

Sonja Bacher, Universität Innsbruck, Österreich

Die Rolle und Nutzung digitaler Medien im schulischen Russischunterricht

Eine empirische Basiserhebung im deutschsprachigen Raum

Abstract English

This article exemplifies the role digital media play in the Russian language classroom at secondary schools in Austria, Germany, and South Tyrol. The presented baseline study aims at investigating the types of digital media, how frequently these are employed, and the specific purposes they are used for in the Russian language classroom. Moreover, this study examines whether and in how far Russian teachers are satisfied with the pre- and in-service teacher training they received in the field of digital media as well as the digital literacy of teachers and adolescent learners of Russian. The data were collected in a mixed-methods procedure: quantitative data from online-questionnaires and qualitative data from face-to-face semi-structured interviews. In this article, selected study results will be presented and discussed.

Keywords: Digitale Medien, Russischunterricht, digitale Medienkompetenz, Lehrer*innenbildung

Abstract Russian

Статья представляет отдельные результаты базового исследования о роли цифровых технологий в обучении русскому языку как иностранному (РКИ) в австрийских, немецких и южно-тирольских школах. Исследование преследовало следующие цели: 1) выявить, какие цифровые средства и в каких целях (широко) применяются на уроках РКИ; 2) установить, как учителя русского языка и ученики-подростки оценивают свою медиаграмотность; 3) выяснить, насколько учителя русского языка довольны существующими программами подготовки учителей и курсами по повышению квалификации в области цифровизации. Исследование проводилось смешанными методами, а именно с помощью количественных онлайн-опросов и качественных полуструктурированных интервью.

Ключевые слова: цифровые технологии, уроки РКИ, медиаграмотность, образование учителей

1. Einleitung und Problemaufriss

Digitale Bildung ist heute aktueller denn je. Nicht zuletzt aufgrund der COVID-19-Pandemie und dem damit einhergehenden *Distance Learning* sind Fragen zur allgemeinen schulischen Ausstattungssituation und zur digitalen Medienkompetenz von Lehrkräften und Schüler*innen wieder zunehmend ins Zentrum des öffentlich-medialen und wissenschaftlichen Interesses gerückt. Neben der derzeit intensiven Beforschung des Fernunterrichts und seiner psychosozialen Auswirkungen auf SchülerInnen (vgl. z. B. Jesacher-Rößler & Klein, 2020; Steiner et al., 2020) ist für die fachdidaktische Forschung auch die Frage nach der bisherigen sowie zukünftigen Nutzung von digitalen Medien zur Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen im fremdsprachlichen Präsenzunterricht von großer Bedeutung. Im Zuge der Coronakrise hat sich eindrücklich gezeigt, dass das Fernlernen den Unterricht im Klassenverband auf Dauer gesehen nicht ersetzen kann. Der



interaktiv und kommunikativ ausgerichtete Fremdsprachen- bzw. Russischunterricht lebt insbesondere von spontanen, direkten Austauschmöglichkeiten sowie sinnlichen und leiblichen (Lern-) Erfahrungen. Der Einbezug digitaler Medien, deren Potenziale es bedarfs- und fachgerecht auszuschöpfen gilt, bereichert den fremdsprachlichen Unterricht in vielerlei Hinsicht. Vor allem bei räumlich distanten Sprachen wie dem Russischen kann mit Hilfe digitaler Technologien ein Tor zu russischsprachigen Ländern, zu authentischem Sprachgebrauch und zu den Lebenswelten jugendlicher Zielsprachensprecher*innen aufgestoßen werden (vgl. Heim & Ritter, 2013, S. 64; Mehlhorn, 2014, S. 225; Schmelter, 2019, S. 217f). Digitale Medien sind mittlerweile zu einem fixen Bestandteil unseres Alltags geworden, weshalb ein Ausklammern dieser aus dem Fremdsprachen- bzw. Russischunterricht einer Verleugnung der Lebenswelten von Jugendlichen gleichkäme. Die Frage ist schon lange nicht mehr, ob digitale Medien im Fremdsprachenunterricht genutzt werden sollen, sondern vielmehr wie (vgl. Roche, 2008, S. 60). Eine der zentralen Aufgaben zeitgemäßer Schulbildung besteht darin, die Schüler*innen zur erfolgreichen Teilhabe am gesellschaftlichen und beruflichen Leben des 21. Jahrhunderts zu befähigen, wofür digitale (Grund-) Kompetenzen in jedwedem Bereich erforderlich sind (vgl. BMBWF, 2020, S. 8–9; BMBF, 2014, S. 3; Bos et al., 2016, S. 42; KMK, 2012a, S. 4, 9; Lorenz et al., 2017, S. 49). In den aktuell gültigen Lehrplänen und Bildungsstandards wird die Forderung nach einem kritisch-reflektierten und didaktisch-sinnvollen digitalen Medieneinsatz im Fremdsprachen- bzw. Russischunterricht laut (vgl. BMBWF, 2020; HKM, 2019; KMK, 2012b; SenBJF, 2017). Schüler*innen sollen u. a. lernen, digitale Hilfsmittel und Recherchestrategien adäquat einzusetzen, Informationen medien-gestützt (weiter) zu verarbeiten und an der digitalen Welt der Zielsprache in einer kritisch-reflektierten und angemessenen Art und Weise zu partizipieren (vgl. BMBWF, 2020, S. 15f, 58, 128; SenBJF, 2017, S. 5, 7). Durch den digitalen Medieneinsatz sind im Fremdsprachen- bzw. Russischunterricht die Individualisierung und Differenzierung von Lernprozessen, die Authentizität, die Aktualität und der Lebensweltbezug von Lehr- und Lernmaterialien wie auch das kulturelle, multisensorische, ganzheitlich-kreative und eigenständige Lernen zu fördern (vgl. BMBWF, 2020, S. 15, 58, 128; KMK, 2012a, S. 5 und 2012b, S. 8). Lehrpersonen sind dazu angehalten, auf die genannten Aspekte fachspezifisch Bedacht zu nehmen (vgl. BMBF, 2014, S. 5). Damit einher geht die Frage nach der digitalen Medienkompetenz von Russischlehrpersonen und auch jene nach der Ausrichtung und Qualität der Lehrer*innenbildung. Viele Universitäten bzw. Lehrerbildungszentren stecken bei der Digitalisierung noch in ihren Anfängen (vgl. Goertz & Baeßler, 2018, S. 10), wenngleich Digitalisierungsprozesse bedingt durch die COVID-19-Pandemie sicherlich einen enormen Schub erfahren haben. In den derzeit in Österreich gültigen Lehramtscurricula findet der digitale Kompetenzerwerb vielfach nur beiläufig Erwähnung und bleibt oftmals auf den Wahlbereich beschränkt (vgl. Swertz, 2015, S. 5ff, 39ff). Ferner greifen Weiterbildungsangebote zum digitalen Lehren und Lernen noch nicht flächendeckend (vgl. BMBF, 2014, S. 1; Nizovaja, 2012, S. 138; Schmidt, 2019, S. 233).

Neben der digitalen Medienkompetenz von Lehrkräften stellt auch die technische Ausstattungssituation von Schulen eine wesentliche Grundvoraussetzung für einen gelingenden medien-gestützten Unterricht dar (vgl. Bos et al., 2016; S. 43; Büsching & Breiter, 2011, S. 10; Eickelmann et al., 2019, S. 14; Lorenz et al, 2017, 17). In der JIM-Studie (Jugend, Information und Multimedia) von 2017 wird darauf verwiesen, dass bisher nur die interaktive Tafel und der Computer nennenswert im deutschen Schulalltag angekommen sind, was auch mit deren tatsächlichem

Vorhandensein zusammenhängt (vgl. Feierabend et al., 2017, S. 53; siehe auch BITKOM, 2015, S. 3, 20, 23f). Die JIM-plus Corona Zusatzuntersuchung 2020 kritisiert die Tatsache, dass zur Zeit der ersten pandemiebedingten Schulschließungen lediglich circa einem Fünftel der deutschen Schüler*innen eine digitale Lernplattform oder Schul-Cloud zur Verfügung stand (vgl. mpfs.de). Nur in etwa die Hälfte der deutschen Lehrkräfte zeigt sich mit der technischen Ausstattung ihrer Schule zufrieden (vgl. Lorenz et al., 2017, S. 18, 61ff). Obwohl derzeit verschiedenste bildungspolitisch motivierte Förderinitiativen, wie z. B. der 5,5 Milliarden schwere deutsche DigitalPakt Schule, die digitale Grundbildung in Österreich und das Strategiepaket Südtirol digital 2020, die Digitalisierung bzw. den digitalen Kompetenzerwerb im Bildungssektor vorantreiben sollen, wird bis zur flächendeckenden Umsetzung der geplanten Maßnahmen noch einige Zeit vergehen. An in etwa der Hälfte der deutschen Schulen liegen noch keine konkreten Mediennutzungskonzepte vor (vgl. Lorenz et al., 2017, S. 88, 97, 101). Auch unterscheiden sich die Art und der Umfang der technischen Ausstattung schulstandortspezifisch bisweilen stark voneinander, was ein Hinweis auf die personell-finanzielle Situation der jeweiligen Schule ist (vgl. hierzu auch Bacher, 2021, S. 242; Funk, 2019, 72).

Um die bisherige digitale Medienverwendung im schulischen Russischunterricht nachzuzeichnen und damit einhergehende Einflussfaktoren wie auch fachspezifische Herausforderungen offen zu legen, wurde von mir im Jahre 2019 eine empirische Basiserhebung unter Russischlehrenden und -lernenden der Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum (Österreich, Deutschland und Südtirol) durchgeführt. Dementsprechend konnten länderübergreifend zwei entscheidende Perspektiven auf den digitalen Medieneinsatz in Lehr- und Lernprozessen im Fach Russisch gewonnen und reflektiert sowie neue Erkenntnisse in die wissenschaftliche Diskussion eingebracht werden. Bisher lagen im Bereich der russischspezifischen Mediendidaktik keine empirischen Befunde mit dieser Ausrichtung und Reichweite vor. Das Ziel der Studie war es, Schlussfolgerungen für die Russisch-Lehrer*innenbildung, für an Schulen notwendige digitalisierungsbezogene infrastrukturell-personelle Ressourcen und für die potenzielle Ausgestaltung von schulischen Medienkonzepten zu ziehen.

2. Das Forschungsdesign der Studie

Nachfolgend sollen zunächst das Studiendesign und daran anschließend ausgewählte Ergebnisse der Basiserhebung vorgestellt und diskutiert werden.

2.1 Forschungsfragen und Arbeitsdefinitionen

Aus dem oben skizzierten Erkenntnisinteresse leiten sich die folgenden drei Forschungsfragen für die Studie ab:

FF1: Welche digitalen Medien werden zu welchen Zwecken im schulischen Russischunterricht eingesetzt?

Die erste Frage zielte auf die Eruierung der Vielfalt, der Anwendungshäufigkeit und der Einsatzszenarien von digitalen Medien im Russischunterricht ab. Auch ist in diesem Zusammenhang die

Betrachtung der Gründe erfolgt, warum von manchen digitalen Endgeräten oder Medien Abstand genommen wird.

In der Studie wird zwischen digitalen Endgeräten (Hardware) und digitalen Medien (Software) unterschieden. Digitale Endgeräte wie der Computer, die interaktive Tafel, das Smartphone u. a. ermöglichen die Verwendung digitaler Medien, indem sie als Eingabe- und Abspielgeräte fungieren (vgl. Azimov, 2012, S. 168; Redecker & Punie, 2018, S. 88). Als digitale Medien werden Medien verstanden, die „durch Elemente der digitalen Vernetzung, der Interaktivität und Multimodalität gekennzeichnet sind“ (Volkman, 2012, S. 28). Dazu zählen internetbasierte, partizipatorisch angelegte Anwendungen wie z. B. Videoplattformen, Autorenprogramme, Messaging Dienste, soziale Netzwerke, *Blogs*, Foren etc.

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

Diese Forschungsfrage ist auf die Selbstbeurteilung der eigenen digitalen Kompetenzen durch Russischlehrpersonen und -schüler*innen ausgerichtet. Ziel war es dabei, die Ausprägungen bestimmter digitaler Einzelkompetenzen ausdifferenzieren sowie potenzielle Defizite und ihren Einfluss auf das unterrichtliche Mediennutzungsverhalten aufzuzeigen.

Die Arbeitsdefinition von digitaler Medienkompetenz, die der hier vorgestellten Studie zugrunde liegt, ist auf Basis einer intensiven Auseinandersetzung mit verschiedensten nationalen und internationalen Kompetenzmodellen (z. B. *DigComp 2.1*, *DigCompEdu*) entstanden. Die digitale Medienkompetenz wird als äußerst komplexes und vielschichtiges Konstrukt begriffen, für das es keine wissenschaftlich legitimierte Begriffsdefinition gibt (vgl. Grünewald, 2017, S. 245). Im vorliegenden Fall setzt sich die digitale Medienkompetenz aus den drei Subkompetenzen Technische und Anwendungskompetenzen, Kritischer Umgang und Medienproduktion und -partizipation zusammen (vgl. Bacher 2021, S. 17f.). Diesen drei Bereichen wurden im Zuge der Operationalisierung des Medienkompetenzbegriffs für die quantitativen Erhebungen jeweils zwischen vier bis sechs Kann-Deskriptoren zugewiesen, um das Konstrukt möglichst umfassend abbilden zu können. Ein Deskriptor aus dem Lehrer*innenfragebogen, der dem dritten Kompetenzbereich zugerechnet wurde, lautet z. B. wie folgt: „Ich kann mit Hilfe digitaler Medien geeignete Lernmaterialien bzw. Aktivitäten (z. B. *Webquests*, Lernapps) erstellen“ (Bacher, 2021, S. 281). Der folgende Deskriptor aus dem Schüler*innenfragebogen bezieht sich auf den Bereich Kritischer Umgang: „Ich kann die Qualität digitaler Inhalte (z. B. Glaubwürdigkeit, Angemessenheit, Vollständigkeit) kritisch bewerten“ (ebd., S. 286).

FF3: Wie beurteilen Russischlehrpersonen die Lehrer*innenaus- und -weiterbildung hinsichtlich des digitalen Lehrens und Lernens?

Bei dieser Frage ging es vordergründig um die Beurteilung der digitalisierungsbezogenen Komponenten der Lehrer*innenbildung. Neben der Fortbildungshäufigkeit wurden auch Meinungen und Wünsche bezüglich der aktuellen wie zukünftigen Russisch-Lehrer*innenbildung erhoben. Die empirisch ausgerichteten Forschungsfragen fanden durch die Triangulation von quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden im Sinne von *Rich Data* und der wechselseitigen Ergebnisvalidierung Beantwortung (vgl. Kelle, 2014, S. 157).

2.2 Erhebungsinstrumente und Auswertungsverfahren

Die hier vorgestellte Basisuntersuchung bedient sich eines sequenziell-parallelen *Mixed-Methods-Designs*. Dabei fand sowohl die *Between-Method* als auch die *Within-Method* Triangulation Anwendung (vgl. Knorr & Schramm, 2016, S. 92). Quantitative Daten wurden anhand standardisierter Online-Befragungen von Russischlehrkräften und Russischlernenden, qualitative durch semistrukturierte Lehrer*innen- und Schüler*inneninterviews gewonnen. Die *Within-Method* Triangulation kam insofern zum Tragen, als die Online-Fragebögen neben geschlossenen und halboffenen auch offene Fragen enthielten, die inhaltsanalytisch ausgewertet wurden. Die Fragebögen waren ebenso wie die Interviewleitfäden in Fragegruppen untergliedert, wobei jede dieser Gruppen auf die Beantwortung einer der drei Forschungsfragen abzielte. Bei den jugendlichen Russischlernenden wurde zudem der private Gerätebesitz und das freizeithliche Medien-nutzungsverhalten erhoben und mit dem schulischen kontrastiert. Die Methodentriangulation hat sich rückblickend insofern als ertragreich erwiesen, als dadurch die Reliabilität und Validität der Daten gesteigert werden konnte. Außerdem ermöglichten die Interviews umfassendere Ein-sichten in einstellungsbezogene Faktoren (*Teacher Beliefs*) und vorherrschende Wirkungszu-sammenhänge bezüglich der Nutzungshäufigkeit von digitalen Medien im Russischunterricht. Die aus den Online-Befragungen hervorgegangenen Daten wurden in SPSS deskriptiv- und nach Möglichkeit auch inferenzstatistisch ausgewertet. In Hinblick auf die Inferenzstatistik kamen ausschließlich nichtparametrische Testverfahren (z. B. H-Test, U-Test, Rangkorrelation nach Spearman) zur Anwendung, die keine Normalverteilung und lediglich ordinalskalierte Variablen voraussetzen (vgl. Mayer, 2013, S. 152).¹ Dank der inferenzstatistischen Überprüfung von Hypothesen² konnten eine höhere Informationsdichte erzielt und Rückschlüsse auf die dahinterstehende Grundgesamtheit getätigt werden (vgl. Raab-Steiner & Benesch 2012, S. 17). Die Auswertung der Interviews ist anhand der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) erfolgt. Die Transkripte wurden mit Hilfe eines Kodeplans, der induktiv, d. h. sukzessive mit am Material gebildeten Kategorien aufgefüllt wurde, in MAXQDA kodiert (vgl. hierzu auch Mayring & Fenzl 2012, S. 548, 552). Neben der zunächst quantifizierenden Interviewauswertung mit dem Ziel der Schaffung eines interviewübergreifenden Überblicks wurden auch ausführliche Einzel-fallanalysen durchgeführt, innerhalb derer subjektive Bedeutungszuschreibungen sichtbar gemacht werden konnten.

2.3 Zielpopulation

Befragt wurden Russischlehrkräfte und Russischschüler*innen der Sekundarstufe aus Österreich, Deutschland und Südtirol. Um ein breites Spektrum der Zielpopulation in der Stichprobe abbilden zu können, wurde hinsichtlich des Geschlechts, des Alters, der Unterrichtserfahrung,

¹ Die überwiegende Mehrheit der Variablen in den eigenen Fragebögen war nominal- und ordinalskaliert.

² Als Beispielhypothesen seien hier folgende angeführt: H_0: Zwischen dem Alter / Geschlecht etc. der Lehrpersonen / der Schüler*innen und deren digitalen Medienkompetenz besteht kein Zusammenhang. vs. H_1: Zwischen dem Alter / Geschlecht etc. der Lehrpersonen / Schüler*innen und deren digitalen Medienkompetenz besteht ein Zusammenhang. H_0 steht für Nullhypothese, H_1 für Alternativhypothese.

der vertretenen Schultypen etc. auf eine möglichst realitätsnahe Verteilung wie auch auf eine ausreichend große Stichprobe für die Anwendbarkeit inferenzstatistischer Berechnungsverfahren geachtet. All dies konnte aufgrund von Befragungsabbrüchen, Interviewabsagen, dem Zugang zum Feld (z. B. geografische Distanz, langwierige Genehmigungsprozesse) nicht vollumfänglich gelingen. Bei der Online-Befragung der Lehrpersonen ist die Stichprobenziehung willkürlich (*Convenience Sampling*) sowie nach dem Schneeballprinzip (*Snowball Sampling*) erfolgt, bei jener der SchülerInnen geschah dies im Sinne der Klumpenstichprobe (*Cluster Sampling*). Bei letzterem Verfahren wurden einzelne Klumpen bzw. Klassen an verschiedenen Schulen ausgewählt und bei diesen eine Vollerhebung durchgeführt (vgl. Mayer, 2013, S. 63).³

Bei der Online-Befragung von Russischlehrpersonen waren insgesamt 159 Fragebögen eingegangen zu verzeichnen, wobei 56, d.h. 35,2% der Lehrkräfte die Bearbeitung des Fragebogens entweder erst gar nicht aufnahmen oder vorzeitig abbrechen (siehe Tabelle 1). Von den 103 verbleibenden teilnehmenden Lehrer*innen stammen 55 aus Österreich, 41 aus Deutschland und sechs aus Südtirol. Insgesamt 82 der 103 befragten Lehrpersonen sind weiblich, 12 männlich. Einige wenige Studienteilnehmer*innen enthielten sich bei der Frage nach dem Wohnort und dem Geschlecht einer Angabe. Bei den Schüler*innen fiel die Abbruchquote mit knapp 24% etwas geringer aus als bei den Lehrkräften. Von 412 Fragebögen wurden 314 vollständig ausgefüllt. Die Geschlechterverteilung liegt bei den Schüler*innen bei 67% zu 30%, wobei die Anzahl weiblicher Probandinnen eindeutig überwiegt. Aus Österreich gingen 142, aus Deutschland 47 und aus Südtirol 119 Fragebögen ein. Um Ergebnisverzerrungen zu vermeiden, wurden nur die vollständig bearbeiteten Online-Fragebögen ausgewertet.

	Rücklauf			
	Lehrer*innen		Schüler*innen	
	N	%	N	%
Gesamt	159	100	412	100
Abbrüche	56	35,2	98	23,8
Vollständig	103	64,8	314	76,2

Geschlecht	w	m	w	m
	82	12	211	93

Land	Lehrer*innen			Schüler*innen		
	Öst.	Deut.	Südt.	Öst.	Deut.	Südt.
	55	41	6	142	47	119

Tabelle 1: Rücklauf

An der Interviewstudie haben sich sieben Russischlehrkräfte aus verschiedenen österreichischen und deutschen Bundesländern sowie aus Südtirol beteiligt. Mündlich befragt wurden überdies jeweils vier Südtiroler und österreichische (ehemalige) Russischschüler*innen, die an verschiedenen Schulstandorten Russisch lernen bzw. vor kurzem noch gelernt haben.

³ Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass Russischklassen oftmals sehr klein sind und ggf. auch aus nur fünf oder sechs Schüler*innen bestehen können.

3. Ergebnisse

Es werden nun ausgewählte Ergebnisse aus den Fragebogenerhebungen und Interviews vergleichend-kontrastiv präsentiert. Den Anfang in Abschnitt 3.1 machen Befunde zur ersten Forschungsfrage, bei denen es zunächst um die allgemeine schulische Ausstattungssituation und anschließend um Nutzungshäufigkeiten digitaler Endgeräte und Medien im Russischunterricht geht.

3.1 Technische Ausstattung und digitale Mediennutzung

Die erfolgreiche digitale Mediennutzung im Russischunterricht ist an bestimmte Voraussetzungen geknüpft, wozu auch die technische Ausstattung gehört. Aus Abbildung 1 ist ersichtlich, dass mehr als zwei Drittel der schriftlich befragten Russischlehrkräfte und über die Hälfte der Schüler*innen die technische Ausstattung an ihrer Schule als *sehr gut* oder *eher gut* bewerten. Rund ein Viertel der Lehrpersonen und beinahe die Hälfte der Russischlernenden hingegen befinden die Ausstattungssituation für *schlecht* bzw. *sehr schlecht*. Der durchgeführte H-Test zeigt statistisch signifikante Länderunterschiede, wobei Österreich hinsichtlich Ausstattung am besten abschneidet, gefolgt von Südtirol und Deutschland. Auch bestehen schultypenspezifische Unterschiede. Die Ergebnisse aus den quantitativen Lehrer*innen- und Schüler*innenbefragungen decken sich hier insofern, als die Ausstattungssituation an österreichischen berufsbildenden höheren Schulen (BHS) von den Studienteilnehmer*innen besser beurteilt wird als jene der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS).

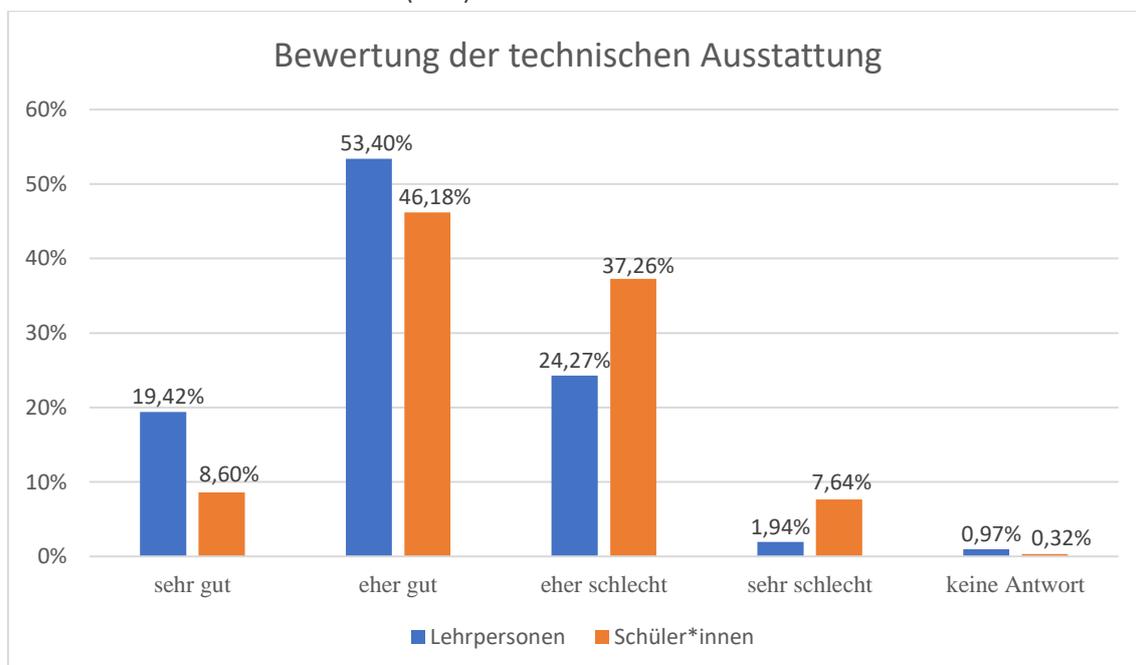


Abbildung 1: Bewertung der technischen Ausstattung durch Russischlehrpersonen und -schüler*innen

Auf Basis der Lehrer*innen- und Schüler*inneninterviews konnten bestimmte Interdependenzen zwischen der schulischen Ausstattungssituation und dem Mediennutzungsverhalten der Studienteilnehmer*innen festgemacht werden. Die Befragten nutzen digitale Medien im Russischunterricht u. a. in Abhängigkeit von der Art, dem Umfang und der Instandhaltung der technischen Ausstattung unterschiedlich häufig. Die Teilnehmenden merken diesbezüglich an, dass das oftmals mühsame Reservieren von digitalen Endgeräten, das Buchen von ständig besetzten Computerräumen, eine schlechte Internetverbindung, veraltete oder langsame digitale Endgeräte einen erhöhten Zeitaufwand und eine Planungsunsicherheit nach sich ziehen, woraus für viele die Frage nach dem Aufwand-Nutzen-Verhältnis resultiert. Beim Unterrichtsfach Russisch kommen die sogenannte Raum- und Kyrilliza-Problematik bei der digitalen Mediennutzung oftmals erschwerend hinzu. Einige der interviewten Lehrpersonen und Russischschüler*innen halten im Gesprächsverlauf fest, dass Russischgruppen aufgrund ihrer oftmals geringen Größe auf Räumlichkeiten ausweichen müssen, die entweder nicht für Unterrichtszwecke ausgelegt oder für eine effiziente digitale Mediennutzung unzureichend ausgestattet sind. Die Kyrilliza-Problematik zeigt sich laut mehreren mündlich Befragten einerseits darin, dass die russische Tastatur an schuleigenen Computern z. T. nicht installiert ist und diese daher nicht genutzt werden (können). Als Ausweg wird hier mitunter das BYOD-Prinzip (*Bring Your Own Device*) praktiziert. Dies wirft jedoch rechtliche und versicherungstechnische Fragen auf. Andererseits gibt knapp die Hälfte der Russischschüler*innen bei der Online-Befragung an, Schwierigkeiten bei der Verwendung der russischen Tastatur zu haben.

Die Abbildungen 2 und 3 zeigen, welche digitalen Endgeräte wie häufig im Russischunterricht zum Einsatz kommen. Dabei fällt auf, dass im Unterschied zu Smartphones und Standcomputern *eBook-Reader*, interaktive Tafeln, Tablets und Notebooks an Schulen vielfach nicht vorhanden sind. Hier liegt der folgende Schluss nahe: Je größer die unmittelbare Verfügbarkeit von digitalen Endgeräten ist, desto häufiger werden sie genutzt (vgl. Büsching & Breiter 2011, S. 10f; Eickelmann et al., 2019, S. 140, 150; Lorenz et al., 2017, S. 54). Die vergleichsweise seltene Verwendung der interaktiven Tafel – trotz ihrer Verfügbarkeit an Schulen – mag überraschen. Aus den Interviews geht dahingehend hervor, dass interaktive Tafeln von Schulen zwar angekauft, aber hierzu bisweilen keine internen Schulungen für Lehrkräfte angeboten werden. Eine befragte ehemalige Russischschülerin merkt diesbezüglich Folgendes an: „Und viele Lehrer haben sich dann auch nicht so gut ausgekannt und haben das dann einfach links liegen gelassen“ (S_2_ex 2019, Abs. 48 in Bacher 2021, S. 217). Der relativ großen Divergenz, die sich bei den Lehrkräften und Schüler*innen mit Blick auf die Computernutzung zeigt, liegen spezifische Einsatzszenarien zugrunde. Die Lehrpersonen geben hier insofern eine häufigere Verwendung an, als sie den Computer oft als Abspielmedium für Hör- oder Videodateien und zu Präsentationszwecken in frontalen Unterrichtsphasen nutzen.

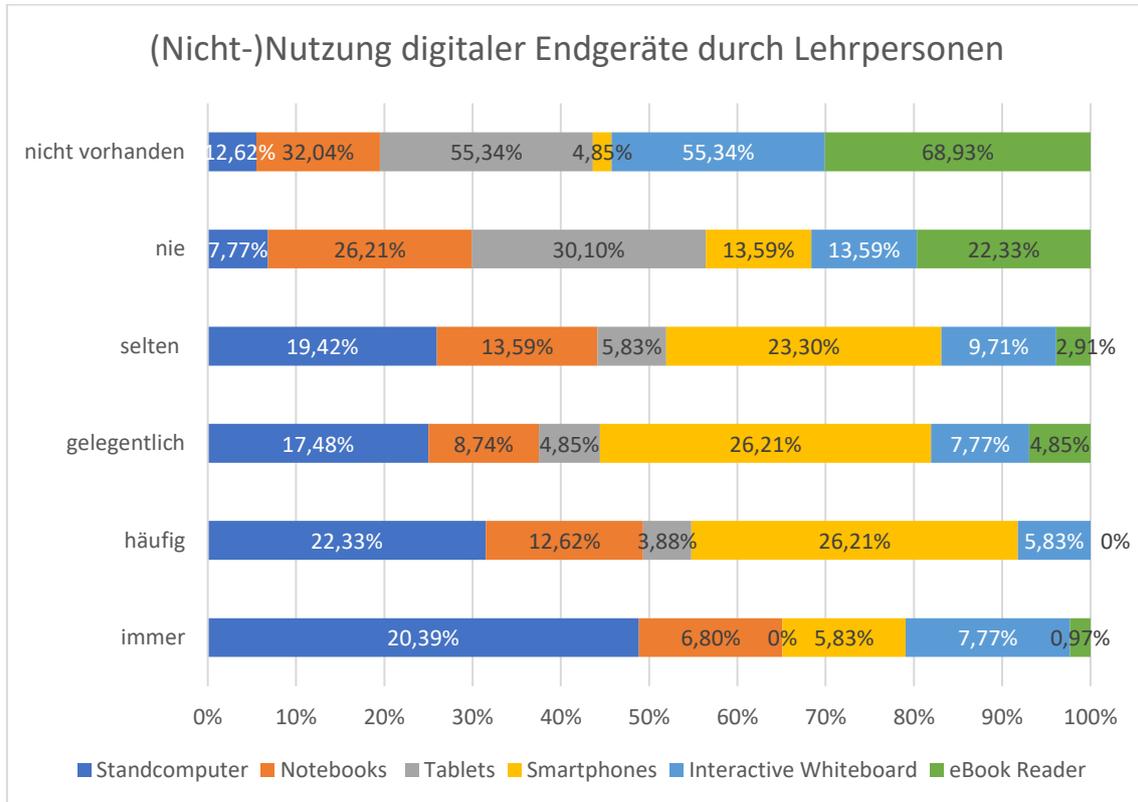


Abbildung 2: (Nicht-)Nutzung digitaler Endgeräte durch Lehrpersonen

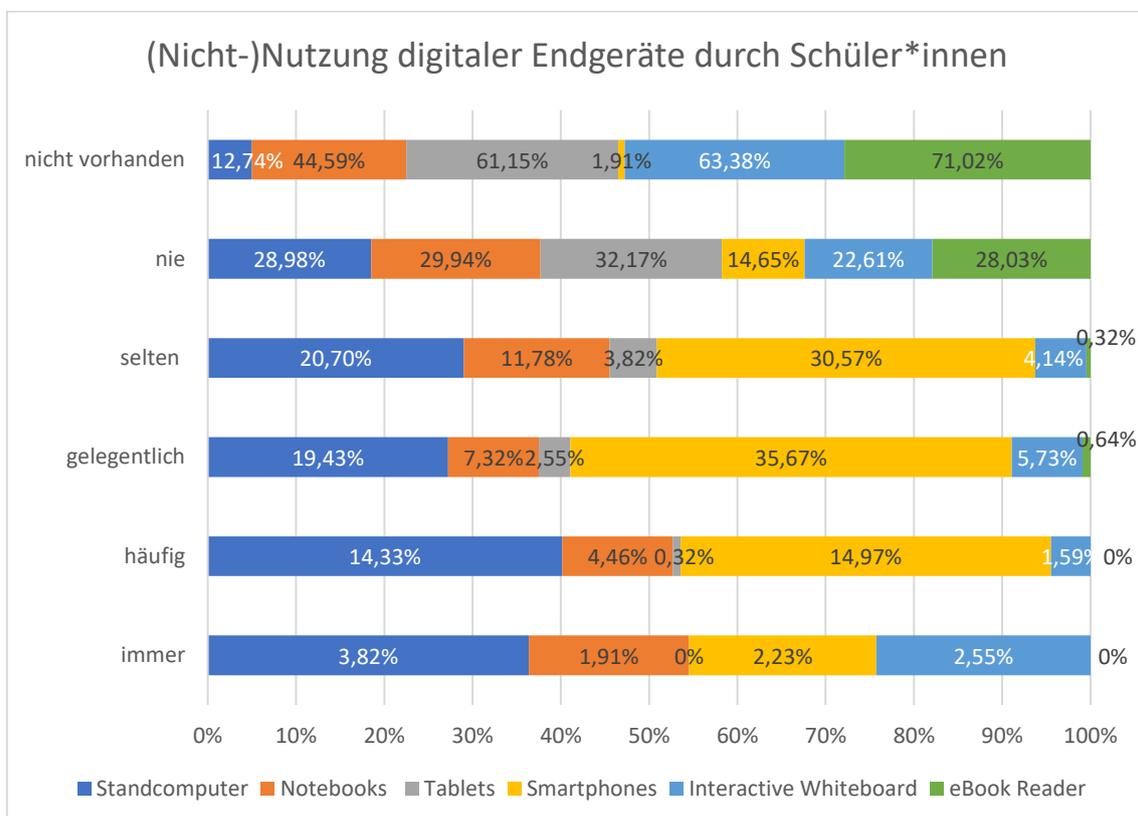


Abbildung 3: (Nicht-)Nutzung digitaler Endgeräte durch Schüler*innen

Welche digitalen Medien wie häufig im Russischunterricht aus Lehrer*innen- und Schüler*innensicht Anwendung finden, wird aus Tabelle 2 ersichtlich. Die Studienteilnehmer*innen konnten bei den standardisierten Online-Befragungen zwischen den Antwortmöglichkeiten *häufig*, *gelegentlich*, *seltener* und *nie* wählen. Die Option *häufig* wurde dabei im SPSS-Kodeplan durch die Zahl 3, die Option *gelegentlich* durch die Zahl 2 ersetzt etc., um den Modus, den Median, das arithmetische Mittel und die Standardabweichung berechnen und somit bestimmte Tendenzen aufzeigen zu können. Die grünen Felder in Tabelle 2 weisen auf eine verhältnismäßig *häufige*, die roten auf eine überaus *seltene* Medienverwendung hin. Auffallend ist, dass sich die Antworten der Lehrer*innen und jene der Schüler*innen vielfach decken. Online-Wörterbücher, Suchmaschinen und Videoplattformen kommen demnach im schulischen Russischunterricht vergleichsweise oft zum Einsatz. Der Modus beläuft sich bei den eben genannten Medien auf 2 (= *gelegentlich*). Dieses Ergebnis stimmt mit den Angaben der Befragten zu den Einsatzszenarien überein, wo der Entwicklung des Hör- bzw. des Hörsehverstehens und dem inter-(trans-)kulturellen Lernen mit Hilfe von *YouTube*, der Internetrecherche und der mediengestützten Wortschatzarbeit der größte Stellenwert beigemessen wird. Überaus *seltener* bzw. *nie* genutzt werden im Russisch-Präsenzunterricht soziale Netzwerke, kollaborative Schreibwerkzeuge, *Blogs*, Online-Pinnwände, *Webquests*, Telekonferenzprogramme und *Mindmapping-Tools*. Der Modus liegt hier bei den Lehrkräften wie auch bei den Schüler*innen durchwegs bei 0 (= *nie*). Die geringe Standardabweichung von unter 0,6 zeugt zudem von einer minimalen Antwortstreuung. Soziale Netzwerke werden im Vergleich von 85% der befragten Schüler*innen in ihrer Freizeit genutzt. Der seltene Einbezug der oben angeführten Medienarten spiegelt sich insofern auch in den eruierten Einsatzszenarien wider, als mediengestützte aufgabenorientierte Lernszenarien, die z. B. durch *Webquests*, *Blogs* oder kollaborative Schreibwerkzeuge umgesetzt werden können, im Russischunterricht eine untergeordnete Rolle spielen. Russischlehrkräfte implementieren digitale Medien zumeist bausteinartig in ihren Unterricht. Dabei wird von den Lernenden häufig ein rezeptiv-reaktives Verhalten erwartet. Als Ursachen für die vergleichsweise seltene Einbettung medienbasierter aufgabenorientierter Lernarrangements nennen Lehrkräfte in den Interviews einerseits den hohen Zeitaufwand für deren Vorbereitung und Durchführung, andererseits aber auch fehlende digitale Kompetenzen. Mit Blick auf die Nutzungshäufigkeiten zeigt Tabelle 2 überdies, dass digitale Lehrwerkskomponenten, *Podcasts* und Lernapps im Russischunterricht bisweilen Anwendung finden. Diese dienen in den meisten Fällen der Entwicklung des Hörverstehens, der Grammatik- und Wortschatzarbeit bzw. der „Stoffwiederholung“. Die mediengestützte Textproduktion mit 14% und das Lernziel der Medienkritik mit 12% der Angaben von Lehrpersonen konnten sich im Russischunterricht bislang nicht nachhaltig etablieren. Erstes könnte mit der erwähnten Kyrilliza-Problematik, letzteres mit der Frage nach konkreten Einbettungs- bzw. Umsetzungsmöglichkeiten, also dem *Wie?* zusammenhängen.

Maßzahlen zur digitalen Mediennutzung							
		Lehrpersonen			Schüler*innen		
		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.	<i>Podcasts</i>	,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.	<i>Blogs</i>	,14	0	,486	,18	0	,490
14.	Online-Pinnwände	,14	0	,444	,09	0	,381
15.	<i>Webquests</i>	,14	0	,465	,11	0	,388
16.	Online-Videokonferenzprogramme	,15	0	,452	,12	0	,410
17.	Lernapps / Autorenprogramme	1,06	0	1,018	,88	0	1,006
18.	Online-Mindmapping Tools	,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 2: Maßzahlen zur digitalen Mediennutzung

Wie bereits angemerkt, beeinflusst auch die digitale Medienkompetenz von Lehrkräften deren unterrichtliches Mediennutzungsverhalten. Unter dem nachfolgenden Punkt werden Ergebnisse präsentiert, die auf die Beantwortung der zweiten und dritten Forschungsfrage abzielen.

3.2 Digitale Medienkompetenz und Lehrer*innenbildung

Im Rahmen der Online-Befragungen ist sowohl eine holistische als auch analytische Selbstbeurteilung der eigenen digitalen Medienkompetenz durch Russischlehrkräfte und Russischschüler*innen erfolgt. Zunächst soll auf erstere kurz eingegangen werden. Wie aus Abbildung 3 ersichtlich ist, beurteilen 81% der befragten Russischlernenden die eigenen digitalen Fähigkeiten als *sehr gut* oder *gut*. Bei den Russischlehrpersonen sind es im direkten Vergleich nur 37%. Die verhältnismäßig positive Selbsteinschätzung der Russischschüler*innen spiegelt sich auch in der analytischen Beurteilung wider. Die Mehrheit der Lehrpersonen sieht sich holistisch durch die Antwortmöglichkeit *ehrer gut* am besten repräsentiert. Ein Fünftel der Russischlehrer*innen empfindet die eigene digitale Medienkompetenz als unzureichend.

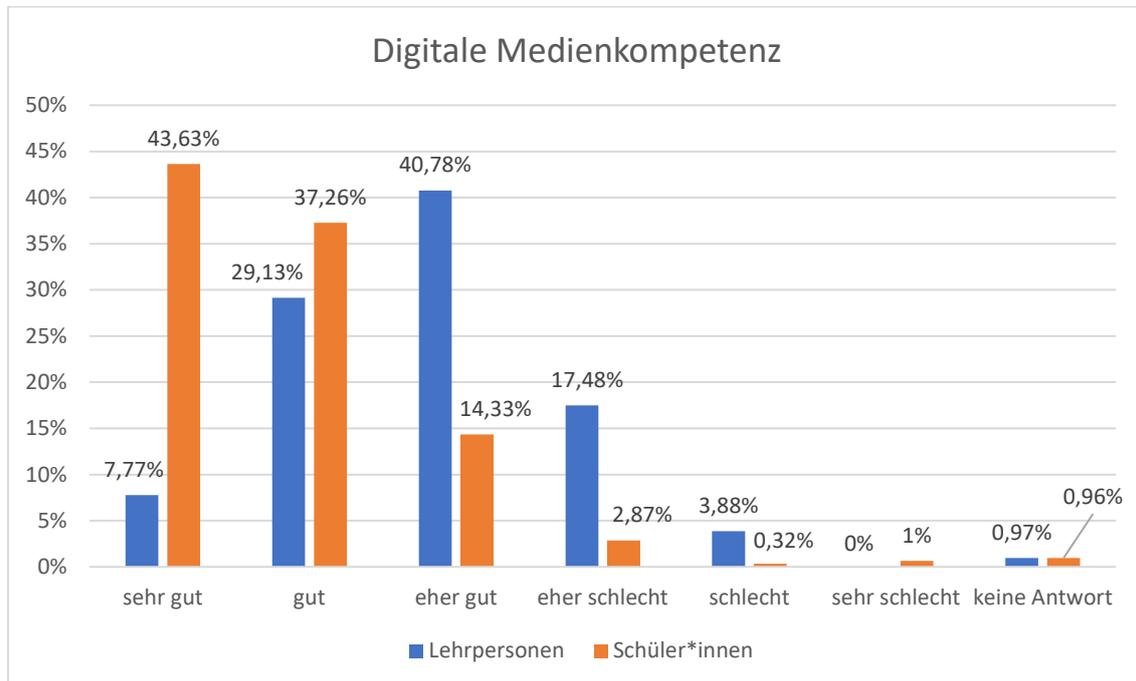


Abbildung 2: Digitale Medienkompetenz (holistisch) im Vergleich

Der U-Test zeigt bei den Schüler*innen im Gegensatz zu den Lehrkräften geschlechterspezifische Unterschiede in der Selbstwahrnehmung, wobei sich Jungen tendenziell besser einschätzen als Mädchen. Der H-Test verweist auf bestehende länderspezifische Unterschiede in der Selbstbeurteilung der digitalen Medienkompetenz. Österreichische Russischlernende bewerten sich besser als ihre deutschen und Südtiroler Kolleg*innen. Bei den Russischlehrpersonen zeigt sich indes ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen dem Alter und ihren digitalen Kompetenzen. Diese nehmen mit fortschreitendem Alter ab. Das Durchschnittsalter der schriftlich befragten Lehrkräfte belief sich zur Zeit der Erhebung auf 41,7 Jahre. Daher mag es auch nicht wirklich überraschen, dass nur 31 von 103 Lehrer*innen angeben, im Russischstudium ein digitalisierungsbezogenes bzw. mediendidaktisches Lehrveranstaltungsangebot vorgefunden zu haben. Wirft man einen Blick auf die Weiterbildungsmöglichkeiten zum digitalen Lehren und Lernen, so ist zum Erhebungszeitpunkt weniger als die Hälfte der Russischlehrkräfte damit zufrieden. Interessanterweise zeigt sich ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen der Häufigkeit des Fortbildungsbesuchs und der Zufriedenheit mit dem Weiterbildungsangebot (p -Wert = 0,000 und r -Wert = 0,386).⁴ Wie aus den quantitativen und qualitativen Erhebungen hervorgeht, wünschen sich die Studienteilnehmer*innen für die Lehrer*innenbildung ein umfassendes, fachspezifisch ausgerichtetes und praxisnahes Angebot, in dessen Rahmen konkrete Einbettungsmöglichkeiten von digitalen Medien in Unterrichtssettings (z. B. fertigungsbezogen, aufgabenorientiert) illustriert werden. Eine Entlastung bezüglich ihres Arbeitspensums versprechen

⁴ Der angegebene r -Wert zeugt von einer geringen bis mittleren Effektstärke (vgl. Bühl, 2019, S. 305; Cohen, 1992, S. 99)

sich viele der Befragten von einem qualitativ hochwertigen Zusatzangebot an vorgefertigten digitalen Lehr- und Lernmaterialien für den Russischunterricht, das insbesondere auch untere Niveaustufen berücksichtigt.

In Tabelle 3 wird die analytische Selbstbeurteilung der Lehrkräfte auf Basis von verschiedenen Mittelwerten dargestellt. Die Russischlehrpersonen konnten sich bei dieser Fragebatterie zwischen den Antwortmöglichkeiten *trifft zu*, *trifft eher zu*, *trifft eher nicht zu* und *trifft nicht zu* entscheiden. Die Option *trifft zu* wurde im Kodeplan mit einer 4, die Option *trifft eher zu* mit einer 3 etc. kodiert. Bei der Kategorie *Technische und Anwendungskompetenzen* fällt bis auf eine Ausnahme (Item 3) die durchwegs positive Selbsteinschätzung ins Auge. Der Modus und der Median stimmen hier meist überein. Das arithmetische Mittel (MW) des gesamten Konstrukts liegt bei 3,34. Allein das flexible Reagieren auf technische Probleme während des Unterrichts bereitet knapp einem Drittel der Befragten Schwierigkeiten. Aus der Interviewstudie geht hervor, dass sich Lehrkräfte sogenannte *User Skills* meist autodidaktisch im Sinne von *learning by doing* aneignen oder im Bedarfsfall technisch versierte Kolleg*innen um Rat fragen. Der Gesamtmittelwert beim Konstrukt *Kritischer Umgang* fällt mit 3,26 zwar etwas niedriger, aber dennoch insgesamt sehr positiv aus. Der Median liegt im Unterschied zum Modus immer bei 3, was eine etwas differenziertere Antwortverteilung vermuten lässt. Im Durchschnitt geben hier zwischen 9% (z. B. Item 7) und 20% (z. B. Item 10) der Lehrkräfte an, die Kann-Beschreibungen (eher) nicht zu erfüllen. Das Konstrukt *Partizipation und Produktion* weist den am niedrigsten Gesamtmittelwert von 2,84 auf. Bei den Items 13 bis 16 bewegt sich das arithmetische Mittel zwischen 2,97 (Item 15) und 2,48 (Item 13). Buchstäblich zweigeteilt sind die Angaben bei Item 13, bei dem es um die eigenständige Erstellung von digitalen Lehr- und Lernmaterialien geht. Bei den Items 14 bis 16 liegen die *trifft-(eher)-nicht-zu*-Antworten zwischen 27% (Item 15) und 40% (Item 14). Folglich sieht sich so manche Russischlehrkraft außer Stande, das mediengestützte aufgabenorientierte Lernen zu fördern, Schüler*innen zur selbstständigen Medienproduktion anzuleiten und rechtliche Interessen bei der Teilhabe an der digitalen Welt zu wahren. Oben erwähnte Problemstellungen erfahren auch in den Interviews vielfach Bestätigung. Aufgabe der Lehrer*innenbildung muss es daher zukünftig sein, im Besonderen bei letztgenanntem Kompetenzbereich anzusetzen, ohne jedoch anderweitige Ziele aus den Augen zu verlieren. Hinsichtlich der Fragebatterie zur Einschätzung der digitalen Medienkompetenz gilt abschließend anzumerken, dass sich die digitalen Kompetenzen von Lehrkräften nicht in den hier dargebotenen Kann-Deskriptoren erschöpfen, d. h. sicherlich auch noch weitere für die Ausübung des Russisch-Lehrberufs relevant sind (vgl. hierzu z. B. Drackert et al., 2019).

Maßzahlen zur digitalen Medienkompetenz			
Lehrpersonen			
Technische und Anwendungskompetenzen			
Items	MW	Mod.	Med.
Item 1	3,52	4	4,00
Item 2	3,43	4	3,00
Item 3	2,89	3	3,00
Item 4	3,29	3a	3,00
Item 5	3,43	4	4,00
Item 6	3,46	4	4,00
MW	3,34		

Ich kann mit digitalen Endgeräten (z. B. Computer, Laptop, Tablet, Smartphone) gut umgehen.
Ich kenne die Einsatzmöglichkeiten der an meiner Schule verfügbaren Ressourcen zum digitalen Lernen.
Ich kann flexibel auf technische Probleme während des Unterrichts reagieren.
Ich kann digitale Medien zu unterschiedlichen Zwecken (z. B. Präsentation, Sprachproduktion, Medienkritik) in meinem Unterricht einsetzen.
Ich kann digitale und herkömmliche Medien (z. B. Printmedien, Arbeitsblatt) miteinander kombinieren, um ein bestimmtes Lernziel zu erreichen.
Ich kann gezielt Inhalte, Materialien und Aktivitäten aus verfügbaren digitalen Quellen für meinen Unterricht auswählen.

Kritischer Umgang			
Items	MW	Mod.	Med.
Item 7	3,39	4	3,00
Item 8	3,23	3	3,00
Item 9	3,22	3	3,00
Item 10	3,21	4	3,00
Item 11	3,25	3	3,00
MW	3,26		

Ich kann die Qualität von digitalen Lernangeboten kritisch bewerten.
Ich kann einschätzen, welches digitale Medium sich zur Erreichung eines bestimmten Lernziels am besten eignet.
Ich kann meine Schüler*innen für mögliche Gefahren (z. B. Cybermobbing, Privatsphäre) bei der Nutzung digitaler Medien sensibilisieren.
Ich kann meine SchülerInnen zur Beachtung entsprechender Verhaltensregeln (<i>Netiquette</i>) bei der Verwendung digitaler Medien anleiten.
Ich kann Wirkungsabsichten (z. B. Meinungsbildung, kommerzielle Interessen) von digitalen Medien bzw. Inhalten abschätzen.

Partizipation und Produktion			
Items	MW	Mod.	Med.
Item 12	3,15	3	3,00
Item 13	2,48	3	3,00
Item 14	2,68	3	2,00
Item 15	2,97	3	3,00
Item 16	2,91	3	3,00
MW	2,84		

Ich kann bestehende digitale Lernangebote für eigene Zwecke anpassen.
Ich kann mit Hilfe digitaler Medien geeignete Lernmaterialien bzw. Aktivitäten (z. B. <i>Webquests</i> , Lernapps) erstellen.
Ich kann mittels digitaler Medien das aufgabenorientierte Arbeiten meiner SchülerInnen fördern.
Ich kann meine Schüler*innen zum Erstellen eigener Arbeiten (z. B. Präsentationen, Videos, <i>Podcasts</i>) anleiten.
Ich bin in der Lage, rechtliche Interessen (z. B. <i>Copyright</i> , Privatsphäre) bei der Teilhabe an der digitalen Welt zu wahren.

^aMehrere Modi vorhanden. Der kleinste Wert wird angezeigt.

Tabelle 3: Maßzahlen zur analytischen Beurteilung der digitalen Medienkompetenz

4. Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse der in diesem Beitrag vorgestellten Studie weisen auf ein zumindest teilweises Auseinanderklaffen von digitalisierungsbezogenen Zielsetzungen der Bildungspolitik und der aktuellen Unterrichtspraxis hin. Diese Kluft zeigt sich in der nach wie vor oftmals unzureichenden Ausstattungssituation an Schulen im deutschsprachigen Raum, in der vergleichsweise seltenen digitalen Mediennutzung im Russisch-Präsenzunterricht wie auch in fehlenden fachspezifischen Fortbildungsmöglichkeiten sowie Medienkonzepten. Das „Diktat von oben“ bzw. die von Kurtz (2019, S. 124) kritisierte „Bevormundungsdidaktik“ setzt Lehrpersonen insbesondere bei ungenügenden Rahmenbedingungen unter Druck und bedingt mitunter eine gewisse Medienskepsis. Die Zusammenhänge zwischen den genannten Aspekten sind insofern als kausal zu betrachten, als die Art und der Umfang der technischen Ausstattung, die eigenen digitalen Kompetenzen und subjektive Ansichten zur Nützlichkeit von digitalen Medien sich auf das Mediennutzungsverhalten von Russischlehrpersonen auswirken (vgl. hierzu auch Eickelmann et al., 2019, S. 14, 140, 150, 159; Lorenz et al. 2017, S. 54).

Auf der einen Seite gilt es, Schulleitungen und Lehrer*innen verstärkt in den Dialog mit bildungspolitischen Entscheidungsträgern einzubinden. Auch ist Schulentwicklungsprozessen ein realistisches Zeitfenster einzuräumen, wofür Unterstützungsmechanismen personell-finanzieller Natur bereitgestellt werden müssen. Bei der Erstellung von schulstandortbezogenen Medienkonzepten bedarf es beispielsweise einer engen Zusammenarbeit zwischen Schulleitungen, Lehrkräften, Systemadministrator*innen, schulexternen Datenschutzbeauftragten und Expert*innen für psychosoziale Gesundheit u. a. Dies lässt sich nicht zeit- und kostenneutral umsetzen (vgl. Kurtz, 2019, S. 123). Auf der anderen Seite muss für eine schüler*innenzentrierte Mediennutzung die schulische Ausstattungssituation weiter verbessert bzw. auf alle für Unterrichtszwecke genutzten Räumlichkeiten ausgedehnt werden, wodurch eine gewisse Planungssicherheit gewährleistet werden kann. Im Sinne der Nachhaltigkeit und Kostenersparnis (z. B. schnell veraltende Endgeräte, Elektroschrott) könnte über den Ausbau des BYOD-Prinzips nachgedacht werden. Hierfür müssen vorher jedoch rechtliche, finanzierungs- und versicherungstechnische Fragen geklärt werden.

Mit Blick auf die Russisch-Lehrer*innenbildung ist es angezeigt, das medienbezogene universitäre Lehrveranstaltungs- wie auch das Fortbildungsangebot quantitativ und qualitativ weiter auszudehnen. Der digitale Kompetenzerwerb muss im Sinne eines in sich konsistenten Gesamtkonzepts konsequent und systematisch erfolgen und alle Phasen bzw. Bereiche des Russisch-Lehramtsstudiums umfassen (z. B. die Fach- und Bildungswissenschaften, die Schulpraxisphasen, das Referendariat) (vgl. Schmidt, 2019, S. 233; Tulodziecki et al., 2019, S. 364). Mehlhorn stützt diese Aussage insofern, als ihrer Ansicht nach die alleinige Beschränkung auf die Russischdidaktik nicht ausreicht (vgl. Mehlhorn, 2019, S. 180). Im Russisch-Lehramtsstudium ist sowohl fächerübergreifenden als auch russischspezifischen digitalen Kompetenzen ein bestimmter Stellenwert einzuräumen. Überdies besteht die Notwendigkeit im Rahmen der Lehrer*innenbildung Handlungsroutinen im Umgang mit digitalen Medien herauszubilden und ressourcenschonende Möglichkeiten der digitalen Medienintegration in den Russischunterricht aufzuzeigen. Dies kann durch die Vermittlung von Wissen um verfügbare, qualitativ hochwertige digitale Lehr- und Lern-

angebote für Russisch (z. B. Unterrichtsmanager für Lehrwerke, digitale Lehrwerke, Open Educational Resources), durch die wissenschaftsbasierte, professionell angeleitete Erstellung von digitalen Lehr- und Lernmaterialien für unterschiedliche Niveaustufen sowie durch praxisorientierte Simulationen mediengestützter Russischeinheiten z. B. in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen gelingen. Insgesamt betrachtet, ist in der Russisch-Lehrer*innenbildung ein größerer Fokus auf medienproduktions- und medienpartizipationsbezogene Kompetenzen zu legen.

Der pandemiebedingte Umstieg auf das Fernlernen hat die laufenden Digitalisierungsbestrebungen im Bildungsbereich sicherlich beschleunigt und einen großen Schritt nach vorne gebracht. Trotzdem bleibt abzuwarten, inwieweit sich gewisse digitale Unterrichtspraktiken auch im Russisch-Präsenzunterricht bewähren bzw. nachhaltig etablieren, stellt sich doch schon langsam eine gewisse digitale Medienmüdigkeit ein. Prinzipiell gilt es, digitale Medien immer dort einzusetzen, wo sie Arbeits- und Lernprozesse sinnvoll unterstützen. Letzten Endes ist alles eine Frage der angemessenen Dosierung – egal ob analog oder digital.

Literaturverzeichnis

- Azimov, E. (2012) = Азимов, Э. (2012). *Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного: Методы, приёмы, результаты*. Русский язык.
- Bacher, S. (2021). *Die Nutzung digital-elektronischer Medien im schulischen Russischunterricht: Eine Basiserhebung im deutschsprachigen Raum* [unveröffentlichte Dissertation]. Universität Innsbruck. Abgerufen am 18. Juli 2022 von https://www.uibk.ac.at/slalistik/pdf/dissertation_sb.pdf
- BITKOM (2015). *Digitale Schule – vernetztes Lernen: Ergebnisse repräsentativer Schüler- und Lehrerbefragungen zum Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht*. Bitkom Research GmbH. Abgerufen am 05. Juli 2022 von <https://www.bitkom.org/sites/default/files/file/import/BITKOM-Studie-Digitale-Schule-2015.pdf>
- Bos, W., Lorenz, R., Endberg, M., Eickelmann, B., Kammerl, R. & Welling, S. (Hrsg.) (2016). *Schule digital – der Länderindikator 2016: Kompetenzen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Umgang mit digitalen Medien im Bundesländervergleich*. Waxmann.
- Bühl, A. (2019). *SPSS: Einführung in die moderne Datenanalyse ab SPSS 25*. Pearson.
- Büsching, N. & Breiter, A. (2011). *Ergebnisse der Befragungen von Schulen und Lehrkräften zum Themenbereich Digitale Medien*. Institut für Informationsmanagement Bremen GmbH (ifib).
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (2014). *Unterrichtsprinzip Medienerziehung – Grundsatzlerlass*. Abgerufen am 05. Juli 2022 von https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:f874e171-83ea-4e51-902b-48b373b3a187/2012_04.pdf
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020). *Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule (AHS)*. Abgerufen am 05. Juni 2021 von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Informationen zur „Digitalen Grundbildung“. Abgerufen am 05. Juli 2021 von <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/dgb.html>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019). *DigitalPakt Schule: Das smarte Klassenzimmer*. Abgerufen am 05. Juli 2022 von https://www.das-macht-schule.net/wp-content/uploads/dlm_uploads/2020/01/DigitalPakt_Schule-Das_smart-Klassenzimmer.pdf
- Carretero, S., Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017) *DigCom 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens. With Eight Proficiency Levels and Examples of Use*. <https://doi.org/10.2760/38842>
- Cohen, J. (1992). Statistical Power Analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1 (3), 98–101. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10768783>
- Drackert, A., Mehlhorn, G. & Wapenhans, H. (2019). Medienkompetenz angehender Russischlehrkräfte: Bestandsaufnahme und Entwicklungspotential. In A. Drackert & K. Bente Karl (Hrsg.), *Didaktik der slawischen Sprachen: Beiträge zum zweiten Arbeitskreis in Innsbruck (19.02.–20.02.2018)* (S. 59–94). Innsbruck University Press.

- Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M. & Vahrenhold, J. (Hrsg.) (2019). *Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von SchülerInnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking (ICILS 2018)*. Waxmann.
- Feierabend, S., Plankenhorn, T. & Rathgeb, T. (2017). *JIM-Studie 2017: Jugend, Information, (Multi)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12 bis 19-Jähriger in Deutschland*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs).
- Funk, H. (2019). Feindliche Übernahme oder erweiterte didaktisch-methodische Szenarien? Fremdsprachenunterricht in Zeiten des digitalen Wandels. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel: Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)* (S. 68–79). Narr Francke Attempto.
- Goertz, L. & Baeßler, B. (2018). *Überblicksstudie zum Thema Digitalisierung in der Lehrerbildung*. Hochschulforum Digitalisierung, mmb Institut – Gesellschaft für Medien- und Kompetenzforschung. <https://doi.org/10.5281/zenodo.2592010>
- Grünewald, A. (2017). Medienkompetenz. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (S. 245–246). J.B. Metzler Verlag.
- Kelle, U. (2014). Mixed Methods. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 153–166). Springer.
- Heim, K. & Ritter, M. (2014). Statt „digitaler Demenz“ – zum Sprachlernpotential digitaler Medien. In M. Eisenmann, M. Hempel & C. Ludwig (Hrsg.), *Medien und Interkulturalität in Fremdsprachenunterricht: Zwischen Autonomie, Kollaboration und Konstruktion* (S. 61–77). Universitätsverlag Rhein-Ruhr OHG.
- Hessisches Kultusministerium (2019). *Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe Russisch*. Abgerufen am 05. Juli 2022 von https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-07/kcgo_russ.pdf
- Jesacher-Rößler, L. & Klein, E. (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. <https://doi.org/10.25651/1.2020.0010>
- JIM-Studie 2017 [siehe Feierabend et al.] und JIMplus 2020 Corona Zusatzuntersuchung [siehe Medienpädagogischer Entwicklungsverbund Südwest]
- Knorr, P. & Schramm, K. (2016). Triangulation. In D. Caspari, F. Klippel, M. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik* (S. 90–97). Narr Francke Attempto.
- Kultusministerium (KMK) (2012a). *Medienbildung in der Schule*. Abgerufen am 05. Juli 2022 von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf [shorturl.at/ejmy7](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf)
- Kultusministerium (KMK) (2012b). *Fachlehrplan Sekundarschule Russisch (Sachsen-Anhalt)*. Abgerufen am 05. Juli 2022 von https://lisa.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MK/LISA/Unterricht/Lehrplaene/Sek/Anpassung/lp_sks_russ_01_08_2019.pdf
- Kurtz, J. (2016). Lehr-/Lernmaterialien und Medien zum Wortschatzlernen. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht: Sechste, völlig überarbeitete und erweiterte Auflage* (S. 445–448). Narr Francke Attempto.
- Lorenz, R., Bos, W., Endberg, M., Eickelmann, B., Grafe, S. & Vahrenhold, J. (Hrsg.). (2017): *Schule digital – der Länderindikator 2017: Schulische Medienbildung in der Sekundarstufe I mit besonderem Fokus auf MINT-Fächer im Bundesländervergleich*. Waxmann.
- Mayer, H. (2013). *Interview und schriftliche Befragung: Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung*. Oldenburg.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 543–558). Springer.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2020). *JIMPlus 2020 Corona Zusatzuntersuchung*. Abgerufen am 05. Juli 2022 von <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/jimplus-2020/>
- Mehlhorn, G. (2019). Digitaler Wandel und Medienkompetenz: Implikationen für die Russischlehrerausbildung. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen*

- im digitalen Wandel: Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)* (S. 173–184). Narr Francke Attempto.
- Mehlhorn, G. (2014). Interkulturelle Kompetenz entwickeln. In A. Bergmann (Hrsg.), *Fachdidaktik Russisch: Eine Einführung* (S. 214–227). Narr Francke Attempto.
- Nizovaja, I. (2012) = Низовая, И. (2012): Профессиональная компетенция преподавателя русского языка как иностранного в области информационно-коммуникационных технологий. Abgerufen am 05. Juli 2022 von <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kompetentsiya-prepodavatela-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-v-oblasti-informatsionno-kommunikatsionnyh>
- Raab-Steiner, E. & Benesch, M. (2012). *Der Fragebogen: Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung*. Facultas.
- Redecker, C. & Punie, Y. (2017). *The European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu)*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/178382>
- Roche, J. (2008). *Mediendidaktik Fremdsprachen*. Hueber.
- Schmelter, L. (2019). Fremdsprachenlernen in Zeiten von DeepL und Co.? Potentiale und Gefahren aus der Perspektive des Lernenden Subjekts. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.) *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel: Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)* (S. 216–227). Narr Francke Attempto.
- Schmidt, T. (2019). Digitally empowered teaching and learning – Kompetente Fremdsprachenlehrkräfte + intelligente Technologie. In: E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel: Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)* (S. 228–236). Narr Francke Attempto.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SenBJF) (2017). *Rahmenlehrplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe: Gymnasien, integrierte Sekundarschulen mit gymnasialer Oberstufe, berufliche Gymnasien, Kollegs, Abendgymnasien. Russisch*. Abgerufen am 31. März 2021 von <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/rahmenlehrplan-russisch-go-teil-c.pdf>
- Steiner, M., Köpping, M., Leitner, A. & Pessl, G. (2020). *COVID-19 und Home-Schooling*. Institut für Höhere Studien Wien. Abgerufen am 05. Juli 2022 https://www.ihs.ac.at/fileadmin/public/2016_Files/Documents/2020/IHS_Homeschooling_Studie.pdf
- Swertz, C. (2015). *Medien im Lehramtsstudium für die Sekundarstufe in Österreich: Eine quantitativ-inhaltsanalytische Lehrplananalyse von vier Curricula*. <https://doi.org/10.21243/mi-04-15-07>
- Tulodziecki, G., Herzig, B. & Grafe, S. (2019). *Medienbildung in Schule und Unterricht*. Julius Klinkhardt.
- Volkman, L. (2012). Förderung von Medienkompetenzen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 41 (1), 25–40.