,000
a. Kruskal-Wallis-Test	
b. Gruppenvariable: Land	

¹⁴³ DMK hol steht hier für digitale Medienkompetenz holistisch.

H-Test nach Kruskal und Wallis – Alter

LehrerInnen			
	Altersgruppe	N	Mittlerer Rang
DMK hol	Unter 25-29J	16	73,88
	30-39J	33	55,53
	40-49J	28	48,50
	50-59J	16	27,00
	60+J	7	35,07
	Gesamt	100	

SchülerInnen			
	Altersgruppe	N	Mittlerer Rang
DMK hol	10-12J	6	158,83
	13-14J	17	151,82
	15-16J	107	154,76
	17-18J	128	146,74
	19+J	41	145,70
	Gesamt	299	

Statistik für Test ^{a,b}	
	DMK hol
Kruskal-Wallis H	26,576
df	4
Asymptotische Signifikanz	,000
a. Kruskal-Wallis-Test b. Gruppenvariable: Altersgruppe	

Statistik für Test ^{a,b}	
	DMK hol
Kruskal-Wallis H	,792
df	4
Asymptotische Signifikanz	,940
a. Kruskal-Wallis-Test b. Gruppenvariable: Altersgruppe	

Rangkorrelation nach Spearman			
LehrerInnen			
		DMK hol	Altersgruppe
DMK hol	Korr.koeffizient	1,000	-,491**
	Sig. (2-seitig)	.	,000
	N	102	100
Altersgruppe	Korr.koeffizient	-,491**	1,000
	Sig. (2-seitig)	,000	.
	N	100	101

** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Tabelle 29: Signifikanztests zur holistischen Einschätzung der digitalen Medienkompetenz

Anhang 14: Durchschnittlicher Internetkonsum Russischlerner in der Freizeit

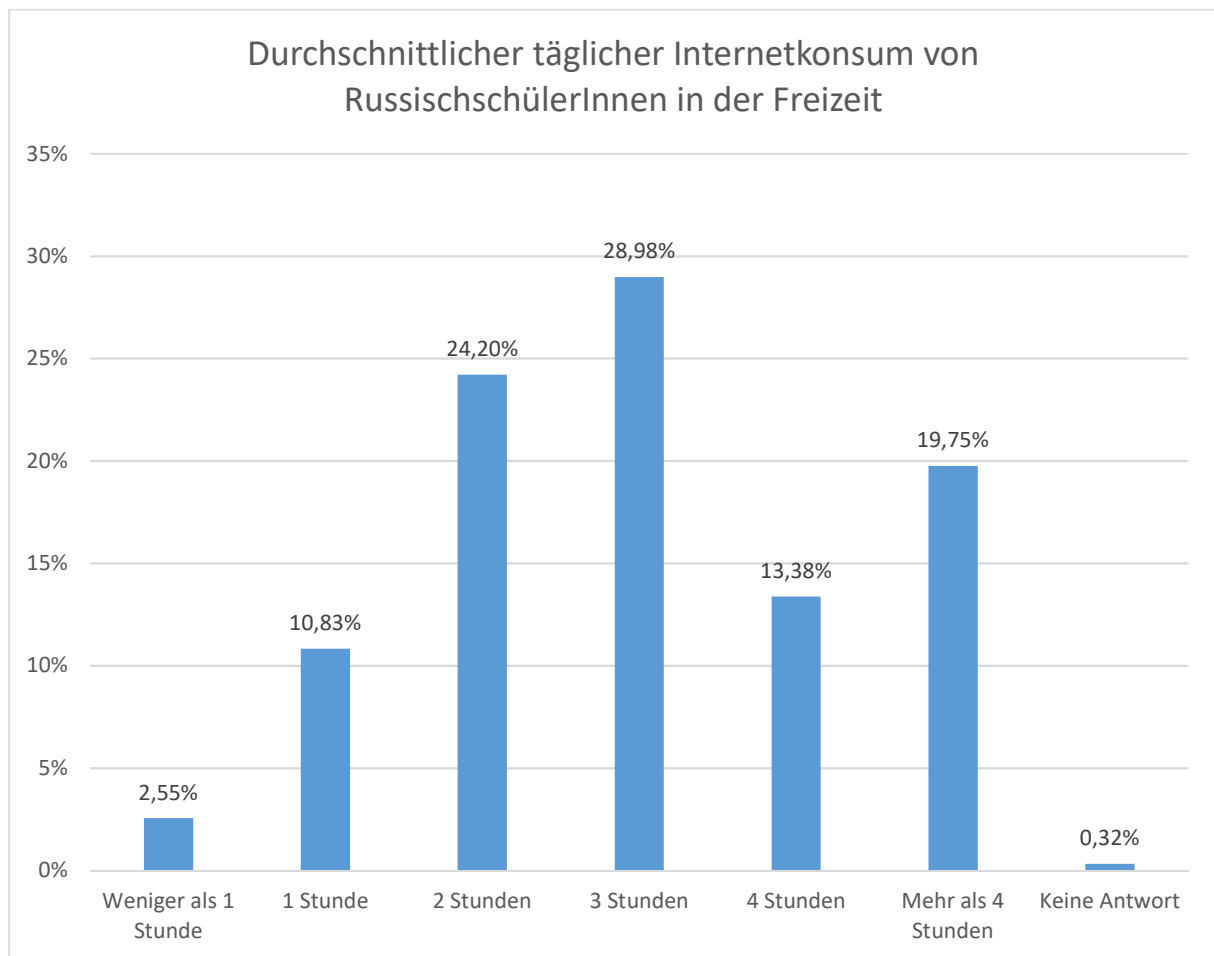


Abbildung 48: Durchschnittlicher Internetkonsum von RussischschülerInnen in der Freizeit

Anhang 15: Deutsche Übersetzung der russischen Zitate

Совокупность методов, процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации (Азимов/Щукин 2009: 90).

Die Gesamtheit der Methoden, der Prozesse sowie der programmtechnischen Mittel, die mit dem Ziel des Sammelns, der Bearbeitung, der Aufbewahrung, der Verteilung, der Darstellung und der Verwendung von Informationen integriert werden (Azimov/Ščukin 2009: 90).

[И]спользование [новых медиа] в учебном процессе должно иметь методическое обоснование и чёткий методический алгоритм интеграции, в противном случае оно может носить хаотичный или развлекательный характер, а студенты могут воспринимать работу [с ними] как дополнительную и бесполезную нагрузку (Титова/Филатова 2014: 41)

Der Verwendung [neuer Medien] im Lernprozess muss gut begründet und von einer klaren methodischen Vorgehensweise hinsichtlich ihrer Integration begleitet sein. Andernfalls kann ihre Verwendung chaotisch anmuten oder lediglich der Unterhaltung dienen. Die Studierenden könnten die Arbeit [mit ihnen] daher als nutzlose Zusatzbelastung empfinden (Titova/Filatova 2014: 41).

Медиакомпетентность личности (media competence of personality [sic!]) – совокупность её мотивов, знаний, умений, способностей [...], способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме (Фёдоров 2010: 25–26).

Die Medienkompetenz einer Einzelperson (*media competence of personality [sic!]*) bezeichnet die Gesamtheit ihrer Motive, Kenntnisse, Fertig- und Fähigkeiten [...], die sie zur Auswahl, zur Verwendung, zur kritischen Analyse und Bewertung, zur Erstellung und Weitergabe von Medientexten in unterschiedlichen Arten, Formen und Genres, zur Analyse von komplexen Prozessen der Funktionsweisen von Medien in der Gesellschaft befähigen (Fedorov 2010: 25–26).

Любой учебник, даже самый хороший, не исключает, а предполагает дополнительные материалы: иллюстрации, статьи из газет, новые книги, песни, музыку и т. п., что расширяет культурные сведения студента и выводит его из мира учебника в мир реального языка. [...] Чтобы освоить язык, на нём необходимо действовать, выходить за чисто учебные рамки, которые ограничивают любой учебник. И при этом учебник является той путевой звездой, которая ориентирует и преподавателя, и студента в океане нового языка. [...] в качестве дополнительного материала к учебнику преподаватель использует множество разнообразных текстов: словари и справочники, учебные пособия, аудио- и видеоматериалы (помимо тех, которые входят в учебник), картинки, слайды, аутентичные тексты, компьютерные программы, Интернет (Акишина/Каган 2016: 236–237).

Jedes beliebige Lehrwerk, auch das beste, schließt Zusatzmaterialien nicht aus, sondern sieht deren Verwendung (z.B. Illustrationen, Zeitungsartikel, neue Bücher, Lieder, Musik usw.) vor, um das kulturelle Wissen des/der Studierenden zu erweitern und ihn/sie aus der Welt des Lehrwerks in die Welt der realen Sprachverwendung hinauszuführen. [...] Um sich eine Sprache anzueignen, muss man diese anwenden, über die Grenzen, die allen Lehrwerken inhärent sind, hinausgehen. Dabei versteht sich das Lehrwerk als jener Wegweiser, der sowohl der Lehrperson, als auch dem/ der Lernenden im Ozean der neuen Sprache Orientierung verschafft. [...] als Zusatzmaterialien zum Lehrwerk verwendet die Lehrperson eine Vielzahl an verschiedenartigen Texten: Wörterbücher und Nachschlagewerke, Lehrmittel, Audio- und Videomaterialien (neben jenen, die zum Lehrwerk gehören), Bilder, Folien, authentische Texte, Computerprogramme, das Internet (Akišina/Kagan 2016: 236–237).

Anhang 16: Eidesstattliche Erklärung

Ich – Sonja Bacher – erkläre hiermit an Eides statt durch meine eigenhändige Unterschrift, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst habe und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe. Alle Stellen, die wörtlich oder inhaltlich den angegebenen Quellen entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht.

Die hier vorliegende Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form noch nicht als Magister-/Master-/Diplomarbeit/Dissertation eingereicht.

Ich erkläre mich mit der Archivierung der vorliegenden Dissertation einverstanden.

Datum
18.01.2021

Unterschrift

A handwritten signature in black ink that reads "Sonja Bacher". The signature is written in a cursive style with a large, stylized 'S' and 'B'.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Durchschnittliche Bearbeitungsdauer des LehrerInnenfragebogens (Pilotierung)	88
Abbildung 2: Durchschnittliche Bearbeitungsdauer des SchülerInnenfragebogens (Pilotierung).....	90
Abbildung 3: Rücklauf von LehrerInnenfragebögen aus österreichischen Bundesländern	108
Abbildung 4: Rücklauf von LehrerInnenfragebögen aus deutschen Bundesländern	109
Abbildung 5: Art des Faches für LehrerInnen.....	110
Abbildung 6: Besuchter Schultyp	114
Abbildung 7: Art des Faches für SchülerInnen	115
Abbildung 8: Anzahl der Wochenstunden an Russischunterricht	115
Abbildung 9: Bewertung der technischen Ausstattung.....	117
Abbildung 10: (Nicht-)Nutzung digitaler Endgeräte durch Lehrpersonen	121
Abbildung 11: (Nicht-)Nutzung digitaler Endgeräte durch SchülerInnen	121
Abbildung 12: Verwendungszweck digitaler Medien – LehrerInnensicht	125
Abbildung 13: Verwendungszweck digitaler Medien – SchülerInnensicht	127
Abbildung 14: Digitale Medienkompetenz (holistisch) im Vergleich	132
Abbildung 15: Digitale Medien in der LehrerInnenausbildung	143
Abbildung 16: Häufigkeit des Fortbildungsbesuchs	144
Abbildung 17: Zufriedenheit mit dem Fortbildungsangebot	145
Abbildung 18: Inanspruchnahme digitaler Fortbildungsangebote	146
Abbildung 19: Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse	153
Abbildung 20: Kode-Matrix – verwendete digitale Endgeräte aus LehrerInnensicht	163
Abbildung 21: Kode-Matrix – verwendete digitale Medien aus LehrerInnensicht	164
Abbildung 22: Kode-Matrix – Verwendungszweck aus LehrerInnensicht	166
Abbildung 23: Kode-Matrix – Positive Aspekte aus LehrerInnensicht	167
Abbildung 24: Kode-Matrix – Herausforderungen aus LehrerInnensicht	169
Abbildung 25: Codesystem von LP_1	176
Abbildung 26: Codesystem von LP_2	180
Abbildung 27: Codesystem von LP_3	188
Abbildung 28: Codesystem von LP_4	193
Abbildung 29: Codesystem von LP_5	198
Abbildung 30: Codesystem von LP_6	204
Abbildung 31: Codesystem von LP_7	209
Abbildung 32: Kode-Matrix – verwendete digitale Endgeräte aus SchülerInnensicht	214
Abbildung 33: Kode-Matrix – verwendete digitale Medien aus SchülerInnensicht.....	214
Abbildung 34: Kode-Matrix – Verwendungszweck aus SchülerInnensicht	215
Abbildung 35: Kode-Matrix – Positive Aspekte aus SchülerInnensicht.....	216
Abbildung 36: Kode-Matrix – Herausforderungen aus SchülerInnensicht.....	217
Abbildung 37: Codesystem von S_1_ex	221
Abbildung 38: Codesystem von S_2_ex	224
Abbildung 39: Codesystem von S_3_ex	227
Abbildung 40: Codesystem von S_4_ex	230
Abbildung 41: Codesystem von S_5	233
Abbildung 42: Codesystem von S_6	236
Abbildung 43: Codesystem von S_7	239
Abbildung 44: Codesystem von S_8	241
Abbildung 45: Altersklassen der Lehrpersonen	298
Abbildung 46: Russisch-Unterrichtserfahrung in Jahren.....	298
Abbildung 47: Private Mediennutzung der SchülerInnen	300

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Reliabilitätsprüfung – Skalen zu subjektiven Überzeugungen	100
Tabelle 2: Reliabilitätsanalyse – digitale Medienkompetenz	102
Tabelle 3: Rücklauf- und Abbruchquoten.....	103
Tabelle 4: Befragungsdauer.....	106
Tabelle 5: Alter der SchülerInnen.....	112
Tabelle 6: H-Test zur Beurteilung der technischen Ausstattung.....	118
Tabelle 7: Maßzahlen zur digitalen Mediennutzung – LehrerInnen- und SchülerInnensicht	123
Tabelle 8: Maßzahlen bzgl. LehrerInnenüberzeugungen	129
Tabelle 9: Antwortverteilung bei den LehrerInnenüberzeugungen.....	130
Tabelle 10: Maßzahlen bzgl. SchülerInnenüberzeugungen	131
Tabelle 11: Antwortverteilung bei den SchülerInnenüberzeugungen	131
Tabelle 12: Maßzahlen zur analytischen Beurteilung der digitalen Medienkompetenz	136
Tabelle 13: Antworthäufigkeiten bzgl. der digitalen Medienkompetenz der Lehrpersonen.....	138
Tabelle 14: Antworthäufigkeiten bzgl. der digitalen Medienkompetenz von SchülerInnen	139
Tabelle 15: Bivariater Zusammenhang – Kurse im Studium versus Land	141
Tabelle 16: Wünsche für die zukünftige Arbeit mit digitalen Medien im Russischunterricht	148
Tabelle 17: Verwendete Notationen bei der Interviewtranskription	152
Tabelle 18: Interviewdauer und Transkriptlänge	152
Tabelle 19: Auszug aus der zusammenfassenden Inhaltsanalyse von LP_2	154
Tabelle 20: LehrerInneninterviews – Verteilung der Codes.....	156
Tabelle 21: Das Kategoriensystem der LehrerInneninterviews	158
Tabelle 22: Aufschlüsselung der Kategorie Technische Ausstattung bei den LehrerInneninterviews	160
Tabelle 23: SchülerInneninterviews – Verteilung der Codes	210
Tabelle 24: Das Kategoriensystem der SchülerInneninterviews.....	211
Tabelle 25: Inter-Item-Korrelationsmatrix zur Fragebatterie der digitalen Medienkompetenz.....	297
Tabelle 26: Demographische Daten der Russischlehrpersonen.....	298
Tabelle 27: Bivariater Zusammenhang – Technische Ausstattung versus Schultyp.....	299
Tabelle 28: Häufigkeiten der Antwortverteilung zur digitalen Mediennutzung	301
Tabelle 29: Signifikanztests zur holistischen Einschätzung der digitalen Medienkompetenz	303