



***Distance Education* in virtuellen universitären Lehramtspraktika im Fach Englisch**

SANDRA STADLER-HEER, HEINER BÖTTGER

Zusammenfassung

Schulpraktika sind ein essenzieller Bestandteil aller Fächer der universitären Lehrpläne zur Ausbildung künftiger Lehrkräfte. Mit Beginn der pandemiebedingten Umstellung auf Online-Lehre führte die Professur für Didaktik der englischen Sprache und Literatur der KU Eichstätt-Ingolstadt ein Re-Design des studienbegleitenden Praktikums im Fach Englisch durch. Im Artikel findet zunächst die theoretische Einordnung der Online-Didaktik der Fremdsprachenlehrkräftebildung im virtuellen Praktikum statt. Im Zentrum stehen die besonderen organisatorischen, didaktischen und interaktionsbezogenen Herausforderungen eines auf Distanz durchgeführten Praktikums. Die theoretischen Grundlegungen zum Lehrkontext und den Aufgabenformaten werden überwiegend fachunabhängig erläutert, um die Übertragbarkeit des Lehrkonzepts für virtuelle Lehramtspraktika über die Englischlehrkräftebildung hinaus in andere lehramtsbildende Fächer zu verdeutlichen. Der messbare Erfolg bei der Durchführung des digitalen Praktikumsformats führt nun dazu, dass virtuelle Lehramtspraktika künftig zu einem festen Bestandteil der Englischlehramtsausbildung werden.

Schlüsselwörter: distance education; virtuelles Klassenzimmer; Lehrkonzept; studienbegleitendes Praktikum; Lehrkräftebildung im Fach Englisch

Distance Education in Virtual University Internships in English Teacher Education

Abstract

School internships are an essential part of university curricula for the training of future teachers. Responding to the transfer to online teaching during the Covid-19-pandemic, the Chair for English Language Teaching at the Catholic University of Eichstätt-Ingolstadt carried out a full re-design of the study-accompanying internship. The article begins with a theoretical discussion of the specific pedagogy for training foreign language teachers in the virtual internship context. The focus is on the special organisational, didactic and interaction-related challenges of a practical placement carried out at a distance. Theoretical considerations of learning design and task formats are explained subject-independently to illustrate the transferability of the teaching concept for virtual teacher traineeships beyond English teacher education to other teaching subjects. The great success of the digital internship format has now led to virtual teaching internships becoming a standard component of English teacher training.

Keywords: distance education; virtual classrooms; teaching concept; didactic internships; English teacher education

1 Einleitung

Seit Beginn der Covid-19-Pandemie steht neben dem Lehrberuf auch die universitäre Hochschullehre im Fokus der Aufmerksamkeit. Die beispiellose Verlagerung des Lernens und Lehrens in virtuelle statt analoge Lernräume stellt alle Beteiligten vor zuvor undenkbbare Herausforderungen und Möglichkeiten. Im Bereich der universitären Lehrkräftebildung sind die institutionsübergreifend organisierten studienbegleitenden Praktika besonders in ihrer Durchführbarkeit betroffen. Die bisher geltenden Kompetenzerwartungen, nämlich Praxiserfahrung durch eigene Unterrichtsversuche zu sammeln und begleitend ein wöchentliches, zweistündiges Seminar an der Hochschule zu besuchen, wurden grundsätzlich infrage gestellt. Um die vollumfängliche Durchführung des studienbegleitenden Praktikums zu gewährleisten, wurden *digital live distance teaching* sowie die Erstellung von Selbstlernmaterialien als neues Lehr- und Lernformat in die Ausbildung der Englischlehrkräfte aller Schularten integriert. Die Pandemie befeuerte damit bereits existierende Forderungen nach mehr digitaler fachbezogener Professionskompetenz von Lehrkräften (Schmid, Brianza & Petko, 2020).

Dieser Artikel greift neueste Befunde im Bereich der Professionsforschung auf, die zeigen, dass kompetentes fachliches, fachdidaktisches und pädagogisches Handeln im Unterricht nur durch eine „angemessene Haltung“ möglich wird (vgl. Zierer, Weckend & Schatz, 2018). Wenn dies auch für virtuelle Unterrichtskontexte gilt, sind positive Einstellungen von Lehrkräften zu digitalen Unterrichtsformaten eine Voraussetzung für kompetentes *distance teaching*. Im Folgenden werden zunächst, durch die theoretische Auseinandersetzung mit den Charakteristika von *distance education*, Chancen und Herausforderungen der Implementierung von digitalen Praxisphasen in der Lehramtsausbildung diskutiert. Im Anschluss werden erste Ergebnisse einer Langzeitstudie präsentiert, die die Haltungs- und Kompetenzentwicklung von Englischlehramtsstudierenden zum *distance teaching* im Fach Englisch über den Zeitraum eines Semesters zeigt. Abschließend wird auf Forschungsdesiderata verwiesen.

2 Distance Education – theoretische Verortung

Distance education ist die mediale Lehre via Internet ohne körperliche Anwesenheit der Lehrenden und Lernenden in konkreten räumlichen Lernkontexten wie Klassenzimmer, Seminarräumen oder Hörsälen. Alternative Begriffe sind u. a. Fernunterricht, *online education*, *virtual teaching*, *remote teaching*, Distanzlernen oder virtueller Unterricht. *Distance teaching & learning* beinhaltet auch die Aufgabenstellung und -bearbeitung per Korrespondenz auf dem Postweg. Aktuell umfasst der Begriff *distance education* sowohl den Lehr- als auch den Lernprozess und zielt auf die Entwicklung spezifischer Kompetenzen, inklusive der Generierung von Wissen. Der didaktische Umfang reicht von einzelnen Aufgabenreihen (*distance learning programme*) bis hin zu institutionsübergreifenden *distance learning consortia* (Moore & Kearsley, 2011, S. 2–4).

Die Entwicklung neuer Technologien, aber auch die aktuelle weltweite gesundheitspolitische Situation machen *distance education* zum neuen Lehrstandard, trotz begrenzter Modelllage. Dabei liegen die Herausforderungen einer qualitätsvollen *distance education* nicht nur in der Organisation struktureller Aspekte, wie die Versorgung mit geeigneten technischen Medien und Materialien. Ein Mangel an wissenschaftlichen Befunden und Vorerfahrungen erschwert es, informierte Entscheidungen bezüglich der speziellen fachdidaktischen Anforderungen, u. a. der Wahl geeigneter Aufgabenformate und der fachspezifischen Unterrichtsorganisation, zu treffen. Hinzu kommt, dass die theoretische(n) Grundlage(n), genauer programmatische empirische Forschung und einhergehende Langzeiterfahrungen, stark fragmentiert sind, wie der Blick auf die Literaturlage zeigt.

Schon frühe theoretische Untersuchungen (z. B. Holmberg, 1986; Rumble, 1986; Garrison & Shale, 1987; Keegan, 1988) versuchten einerseits, Unterschiede zwischen Präsenz- und Fernlehre zu beschreiben, andererseits auch die spezifischen Eigenschaften räumlich getrennter Unterrichts-

konzepte herauszustellen und somit zu begründen. Als didaktisch zeitlos und modern können heute die vier Eckpfeiler der damaligen Diskussion angesehen werden:

- Sinnvolle, kognitiv anspruchsvolle Lernprozesse mit kritischen Denkansätzen anstatt ausschließlichem Auswendiglernen,
- der Lernprozess als Lernerleichterung, nicht Lernbelastung,
- Lernautonomie und Individualisierung statt methodischer Gleichbehandlung sowie
- zusammenhängende Interaktionen statt kommunikativer Fragmentierung.

Um spezifische didaktische Maßnahmen entwickeln zu können, soll zunächst das Spannungsfeld zwischen analogem und digitalem Lernen als zentraler Aspekt der *distance education* theoretisch abgesteckt und diskutiert werden.

2.1 Beziehungslernen trotz Distanz

Entfernung definiert sich nicht allein durch geografisch messbare Wege, sondern vor allem durch das dynamische Verhältnis (Saba & Shearer, 1994) von Lehr-/Lernstruktur und Interaktion. *Distance education* impliziert somit zwei Dimensionen von Entfernung: einerseits die räumliche zwischen den am Bildungs- bzw. Lehr-/Lernprozess Beteiligten. Da aber Bildungsprozesse insbesondere beim Sprachlehr-/Lernprozess immer auch ein gegenseitiges Beziehungslernen enthalten, ist die Distanz für den Kompetenzerwerb die zweite, wesentlich komplexere Dimension. Sie wird strukturell definiert durch Bildungspläne und Curricula, die inhaltlichen Lernumfänge sowie die Art der Lehr-/Lerninteraktion. Nur wenn die strukturellen Vorgaben überschaubar sind, wird die dialogische Interaktion zwischen allen Beteiligten der Lernendengruppe intensiver. Von Lehrkräften hängen somit Intensität und Qualität des Bildungsprozesses (Hattie, 2013) sowie der Lernerfolg ab. Diese Intensität und Qualität auch in virtuellen Lernumgebungen herstellen zu können ist nicht trivial und muss zukünftig in Ausbildungsprogramme mit aufgenommen werden.

2.2 Interaktion trotz digitaler Distanz

Interaktionen sind im Lehr-/Lernprozess mehrschichtige Herausforderungen. Zugrunde liegt ihnen ein dialogischer, strukturierter oder unstrukturierter, informeller Prozess des Austauschs von inhaltlichen Informationen, Arbeitsanweisungen, Ideen und Materialien zwischen Lehrenden und Lernenden. Sprache, ob mündlich oder schriftlich produziert, kommt hier eine zentrale Vermittlungsfunktion zu. Dazu kommen psychologische Hilfestellungen wie Motivation und Feedback. Methodische Aufgabenformate, mit denen ein geplanter Lehr-/Lernprozess initiiert wird, sichern die möglichst erfolgreiche Informationsaufnahme und -verarbeitung, wenn sie verständlich, individualisiert und in einem angemessenen zeitlichen Rahmen ausführbar sind. Vorherrschend sind aktuell jedoch vereinfachende Rezeptologien, teils unzusammenhängende Ansammlungen von Ideen und Praxisanleitungen, um zunächst die basale Handlungsfähigkeit der Lehrenden herzustellen oder weiterzuentwickeln.

Bei der *distance education* tritt eine entscheidende kritische Hürde gegenüber dem Präsenzunterricht auf, die Schnittstelle der sich immer weiter entwickelnden Vermittlungstechnologie. In Deutschland nutzten bis 2018 lediglich 23 Prozent der Lehrkräfte täglich digitale Medien im Unterricht (AB, 2020, S. 285). Mangelnde fachspezifische technologische Kompetenz erweist sich oft (DIPF, 2020) als Flaschenhals der Kommunikation und verstärkt das Gefühl der Distanz zur Gruppe. Lehrende und Lernende benötigen unverhältnismäßig viel Zeit in der expliziten, nicht-intuitiven Interaktion mit der Technologie. Sie verfügen nicht über die notwendigen grundlegenden Medienkompetenzen und eine digitale Metasprache sowie Methoden, die sich teilweise gerade erst entwickeln bzw. sich über Fort- und Weiterbildungen nicht an die technischen Neuerungen anpassen. Erst wenn Technikkompetenzen entwickelt wurden, können sich diese Lehrkräfte wieder effektiv mit den eigentlichen interaktiven Lehr-/Lernprozessen und dem Wissens- und Kompetenzerwerb auseinandersetzen. Dieser Artikel liefert einen ersten Lösungsansatz, wie speziell

im studienbegleitenden fachdidaktischen Praktikum professionelle Handlungskompetenz ausgebildet werden kann.

2.3 Zwischen Steuerung und Autonomie

Distance education erfordert vonseiten der Lehrpersonen ein ausgewogenes Maß an externer Steuerung der Lernenden durch die Lehrprogramme, die Vermittlungstechnologie und die Aufgabenformate. Lernendenautonomie ist kein Automatismus, sondern setzt spezielle Einsichten und Haltungen bezüglich kognitiven Potenzialen, Resilienz und Durchhaltevermögen voraus. Wenn für die Lernenden deutlich erkennbar wird, dass ihr Lernerfolg im *distance teaching*-Prozess wie in anderen Selbstlernprozessen im Wesentlichen auf der eigenen Motivation und der Selbstdisziplin beruht, entwickelt sich eine Art innere Kontrolle, die einen Abbruch (*drop-out*) unwahrscheinlich macht. Externe Kontrolle führt erfahrungsgemäß eher zum Eindruck über den erfolgreichen Lernprozess als eine Art Glücks- oder Zufallsspiel und fördert die *drop-out*-Gefahr. Steuerung im *distance teaching*-Prozess zielt auf die Balance der Trias von Unabhängigkeit der Lernenden, ihrer Kompetenzentwicklung und ihrer personalen, technischen und didaktischen Unterstützung. Diese Balance gilt es auch in der Steuerung der Aus-/Weiterbildungsprozesse von (angehenden) Lehrkräften zu finden. In der aktuellen doppelten Ausbildungssituation, in der Dozierende, Lehramtsstudierende, erfahrene Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler in virtuellen Lernumgebungen lernen sich über virtuelles Lernen auszutauschen, stellt sich zwangsläufig die Frage nach curricularen Veränderungen in der Lehrkräfteausbildung. Obwohl der Europäische Rahmen für die Digitale Kompetenz von Lehrenden (DigCompEdu) (Redecker & Punie, 2017) oder die Definition von Wissens- und Handlungskomponenten medienbezogener Lehrkompetenzen (Schulze-Pernice et al., 2017) hier sicherlich gute erste fächerübergreifende Zugänge zum Lehren und Lernen auf Distanz liefern, müssen zukünftig weitere (fach-)spezifische Teilkompetenzen entwickelt werden. Für das Fach Englisch sind hier bereits erste Analysen erfolgt (Stadler-Heer, 2021).

2.4 Sozial trotz digitaler Distanz

Der soziale Kontext von *distance education* erscheint zunächst lernendenorientiert und kulturell neutral. Am Beispiel der Textlastigkeit vieler Fernlernprogramme ist erahnbar, wie wesentlich differenzierende didaktische Anpassungen sind. Medien und Materialien des klassischen Präsenzunterrichts unreflektiert zu übertragen, ist wenig zielgruppenorientiert und berücksichtigt vornehmlich Leser:innen, die schnell viel Information sinnentnehmend über Schrift verarbeiten können. Die technologisch mögliche Stützung des Leseprozesses (*scaffolding*) durch weiteren visuellen und auditiven Input verhindert so den Schereneffekt an der Schnittstelle vom *learning to read* zum *reading to learn* – eine zentrale Bildungsungerechtigkeit klassischen Präsenzunterrichts.

Gleiches gilt für den sozial-komplexen Ausbildungskontext von Lehrkräften, der vom ständigen Austausch mit *peers*, Experten, Lernenden und (Fach-)Kolleginnen und -kollegen geprägt ist. In ihm werden Professionalisierung und Identitätsbildung gleichzeitig individuell und in der Gruppe verhandelt. Mit Beginn der Pandemie stellte sich die Frage, wie die Kompetenz- und Selbstentwicklungsprozesse von Lehrkräften in einem virtuellen (Aus-)Bildungsprogramm angeleitet werden können. Vielmehr noch, wie können erste eigene praktische Unterrichtserfahrungen im *distance teaching* im Zuge des studienbegleitenden Praktikums begleitet werden?

3 Distance Teaching in virtuellen Lehramtspraktika

Im Laufe des Lehramtsstudiums absolvieren Studierende mehrere Praktika, um sich auf die spätere Lehrpraxis vorzubereiten. Die Ausgestaltung der vier Praktika ist für den hier diskutierten Kontext in der Lehramtsprüfungsordnung des Freistaats Bayern festgelegt (LPO I, § 34). Die Inhalte der begleitenden universitären Lehrveranstaltung sind in der jeweiligen Modulordnung geregelt.

tuelle Lernszenarien entwickelt. Dabei begleiteten folgende Fragen den fachbezogenen Planungsprozess:

1. Wie können in virtuellen Lehramtspraktika Distanz(en) überwunden und Beziehungen aufgebaut werden?
2. Wie kann virtuelle Interaktion produktiv gestaltet werden, sodass ein Kontext der Anerkennung und des gemeinsamen Erfahrungsaustausches entsteht?
3. Wie können angehende Lehrkräfte an die (Selbst-)Steuerung und Individualisierung von Lernprozessen herangeführt werden?

Die Prinzipien des erfahrungsorientierten Lernens (Kolb, 2014) stützen die Lehrinnovation von der ersten Seminarsitzung an (Abb. 2).

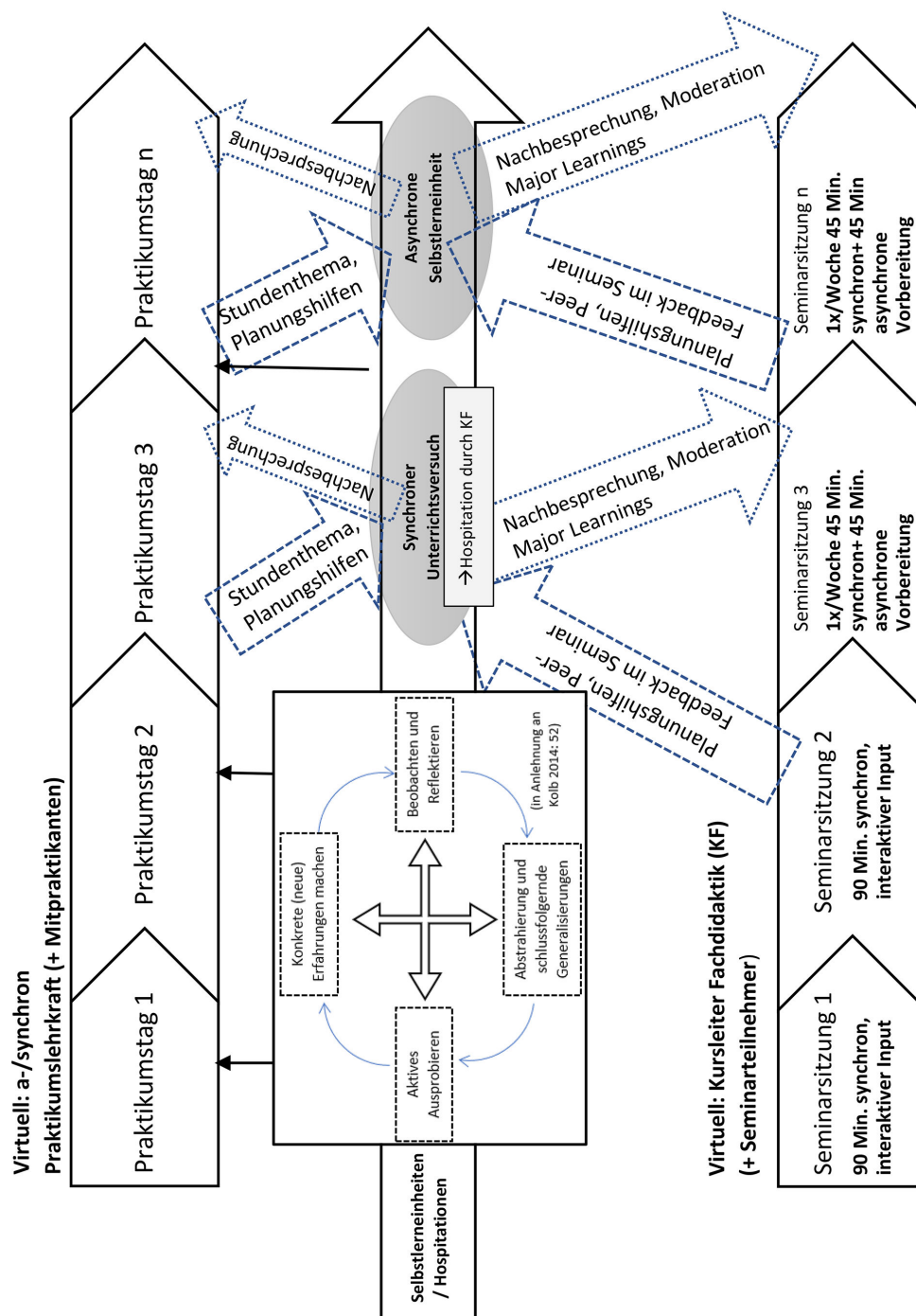


Abbildung 2: Lehrkonzept virtuelles studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum

Eine Mischung aus asynchron organisierten, digitalen Selbstlerneinheiten und synchronen Videokonferenzen erwies sich im Praktikum als besonders effektiv, um den Kompetenzerwerb der Studierenden/Praktikanten und erfahrenen Lehrkräfte anzuleiten (Kapitel 2.1). Die ursprüngliche Struktur des Praktikums wurde beibehalten. Beide Institutionen samt Beteiligten blieben involviert. Die Lernzeiten wurden an die asynchronen und synchronen Lernformate auf jeder Ebene angepasst (Tab. 1).

Tabelle 1: Lehrkonzepte für analoge bzw. virtuelle Lehramtspraktika

Analoges studienbegleitendes Praktikum		Virtuelles studienbegleitendes Praktikum	
Universität	Schule	Universität	Schule
• 1x pro Semesterwoche, 90 Min. in Präsenz	• 1 Praktikumstag • 4 h Unterricht: Hospitation, Unterrichtsversuche, Besprechungen	• Sitzung 1–2: 90-min. synchrone, interaktive Inputphasen zu neuen Lehr- und Lernformen • Sitzung 3–13: 45 Min. Selbstlerneinheit, 45 Min. online synchron, Evaluation erstellter Unterrichtsmaterialien, Moderation der Unterrichtsentwürfe • Sitzung 14–15: Evaluation, fragebogenbasierte Erhebung der Haltungsveränderung	• Flexibler Praktikumstag • Selbstlerneinheiten • virtuelle Hospitation • virtuelle Unterrichtsversuche • Besprechung
Einzel und in der Gruppe geführte Vor-/Nachbesprechungen zu Unterrichtsversuchen Durchführung: Kurszeit, Sprechstunde	Einzel bzw. in der Gruppe geführte Vor-/Nachbesprechungen zu Unterrichtsversuchen Durchführung: <i>in personam</i>	A-/Synchrone, einzeln bzw. in der Gruppe geführte Vor-/Nachbesprechungen zu Unterrichtsversuchen Durchführung: online mittels Peer- und Expertenfeedback, Onlinesprechstunde	A-/Synchrone, einzeln bzw. in der Gruppe geführte Vor-/Nachbesprechungen zu Unterrichtsversuchen Durchführung: E-Mail oder Videokonferenzsystem

Im Kontext des Begleitseminars eröffneten zwei 90-minütige Inputsitzungen das Semester, die online via Zoom im *face-to-face*-Modus stattfanden. Hier wurden die theoretischen Spezifika der *distance education* und des fachspezifischen *distance teaching* analog zu den Inhalten dieses Artikels erläutert. Im Anschluss planten die Studierenden in Zweierteams digitale Selbstlerneinheiten bzw. synchron online durchführbare Unterrichtseinheiten im Umfang von je ca. 20 bis 30 Minuten. *Team teaching* wurde hier erstmals vom bayerischen Kultusministerium explizit gefördert und die Zahl der verpflichtend durchzuführenden Unterrichtsversuche von drei auf zwei reduziert. Die verschiedenen Studierenden-Teams

1. berieten sich bei der Entwicklung der virtuellen Lernmaterialien bzw. Unterrichtsstunden gegenseitig,
2. führten ihre synchron vorbereitete Unterrichtsstunde im Praktikumskontext durch bzw. verschickten das Selbstlernmaterial und
3. evaluierten das jeweilige Format mithilfe ihrer Peers und der begleitenden Praktikumslehrkraft sowie den Expertinnen und Experten der Fachdidaktik.

Zudem hospitierten Studierende bei von Praktikumslehrkräften gehaltenen synchronen Unterrichtsstunden und arbeiteten die Planungen der Mitstudierenden durch. An jede konkrete Erfahrung von digitalem Lernen wurden zunächst in den vorbereitenden, asynchronen Teilen der Lehrveranstaltung Fragen zur technischen Umsetzung und zur Planung des intendierten Lernprozesses gestellt. Diese wurden in einem kollaborativen, interaktiven Notizbuch gesammelt. Während des synchronen Teils der Online-Begleitveranstaltung wurden die Unterrichtsplanungen der

Teams als Moderationsfolie benutzt. Jeder Studierende begann so eine individuelle Lehrenden-identität auszubilden, indem aus Erfahrungen eigene abstrakte Konzeptionen zu präferierten digitalen Unterrichtsmethoden und Aufgabenformaten entstanden. Diese Präferenzen konnten dann, dem Zyklus des erfahrungsorientierten Lernens (Kolb, 2014) entsprechend, in eigenen Unterrichtsversuchen aktiv ausprobiert werden.

4 Herausforderungen im virtuellen Lehramtspraktikum

Die Gestaltung und Aufrechterhaltung zusammenhängender Interaktionen stand im Zentrum der virtuellen Praktika. Das Einüben gelungener virtueller Interaktion war im universitären Begleitseminar genauso relevant wie in den praktischen Unterrichtsplanungen der Studierenden für eigene Unterrichtsversuche. Denn kommunikative Fragmentierung scheint gerade in Kontexten, in denen auf wenige Gemeinschaft stiftende Vorerfahrungen zurückgegriffen werden kann, besonders häufig aufzutreten. Ein Grund dafür war die Notwendigkeit sich mit technischen Neuerungen und neuen Aufgabenformaten auseinanderzusetzen, da es pandemiebedingt keine Zeit für Erprobung und Medienauswahl gab. Gleichzeitig ist dieser Mangel an Vorerfahrungen eine Chance. Den organisatorischen, didaktischen und sozial-emotionalen Herausforderungen in der Professionalisierung von angehenden Lehrkräften im *distance teaching* kann dabei auf mehrere Arten begegnet werden.

4.1 Lehr- und Lernkontexte arrangieren

Innovative Lehr- und Lernarrangements zeichnen sich zunächst durch die Festlegung von Rahmenbedingungen aus. Die etablierten Fragen an eine „gute“ (Unterrichts-)Planung (Woodward, 2012) bleiben dabei bestehen, jedoch verändert sich deren inhaltlicher Fokus in doppelter Hinsicht. Zunächst in Bezug auf das Unterrichtsmodell: Es gilt *distance learning*-Szenarien zu wählen, die die meisten Lernenden erreichen bzw. deren digitalem Kompetenzniveau entspricht:

- a) Asynchrone Online-Lehr- und Lernkontexte, in denen z. B. mittels Lernplattformen ausschließlich digital gelernt und kommuniziert wird. Der persönliche Austausch zwischen den Teilnehmenden findet hier in Chats, Foren und Blogs statt, oft auch unter Nutzung von Avataren oder Pseudonymen.
- b) Synchrone Online-Lehr- und Lernkontexte, in denen z. B. mittels vortermintierter, regelmäßig stattfindender Videokonferenzen live, *face-to-face* und auf Distanz kommuniziert wird. Unterricht findet mit digital aufbereiteten Unterrichtsmaterialien interaktiv statt.
- c) Online *blended-learning*-Kontexte, in denen a-/synchrone *distance teaching*-Formate im vorab mit allen Beteiligten festgelegten Rhythmus gemischt verwendet werden. Dieses Format ist bereits als Mischung von Präsenz- und Distanzlernphasen etabliert.

Die sieben etablierten Planungsfragen an Präsenzunterricht (Woodward, 2012) lassen sich unter Bezug auf den DigCompEdu (Redecker & Punie, 2017) inhaltlich folgendermaßen für Onlineunterricht weiterentwickeln:

1. Wer sind die Lernenden in der virtuellen Lernumgebung? (DigCompEdu 5.1 Digitale Teilhabe)
2. Wie lange dauert die a-/synchrone/blended-learning-Online-Lerneinheit?
3. Was kann in der Lerneinheit behandelt werden? Etablierte Kompetenzziele und -erwartungen laut Bildungsstandards und Lehrplan um die Förderung der digitalen Kompetenz der Lernenden ergänzen (DigCompEdu Bereich 6)
4. Wie wird gelernt und wie unterrichten wir demnach? Unterscheidung zwischen a-/synchronen und blended-learning-Formaten. Treffen variieren (gesamte Lerngruppe, Kleingruppen, Sprechstundenformat, auch DigCompEdu Bereich 3 Lehren und Lernen)

5. Was steht uns zum Unterrichten zur Verfügung? (DigCompEdu Bereich 2 Digitale Ressourcen)
6. Wie können wir Lernaufgaben variieren? (DigCompEdu Bereich 5 Lernendenorientierung)
7. Welche Freiheiten/Beschränkungen haben wir? Allgemeine (Datenschutz, technische Voraussetzungen, digitale Infrastruktur/Ressourcen), Feedback und Leistungsmessung (DigCompEdu Bereich 4 Evaluation), Lehrerprofessionalisierung (DigCompEdu Bereich 1 Berufliches Engagement)

4.2 Lernprozesse erleichtern

Lernprozesse in neuartigen und ggf. als belastend empfundenen Lernsituationen können durch den Ausbau von Lehrtransparenz, sprich der Integration intensiver metasprachlicher und metakognitiver Erläuterungen und Diskurse in etablierten Ausbildungsprozedere, erleichtert werden. Aktuelle Beschreibungen fachspezifischer und fächerübergreifender medienbezogener Lehrkompetenzen von Lehrkräften für das Unterrichten in einer digitalisierten Welt bleiben ausschließlich überfachlich, liefern aber erste Planungs- und Entwicklungshilfen. So sollen Lehrkräfte beispielsweise „medien-gestützte Lehr-Lernszenarien“ planen, „Software und medientechnische Optionen“ identifizieren und einbinden und „Lehr-Lern-Arrangements zur Förderung von Reflexionsfähigkeit und Selbststeuerungskompetenz“ entwickeln können (Schultz-Pernice et al., 2017, S. 72). Zukünftige Studien müssen diese Teilfertigkeiten fachspezifisch operationalisieren. Erst dann können Lehrkräfte fachspezifische Analysen hinsichtlich der aktuellen Kompetenzniveaus von Schülerinnen und Schülern vornehmen und deren Strategieentwicklung begleiten (ebd.). Evaluieren lässt sich das digitale Lernsetting in Bezug auf Transparenz, Lernerfolg und den Mehrwert digitaler Medien (ebd.). Durch „[s]trukturierte Beschreibung digitaler Lehr-Lern-Arrangements“, „Kommunikation und Weitergabe digitaler Unterrichtsszenarien“ und „Recherche, Beurteilung und Adaption fremder digitaler Unterrichtsszenarien“ (ebd.) finden erfolgreiche Lernszenarios Verbreitung.

Jedes Fach muss zudem eigene praktische Fragestellungen evidenzbasiert klären. Im Fremdsprachenbereich sind dies u. a.:

- Mit welchen Tools können fremdsprachliche Fertigkeiten, interkulturelle Kompetenz und Methodenkompetenz integrativ unterrichtet werden?
- Welche Inhalte können selbstständig, welche nur mithilfe der Lehrkraft gelernt werden?
- Wie können sozial-diskursive Kompetenzen effektiv in Online-Lernkontexten entwickelt werden?
- Welche Aufgaben- /Prüfungsformate eignen sich für virtuelles Fremdsprachenlernen?

Hinsichtlich der Stützung von Lernprozessen in virtuellen Räumen tritt zunächst augenscheinlich die Individualisierung besonders hervor. In ihr wird ein großes Potenzial für Lernerfolg gesehen. Virtuelle Räume deshalb zu personalisieren wirkt sich laut Xu et al. (2014) positiv auf die Prüfungsleistung, die Zufriedenheit und das Selbstwirksamkeitserleben von Lernenden (hier 228 Universitätsstudierende) aus, im Vergleich zu virtuellen Lernumgebungen, in denen keine Personalisierung vorgenommen wurde. Zierer (2019) kommt zudem zum Schluss, dass sich intelligente Tutorensysteme ($d = 0,45$) und interaktive Lernvideos ($d = 0,62$) positiv auf den Kompetenzerwerb auswirken (in AB, 2020, S. 283).

Bevor Personalisierung effektiv stattfinden kann, muss jedoch ein virtueller Lernraum geschaffen werden, in dem zielführend kommuniziert wird. Eine aktuelle Studie untermauert die hohe Relevanz der psychologischen Grundbedürfnisse für Wohlbefinden und Lernautonomie auch beim Lernen in virtuellen Räumen (Schober, Lüftenegger & Spiel, 2020). Demnach müssen zunächst bestimmte pädagogische Grundvoraussetzungen für virtuelle Lernarrangements erfüllt sein, damit Lernen möglich wird. Dabei handelt es sich beispielsweise um das Vorhandensein passender mobiler Endgeräte und Software oder das Bereitstellen einer vorbereiteten Lernumgebung

durch konsistente Formatierung und Design inklusive klarer (Lern-)Vorgaben (Milheim, 2012, S. 135). Erst dann können Beziehungen entstehen und kann online Kollaboration möglich werden.

Diese Grundvoraussetzungen gelten für a-/synchrone wie *blended-learning*-Online-Lernarrangements, wobei die verwendeten (Kommunikations-)Medien unterschiedliche virtuelle Lernräume erzeugen, die wiederum spezielle Lerndidaktiken benötigen. Während beispielsweise Chats die Anwesenheit von Sender und Empfänger, wenn auch räumlich distanziert, voraussetzen und damit eine quasi-synchrone Kommunikationssituation entsteht, müssen E-Mail-Schreiber „nicht im selben, virtuellen Kommunikationsraum“ (Dürscheid, 2006, S. 106) sein. Lernplattformen und Videokonferenzsysteme, die unterschiedliche Kommunikationskanäle vereinen, helfen virtuelle Lernräume darüber hinaus aufgaben- bzw. lernendenbezogen aufzubauen.

Distance education eröffnet neue Zugänge zur Zeitstruktur, Schriftlichkeit, Nachvollziehbarkeit und Transparenz sowie zur Kontextualisierung von kollaborativen Lernprozessen. In asynchronen Onlinelernräumen erstreckt sich der zeitliche „Rahmen der Interaktion [...] weiter, ohne dass er sich verliert. Die strukturierte Darstellung des Diskurses, typischerweise in Form von Forum-Threads, bewirkt erhöhte Übersichtlichkeit und lässt die Zeitversetztheit „nachträglich zusammenschrumpfen“ (Krisper-Ullyett, Harnoncourt & Meinel, 2005, S. 412). Kollaborative Lernprozesse in synchronen Onlinelernräumen können durch Aufzeichnungen verstetigt und mündliche Äußerungen somit später erneut gehört und reflektiert werden.

Im virtuellen Lernraum entsteht also idealerweise eine sog. *community of practice* (CoP) (Lave & Wenger, 1991), die sich über „ein gemeinsames Unterfangen, aufeinander bezogenes Handeln (gemeinsame Praxis, Gemeinschaftspflege) und ein im Laufe der Zeit entstandenes Set an Artefakten (Routinen, Methoden, Verfahrensweisen, Werkzeuge, Geschichten...)“ definiert (Krisper-Ullyett, Harnoncourt & Meinel, 2005, S. 414). Grundprinzip des Lernansatzes der CoP ist, dass sich „Menschen nicht Gemeinschaften anschließen, um etwas zu lernen, sondern umgekehrt: Sie lernen,

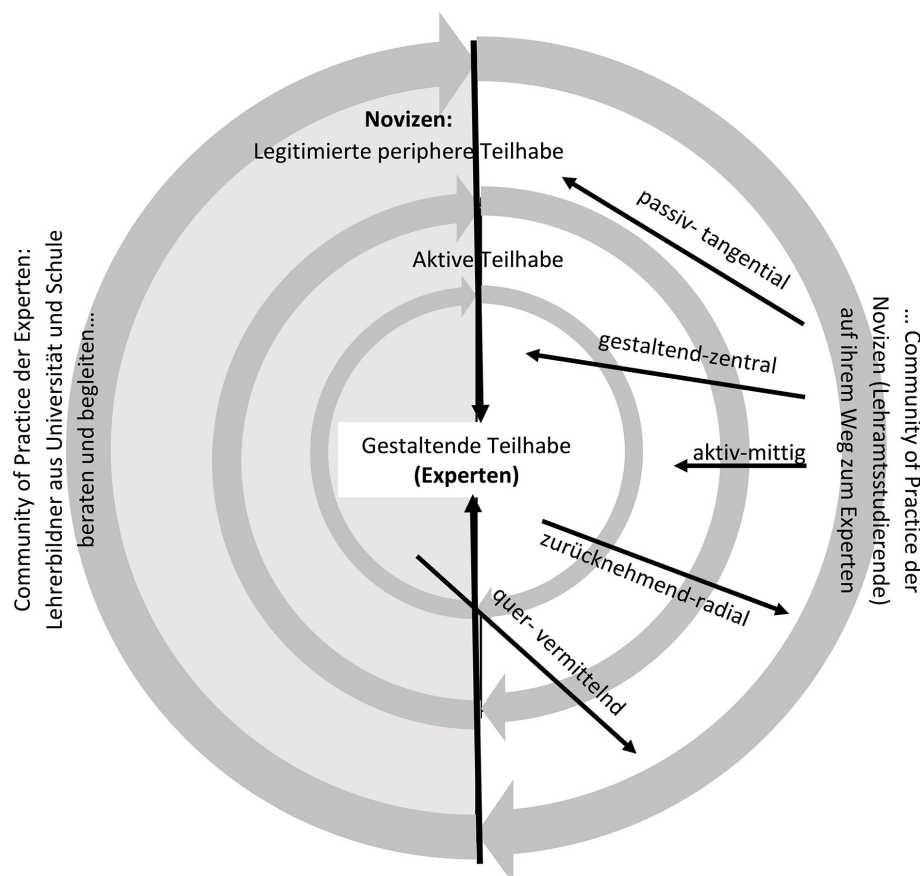


Abbildung 3: *community of practice* des studienbegleitenden Praktikums mit Partizipationsformen und Entwicklungsbahnen (angelehnt an Arnold, 2003, S. 200)

um als vollwertige Mitglieder an Gemeinschaften teilzuhaben“ (ebd.). Dieses Prinzip liegt auch der Output-Orientierung im kompetenzorientierten Unterricht zugrunde. Bezogen auf die Lehrerausbildung nehmen erfahrende Lehrende und Ausbilder, die Experten, und Lehramtsstudierende, die Novizen, in der *community of practice* des studienbegleitenden Praktikums und der zugehörigen Begleitveranstaltung unterschiedliche, aus dem Kenntnisstand resultierende Rollen ein. Dabei verändert sich die „[Lehr- aber auch die Studierenden-]Identität der Handelnden in Folge von ihren sich dynamisch verändernden Partizipationsformen innerhalb der Gemeinschaft“ (Arnold, 2003, S. 199) entlang der schematisch vereinfachten Entwicklungsbahnen zentral-gestaltend, passiv-tangential, zurücknehmend-radial, aktiv-mittig oder quer-vermittelnd (Abb. 3; Arnold, 2003, S. 199 f.). Zukünftige Forschung muss das Zusammenspiel der Entwicklungsbahnen der Lehr- bzw. Studierendenidentität im virtuellen Praktikum und universitären Begleitkurs stärker fokussieren (Martin, Sun & Westine, 2020). Nicht zu unterschätzen ist dabei auch der Einfluss der CoP der Schülerinnen und Schüler auf die CoP des studienbegleitenden Praktikums.

Die Ausgestaltung der virtuellen Interaktion im virtuellen Klassenzimmer, in der die Ausprägung der spezifischen Partizipationsform und Entwicklungsbahn offensichtlich wird, sollte dabei divers initiiert und von der Lehrperson differenziert moderiert werden (Arnold, 2003, S. 199 f.). Virtuelle Lernarrangements sollten beispielsweise Räume enthalten, in denen Lernprodukte für alle sichtbar ausgestellt und archiviert werden. In Foren können Kommentare und Reaktionen mit Emoticons versehen werden, Erinnerungen an Abgabetermine und ein integrierter Kalender können helfen Transparenz und (Selbst-)Lernorganisation zu fördern. Optionale app-basierte Achtsamkeitsübungen schaffen die Vernetzung des Offline- mit dem Online-Lernraum.

5 Distance Teaching im Fach Englisch

Aufgrund mangelnder empirischer Forschungsbefunde ist die Analyse etablierter Theorien und Erkenntnisse der Interaktionsforschung besonders gewichtig für die Ausgestaltung einer fachspezifischen Lehramtsausbildung auf Distanz. Aufbauend darauf startete die Englischdidaktik der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt die Ausbildung von Englischlehrkräften im virtuellen Unterrichten. Seit April 2020 wird das in Punkt 3 beschriebene virtuelle Lehramtspraktikum erprobt und von den teilnehmenden Studierenden mit Bestnoten evaluiert. Die Einführung des Praktikumsformats wurde forschend begleitet. Zwei Forschungsfragen standen dabei im Fokus:

1. Können Lehramtsstudierende im Fach Englisch positive Haltungen zu einem ihnen unbekannten Unterrichtsformat, dem *distance teaching* im Fach Englisch, entwickeln?
2. Wie schätzen die Lehramtsstudierenden ihre fachbezogene Kompetenzentwicklung im Fach Englisch ein?

Diese Fragestellungen ergaben sich aus Befunden, dass nur durch eine „angemessene Haltung [...] die Trias von fachlicher, fachdidaktischer und pädagogischer Kompetenz im Handeln von Lehrpersonen seine Wirksamkeit entfalten kann“ (Zierer, Weckend & Schatz, 2018). Diese „persönlichen berufsbezogenen Wertvorstellungen und Einstellungen“, die sich während des Lehramtsstudiums entwickeln, sollen die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer bereits an den Universitäten theoriebezogen reflektieren lernen (KMK, 2004, S. 13). Bisher gibt es wohl keine Studien, die die Entwicklung von Kompetenzen und Haltungen von Lehramtsstudierenden in Bezug auf das virtuelle Unterrichten erfassen.

Informationen zu Haltungen zum digitalen Lernen und Lehren bezüglich der Entwicklung von Sprechfertigkeit geben beispielsweise Bobkina und Romero (2020). Sie zeigen in ihrer Studie die aktuell (noch) vorherrschende Diskrepanz zwischen der wahrgenommenen Effektivität von neuen Lehr-/Lernmethoden, wie dem selbstständigen Produzieren von Videos zur Übung von Sprechfertigkeit in der Fremdsprache, und der gleichzeitig anhaltenden Skepsis und Unsicherheit gegenüber den eigenen Fähigkeiten technische Medien selbstständig zu nutzen und anzuwenden.

Sie beschreiben zudem konkret den einschüchternden Effekt, den Kameras auf die Studierenden hatten, sowie die Verunsicherung, die die neue Präsentationsform, sprich die Produktion eigener Videos, bei den Teilnehmern auslöste, obwohl sie von deren Effektivität grundsätzlich überzeugt waren. Diese Wahrnehmungsverschiebung ist ein klarer Auftrag an die fachbezogene Hochschullehre, innovative professionsbezogene Lehrkonzepte zu entwickeln, die auch digitale, fachbezogene Lehrkompetenzen schulen.

Positive Identitätsbildung von Lehrenden bzw. Lernenden, Lernendenautonomie und Individualisierung von Unterrichts- und Lernprozessen in *distance education* wird dann möglich, wenn Lehrende auch virtuell kompetent kommunizieren und interagieren und Lernende zum effektiven virtuellen Kommunizieren und Interagieren anleiten können (Bobkina & Romero, 2020). Das gilt insbesondere für die fachspezifische Gruppenarbeit in a-/synchronen Online-Lernräumen. Obwohl dies technisch beispielsweise im synchronen Lernmodus problemlos in sogenannten *Break-out Rooms* möglich ist, fällt die Kommunikation durch Wegfall der Reaktionen des realen Gegenübers zunächst schwer. Der Einfluss des kulturellen Kontexts und dessen etablierten Gesprächs- und Höflichkeitsformen, in dem Lernen stattfindet, ist nicht zu unterschätzen. Wenn im asynchronen Lernraum, in Chats, Foren und Blogbeiträgen darüber hinaus nur das geschriebene Wort zur Kommunikation zur Verfügung steht, wird (interkulturelle) kommunikative und interaktionale Kompetenz besonders beim Fremdsprachenunterricht zum besagten Flaschenhals der Verständigung und schlussendlich des Lern- bzw. Unterrichtserfolgs.

Im Rahmen des virtuellen studienbegleitenden Praktikums Englisch wurde die Kompetenzentwicklung der angehenden Lehrkräfte durch eine Änderung im Durchführungsmodus (Kapitel 3) und spezifische Adressierung der aktuellen Herausforderungen im fachdidaktischen Seminar (Kapitel 4) begleitet. In einer im Sommersemester 2020 begonnenen Langzeitstudie werden fragebogengestützt der selbst wahrgenommene Kompetenzerwerb und die Haltung der angehenden Lehrkräfte zu digitalen Tools im Englischunterricht erfasst. Die Auswertung der Daten des Sommersemesters 2020 ($n = 39$) bestätigt die positive Haltung der angehenden Lehrkräfte gegenüber dem zukünftigen Einsatz digitaler Tools im Fach Englisch (Stadler-Heer, 2021, S. 81). Im Wintersemester 2020/2021 fielen die Antworten der 26 Teilnehmenden noch deutlicher positiv aus (Tab. 2).

Tabelle 2: Werden Sie auch in Zukunft mit digitalen Tools im Englischunterricht arbeiten?

	Skala	Anzahl	Prozent
Sommer 2020 ($n = 39$)	ja	23	59
	eher schon	15	38,5
	eher nicht	1	2,5
	nein	0	0
	Total	39	100
Winter 2020/21 ($n = 26$)	ja	23	88,5
	eher schon	3	11,5
	eher nicht	0	0
	nein	0	0
	Total	26	100

Auch ihren Wissenszuwachs zum fachspezifischen Einsatz von Webtools je nach Unterrichtsphase und trainiertem Kompetenzbereich während der Praktikumslaufzeit nehmen die angehenden Lehrkräfte am Ende des Sommersemesters als stark zugenommen wahr (Stadler-Heer, 2021, S. 78). Diese Ergebnisse konnten auch im Wintersemester 2020/2021 erreicht werden, wie exemplarisch für den Bereich Unterrichtsphasen deutlich wird (Tab. 3).

Tabelle 3: In welchen Phasen können folgende digitale Werkzeuge im Englischunterricht eingesetzt werden? (Kohorten WS20² und WS20³, n = 26)

Bereich/Tool	Presentation/ pre-phase	Practice/ while-phase	Production/ post-phase	Weiß ich nicht	Anzahl
Learning Apps	10	11	23	2	46
Mikrofon	25	25	23	1	74
Organisation (z. B. padlet)	17	23	23	2	65
Mindmapping (z. B. miro, mindmeister)	20	17	16	2	55
Visualisierung (z. B. PowerPoint, Prezi)	25	25	24	2	77
Kamera	24	25	25	1	75
Thinglink	2	1	3	20	26
Google tour creator	9	7	3	14	33
Google maps	21	13	6	4	44
Umfrage (z. B. Kahoot, Quizlet)	18	8	25	0	42

Anmerkung Kohorten: 2 = Erstellung von Aufgaben für regionale Praktikumsklassen. 3 = Erstellung von Aufgaben für international durchgeführten Fernunterricht, d. h. virtueller Unterrichtsversuch an schwedischem Gymnasium. Die hier gelisteten Tools wurden in den Kursen der Kohorten exemplarisch thematisiert.

Zukünftig gilt es, auch genauer den Kontext, in dem Fernunterricht angeboten wird, ins Auge zu fassen, da dieser möglicherweise entscheidend für die Einstellung zum Fernunterricht ist. Die Kontextrelevanz hoben kürzlich auch Schmid, Brianza und Petko (2020) hervor. In der vorliegenden Studie unterrichteten die Lehramtsstudierenden innerhalb des studienbegleitenden Praktikums im Sommersemester 2020 ausschließlich virtuell an ihren ihnen regional zugewiesenen Praktikumschulen. Im Wintersemester konnten 13 Studierende erstmalig virtuelle Unterrichtsversuche an einem schwedischen Gymnasium durchführen (Tab. 4, Kohorte 3). Beide Kohorten 2 und 3 (Tab. 4) nehmen einen Wissenszuwachs wahr, wobei sowohl die Standardabweichung als auch die Varianz in der Kohorte 3 höher ausfallen als bei Kohorte 2, aber fast identisch mit der Kohorte 1. Hier wird möglicherweise ein Neuigkeitseffekt ersichtlich. Sowohl Kohorte 1 wie 3 unterrichteten erstmalig in neuen Kontexten, virtuell-regional bzw. virtuell-international. Bei Kohorte 2 könnte bereits ein Gewöhnungseffekt eingetreten sein, da der virtuell-regionale Kontext bereits aus dem Vorsemester bekannt war.

Die genannten Wissenszuwächse sind selbstverständlich über alle Kohorten hinweg kritisch in Bezug auf die aktuelle Lage zu reflektieren und einzuordnen. Obwohl Neuigkeitseffekte hier grundsätzlich nicht ausgeschlossen werden können, ist die betrachtete Größe der Kohorte zu gering, um generelle Aussagen zu treffen. Außerdem fehlt eine Vergleichsgruppe. Auch wenn die Herangehensweise, Haltungen über Selbstzuschreibungen zu erfassen, etabliert ist (Schmid, Brianza & Petko, 2020), gilt es in Zukunft beispielsweise Wissenstests zur sog. *technological pedagogical content knowledge* zu entwickeln und somit ein fachspezifisches *Developmental Model of Language Teacher Professional Competence (DevLTPC)* zu operationalisieren (Stadler-Heer, 2021). Weitere Studien müssen folgen, die durch Prä-Post-Testung und Vergleichsgruppen den Kompetenzerwerb validieren.

Tabelle 4: Selbst wahrgenommener Wissenszuwachs bei der Erstellung von digitalen, kompetenzorientierten Aufgaben für den Englischunterricht. Einordnung des Kompetenzniveaus von A1 bis C2 nach dem Europäischen Referenzrahmen für Digitale Kompetenzen Lehrender

Kohorte	MINIMUM	MAXIMUM	MEAN	SD	Varianz	Anzahl
Beginn SS20 ¹	A1	C1	2.21	1.14	1.29	39
Ende SS20 ¹	A2	C2	4.64	0.92	0.85	39
Beginn WS20 ²	A1	B2	2.77	0.80	0.64	13
Ende WS20 ²	B1	C2	4.38	0.74	0.54	13
Beginn WS20 ³	A1	C1	3.0	1.11	1.23	13
Ende WS20 ³	B1	C2	4.62	0.92	0.85	13

Anmerkungen Kohorten: 1 und 2 = Erstellung von Aufgaben für regionale Praktikumsklassen. 3 = Erstellung von Aufgaben für international durchgeführten Fernunterricht, d. h. virtueller Unterrichtsversuch an schwedischem Gymnasium

Mit der Verankerung von *distance teaching* in einem Profilmodul LehramtPro wird die Ausbildung im virtuellen Unterrichten an der KU Eichstätt-Ingolstadt nun institutionalisiert. Das Re-Design der (Fremdsprachen-)Lehrerbildung mit dem Fokus, die Lehrkräfte mit den zukünftig benötigten professionellen Kompetenzen und Haltungen auszustatten, ist in vollem Gange.

6 Schlussfolgerungen und Forschungsdesiderata

Zukünftig sollten Lehramtsstudierende – aber auch Lehrerbildner:innen – neben dem Lernszenario Präsenzunterricht auch in weiteren Lernszenarien, wie dem a-/synchron durchgeführten Onlineunterricht, oder deren hybriden Mischungen, sog. *Online-blended-learning*-Szenarien, ausgebildet werden. Schober, Lüftenegger und Spiel (2020) empfehlen zudem, dass Risikogruppen systematische Unterstützung durch Buddy-Systeme, Förderunterricht und externe Kooperationen erhalten. Dies gilt auch für Risikogruppen bei Lehrenden. Der Stellenwert fächerübergreifender und selbstregulatorischer Kompetenzen sowie der Fähigkeit, Planungen und Maßnahmen transparent zu kommunizieren, hat hier zugenommen (ebd.). Schlussendlich gilt es die aktuell größtenteils nur verstreut vorliegenden empirischen Einzelstudien im Bereich der *distance education* stärker thematisch zu bündeln und in Metastudien systematisch aufzubereiten. Daneben nimmt der *design-based-research*-Ansatz eine entscheidende Rolle bei der Weiterentwicklung der lehramtsbezogenen Hochschullehre ein. Lehrkonzepte für Onlinelernkontexte, wie das vorliegende, müssen über den Praktikumsbereich hinaus entwickelt werden, um eine aktuelle, bedarfs- und berufsfeldorientierte zeitgemäße Ausbildung der zukünftigen Lehrkräfte zu garantieren.

Literatur

- AB (= Autorengruppe Bildungsberichterstattung) (2020). *Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6001820gw>
- Arnold, P. (2003). *Kooperatives Lernen im Internet: Qualitative Analyse einer Community of Practice im Fernstudium*. Waxmann.
- Bobkina, J. & Romero, E. D. (2020). Exploring the perceived benefits of self-produced videos for developing oracy skills in digital media environments. *Computer Assisted Language Learning*. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1802294>
- DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (2020). *Bildung in Deutschland kompakt 2020. Zentrale Befunde des Bildungsberichts*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6004799w>

- Dürscheid, C. (2006). Merkmale der E-Mail-Kommunikation. In P. Schlobinski (Hrsg.), *Von »hdl« bis »cul8r«. Sprache und Kommunikation in den neuen Medien*. (104–117). Duden.
- Garrison, D. R. & Shale, D. (1987). Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field. *The American Journal of Distance Education*, 1 (1), 7–13.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Helmke, A. (2006). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Holmberg, B. (1986). *Growth and Structure of Distance Education*. Croom Helm.
- KMK (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014). https://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Lehrerbildung_Standards_Bildungswissenschaften_aktuell.pdf
- KMK (2008). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019). http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf
- Keegan, D. (1988). Problems in defining the field of distance education. *The American Journal of Distance Education*, 2 (2), 4–11.
- Krisper-Ullyett, L., Harnoncourt, M. & Meinl, P. (2005). Erfolgsbedingungen für virtuelle selbstorganisierte Lerngemeinschaften. In K. Meißner & M. Engelen (Hrsg.), *Virtuelle Organisation und Neue Medien 2005* (411–422). <https://core.ac.uk/download/pdf/236371948.pdf>
- Lave, J. & Wenger E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Martin, F., Sun, T. & Westine, C. D. (2020). A systematic review of research on online teaching and learning from 2009 to 2018. *Computer and Education* 169. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104009>
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Cornelsen.
- Milheim, K. L. (2012). Toward a Better Experience: Examining Student Needs in the Online Classroom through Maslow's Hierarchy of Needs Model. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 8 (2), 159–171.
- Moore, M. & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view*. Wadsworth Publishing Company.
- Redecker, C. & Punie, Y. (2017). Europäischer Rahmen für die Digitale Kompetenz von Lehrenden (Dig-CompEdu). European Union. https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/digcompedu_leaflet_de-2018-09-21pdf.pdf
- Rotter, C., Schülke, C. Bressler, C. (Hrsg.) (2020). *Lehrerhandeln - eine Frage der Haltung?* Beltz Juventa.
- Rumble, G. (1986). *The planning and management of distance education*. Croom Helm.
- Saba, F. & Shearer, R. L. (1994). Verifying key theoretical concepts in a dynamic model of distance education. *American Journal of Distance Education* 8 (1), 36–59.
- Schmid, M., Brianza, E. & Petko, D. (2020). Developing a short assessment instrument for Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK.xs) and comparing the factor structure of an integrative and a transformative model. *Computer and Education*, 157, 103967. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103967>
- Schober, B., Lüftenegger, M. & Spiel, C. (2020). Lernen unter COVID-19 – Herausforderungen für die Selbstregulation. Vortrag auf der WELS online am 4. September 2020.
- Schultz-Pernice, F., Kotzebue, L. von, Franke, U., Ascherl, C., Hirner, C., Neuhaus, B. J., Ballis, A., Hauck-Thum, U. & Aufleger, M. (2017). Kernkompetenzen von Lehrkräften für das Unterrichten in einer digitalisierten Welt. *Zeitschrift für Medienpädagogik*, 4, 65–74.
- Stadler-Heer, S. (2021). Introducing German pre-service teachers to remote teaching: Policy, preparation and perceptions of competence development of future foreign language teachers. *Training, Language and Culture*, 5 (1), 68–85. <https://doi.org/10.22363/2521-442X-2021-5-1-68-85>
- Xu, D., Huang, W. W., Wang, H. & Heales, J. (2014). Enhancing e-learning effectiveness using an intelligent agent-supported personalized virtual learning environment: An empirical investigation. *Information & Management*, 51 (4), 430–440. <https://doi.org/10.1016/j.im.2014.02.009>
- Zierer, K. (2019). Zwischen Dichtung und Wahrheit: Möglichkeiten und Grenzen von digitalen Medien im Bildungssystem. Gutachten für den nationalen Bildungsbericht. Nürnberg.
- Zierer, K., Weckend, D. & Schatz, C. (2019). Haltungsbildung ins Zentrum rücken. Theoretische Grundlagen und erste empirische Ergebnisse aus der Lehrerbildung. In C. Rotter, C. Schülke & C. Bressler (Hrsg.), *Lehrerhandeln - eine Frage der Haltung?* (14–29). Beltz Juventa.

Autorin und Autor

Dr. Sandra Stadler-Heer, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Professur für Didaktik der englischen Sprache und Literatur, Eichstätt, Deutschland; E-Mail: sandra.stadler-heer@ku.de

Prof. Dr. Heiner Böttger, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Professur für Didaktik der englischen Sprache und Literatur, Eichstätt, Deutschland; E-Mail: heiner.boettger@ku.de



Zitiervorschlag: Stadler-Heer, S. & Böttger, H. (2021). Distance Education in virtuellen universitären Lehramtspraktika im Fach Englisch. *die hochschullehre*, Jahrgang 7/2021. DOI: 10.3278/HSL2119W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre



die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Die Open-Access-Zeitschrift **die hochschullehre** ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen.

Zielgruppe sind Forscherinnen und Forscher sowie Praktikerinnen und Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung und in angrenzenden Feldern, wie auch Lehrende, die an Forschung zu ihrer eigenen Lehre interessiert sind.

Themenschwerpunkte

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

wbv.de/die-hochschullehre



Alle Beiträge von **die hochschullehre** erscheinen im Open Access!