

Der Einsatz von Modul 3 als Onlinefortbildung für DaF- Hochschullehrende in Indonesien

Marlene Klässner

Abstract: Dieser kritisch-reflexive Praxisbericht beschäftigt sich mit der Konzeption, Umsetzung und den Herausforderungen einer Blended-Learning-Fortbildung für DaF-Hochschullehrende in Indonesien im Rahmen des globalen Lehr- und Lernprogramms *Dhoch3*. Bei dem Pilotprojekt wurden landesspezifische Faktoren wie geografische Disparitäten und didaktische Rahmenbedingungen durch eine Modulanpassung berücksichtigt. Die enge Zusammenarbeit mit lokalen Akteuren erwies sich als zentral für die erfolgreiche Umsetzung und förderte zudem den Austausch zwischen DaF-Lehrenden verschiedener Universitäten. Langfristig birgt *Dhoch3* großes Potenzial zur strukturellen und standortunabhängigen Weiterqualifizierung von DaF-Lehrenden in Indonesien, erfordert jedoch eine vertiefte mediendidaktische Begleitung, eine gezielte Unterstützung der Fortbildenden vor Ort sowie wissenschaftliche Begleitforschung.

Schlagwörter: Blended Learning, Dhoch3, DaF, Hochschule

Abstract: This critically reflective report examines the design, implementation, and challenges of a blended-learning professional development course for university lecturers in German as a Foreign Language (GFL) in Indonesia within the global *Dhoch3* framework. The pilot project considered country-specific factors such as geographical disparities and local pedagogical conditions through a targeted adaptation of the selected module. Close collaboration with local stakeholders proved crucial for the successful implementation of the program and fostered professional exchange among GFL lecturers from different universities. In the long term, *Dhoch3* holds considerable potential for the structural and location-independent professional development of GFL lecturers in Indonesia. However, its sustainable impact requires enhanced media-didactic support, targeted assistance for local stakeholders, and systematic research-based evaluation.

Keywords: Blended Learning, Dhoch3, German as a foreign language, higher education



1 Einleitung

Die digitale Transformation im Bildungswesen unterstreicht die Notwendigkeit innovativer Lehrmethoden im Bildungswesen, insbesondere im Fremdsprachenunterricht (Schart & Schmenk 2018: 599f). Mit *Dhoch3* steht eine digitale Lernplattform mit kostenfreien Materialien zur Förderung der Kompetenz von DaF-Dozierenden und -Studierenden zur Verfügung. Trotz der hohen Qualität der Modulmaterialien blieb die Implementierung von *Dhoch3* im indonesischen Hochschulkontext bislang begrenzt. Indonesien, ein Archipel mit mehreren tausend Inseln und über 180.000 Deutschlernenden (Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020; 13), bietet großes Potenzial für digitale Bildungsangebote, etwa für die Aus- und Weiterbildung von Deutschlehrkräften durch Onlineformate. Dieser kritisch-reflexive Praxisbericht gibt Einblick in Konzeption und Ablauf einer online durchgeführten Pilotfortbildung im Blended-Learning-Format unter Berücksichtigung der strukturellen Rahmenbedingungen. Er umfasst die Vorbereitungsphase 2024 sowie die Durchführung von Januar bis April 2025 und behandelt dabei gezielt Herausforderungen für Teilnehmende und Kursleitende. Die abschließende Evaluation zeigt, wie die Teilnehmenden die Plattform wahrnehmen, welche Herausforderungen auftreten und welche Potenziale sich für *Dhoch3* im Arbeitsumfeld als DAAD-Lektorin in Indonesien ergeben.

2 Strukturelle Rahmenbedingungen im indonesischen Hochschul- und DaF-Kontext

Indonesien hat eines der größten Hochschulsysteme weltweit. Laut *DAAD Länderbericht* (2022; 3) tragen 667 Bildungseinrichtungen den Status einer Universität. Die Nachfrage nach akademischer Bildung wächst stetig, ebenso die Bereitschaft vieler Familien, ihren Kindern ein Studium im Ausland zu ermöglichen. Indonesiens Bildungsmarkt ist daher stark umkämpft, besonders Nachbarländer wie Australien, Malaysia und Singapur werben verstärkt um Studierende. Deutschland zählt inzwischen zu den sechs beliebtesten Zielländern für indonesische Studierende. Im Wintersemester 2022/23 waren laut *Wissenschaft weltoffen* (2024: 41f) 5.399 indonesische Studierende mit Abschlussabsicht an deutschen Hochschulen eingeschrieben.

Insgesamt 14 indonesische Universitäten und Hochschulen bieten Studiengänge in Germanistik oder DaF an. Das Bachelorstudium DaF bzw. Germanistik umfasst in der Regel acht Semester und führt die Studierenden zu einem B1-Niveau nach GER. Die Lehramtsstudiengänge für Deutsch, meist an ehemaligen pädagogischen Hochschulen angesiedelt, integrieren hauptsächlich Sprachpraxis und landeskundliche Inhalte. Die curriculare Ausgestaltung variiert jedoch stark je nach Hochschule. Im Jahr 2020 waren geschätzt 140 Lehrkräfte im Bereich Germanistik oder DaF an Universitäten und Hochschulen tätig, der akademische Fachverband IGV (<https://id-germanistenverband.org>) zählt derzeit 136 Mitglieder. Die Gesamtzahl der Deutschlernenden in Indonesien lag laut Datenerhebung des Goethe Institut (2020; 13) bei rund 187.000, davon 152.500 an weiterführenden Schulen.

Das Studiensystem folgt einem anglo-amerikanischen Modell mit Bachelor-, Master- und Promotionsstufen. 84 % der 8,5 Millionen Studierenden waren 2020 in einem Bachelorstudiengang eingeschrieben. Die häufigsten Fächer, die Studierende laut DAAD-Bildungssystemanalyse (2021; 20) gewählt haben, waren Lehramt, Wirtschaft und Sozialwissenschaften, was den großen Bedarf an Lehrkräften in einem Land mit fast 55 Millionen Schüler:innen im Primar- und Sekundarbereich widerspiegelt. Trotz einer grundsätzlich soliden Bildungsstruktur steht Indonesien vor ähnlichen Herausforderungen wie viele andere Länder im Bereich DaF. Es fehlt an professionell ausgebildeten Lehrkräften. Viele Hochschul-Absolvent:innen im Studiengang Deutsch erreichen nicht das erforderliche B1-Sprachniveau, um qualifiziert an Schulen unterrichten zu können. Zudem fehlt in Indonesien eine zweite Ausbildungsphase, wie sie in Deutschland mit dem Referendariat etabliert ist. Obwohl der Lehrerberuf gesellschaftlich sehr geschätzt ist, mindert die geringe Bezahlung seine Attraktivität, insbesondere für junge Menschen. Traditionell ist der Unterricht an indonesischen Schulen und teilweise auch an Hochschulen stark lehrerzentriert und auf Frontalunterricht sowie Auswendiglernen ausgerichtet. Diese Praxis, die teilweise auf koloniale Bildungstraditionen zurückgeht, soll vor allem große Klassen effizient steuern. Aktuelle Bildungsreformen setzen verstärkt auf aktivierende Methoden, die Lernende stärker einbeziehen, Problemlösekompetenzen fördern und praxisorientierte Lehr- und Lernprozesse unterstützen. Universitäten tragen dabei – häufig in Kooperation mit dem indonesischen Deutschlehrerverband – die Verantwortung für die Qualitätssicherung, insbesondere durch regionale Workshops, Fortbildungen und Gemeindeprogramme. Auch Mittlerorganisationen wie der DAAD und das Goethe-Institut gelten mit dem Weiterbildungsprogramm *Deutsch Lehren Lernen (DLL)* und der Lernplattform *Dhoch3* als zentrale Bausteine um die Kompetenzen der Deutschlehrkräfte vor Ort zu stärken.

3 Dhoch3 im Blended-Learning-Format

Die kurzen Ausführungen zu Rahmenbedingungen in Indonesien zeigen, dass eine *Dhoch3*-Fortbildung im Blended-Learning-Format für Hochschullehrende an teils weit verstreuten Standorten großes Potenzial bietet. Hybride Lehr- und Lernformen haben in den letzten zehn Jahren auch im tertiären Bildungsbereich in Indonesien an Bedeutung gewonnen und ermöglichen durch die Kombination von Präsenz- und Onlinephasen eine optimale Nutzung beider Lernwelten. Beim Blended-Learning wechseln sich synchrone Präsenzveranstaltungen und asynchrone Distanzlernphasen ab (Arnold et al, 2018). Im Rahmen meiner Tätigkeit als DAAD-Lektorin in Indonesien sehe ich es als eine zentrale Aufgabe an, die Professionalisierung von Lehrkräften in den Deutschstudiengängen langfristig zu stärken und strukturell zu begleiten. Mit *Dhoch3* steht dafür ein Instrument zur Verfügung, das Lehrende systematisch mit aktuellen didaktischen Konzepten, einschlägigen Forschungsdiskursen und digitalen Technologien vertraut machen kann. Vor diesem Hintergrund präsentierten mein lokaler Kollege von der Staatlichen Universität Malang (UM), der sich ebenfalls als *Dhoch3*-Botschafter engagiert, und ich das Programm im Studienjahr 2023/2024 an drei Deutschabteilungen in Makassar, Surabaya und Jakarta. In interaktiven Workshops erhielten

die Teilnehmenden Einblicke in Aufbau und Struktur der Plattform und konnten passende Module erkunden. Exemplarisch wurde Modul 3 *Lehren und Lernen mit elektronischen (Online-) Medien* präsentiert, da digitale Medien im indonesischen Bildungskontext besonders relevant sind. Die positiven Rückmeldungen zeigten außerdem einen Bedarf an weiterführender virtueller Fortbildung, um Inhalte und Module vertiefend zu bearbeiten.

3.1 Vorbereitungsphase: Ziele und Konzeption

Angeichts geografischer Distanzen und heterogener zeitlicher Ressourcen der Teilnehmenden erschien uns das Blended-Learning-Format geeignet, Verbindlichkeit und Flexibilität zu kombinieren. Die auf zwölf Wochen (Januar–April 2025) angelegte Fortbildung umfasste sechs 90-minütige Online-Treffen im zweiwöchigen Rhythmus sowie begleitende Selbstlernphasen mit einem Arbeitsaufwand von drei bis vier Stunden pro Woche. Ziel war es, kontinuierliche Lernprozesse anzustoßen und Raum für Reflexion zu schaffen. Bereits im Mai 2024 richtete ich gemeinsam mit dem technischen Dienstleister *inccas* den Kursraum *Treffpunkt Dhoch3 Indonesien* ein und integrierte eine angepasste Fassung von Modul 3. Grundlage für die Modifikation war eine Bedarfsanalyse durch Vor-Ort-Besuche (*Dhoch3-Workshops*) und Gespräche mit Dozierenden zur Plattform. Dabei zeigte sich, dass Umfang, Komplexität und sprachliches Niveau der Materialien sowie die wenig intuitive Benutzeroberfläche vielfach als überfordernd wahrgenommen wurden. Eine unveränderte Übernahme des Moduls hätte dem Ziel einer niedrigschwelligen Fortbildung widersprochen.

Ursprüngliches Modul 3	Modifizierte Modulkopie von Modul 3
Thema 1: Theoretische Grundlagen und Anwendung der Mediendidaktik Kapitel 1: Bilder, Sprache und Gedächtnis – Grundlegende Theorien des Arbeitsgedächtnisses Kapitel 2: Theorien des multimedialen Lernens Kapitel 3: Sprachliches Lernen – multimedial und multimodal	Thema 1: Theoretische Grundlagen und Anwendungen der Medien Kapitel 1: Bilder, Sprache und Gedächtnis – Grundlegende Theorien des Arbeitsgedächtnisses Kapitel 2: Theorien des multimedialen Lernens
Thema 2: Sprache, Kognition und Medien Kapitel 1: Bildschemata und Metaphorisierung Kapitel 2: Animationen und Grammatikvermittlung Kapitel 3: Hypertext	Thema 2: Sprache, Kognition und Medien Kapitel 1: Animationen und Grammatikvermittlung
Thema 3: Basisprinzipien der Mediendidaktik Kapitel 1: Rahmenbedingungen für den Einsatz der Medien im Fremdsprachenunterricht Kapitel 2: Klassifikation der Sprachlernsoftware aus funktionaler Sicht Kapitel 3: Nachhaltigkeit der Entwicklung und Nutzung von Lernprogrammen	Thema 3: Basisprinzipien der Mediendidaktik Kapitel 1: Formen des Lernens mit neuen Medien Kapitel 2: Kollaboratives Lernen
Thema 4: Lehr- und Lernkonzepte Kapitel 1: Formen des Lernens mit neuen Medien Kapitel 2: Kollaboratives Lernen Kapitel 3: Interkulturelles Tandem-Lernen	Thema 4: Mediengestützte Handlungsdidaktik Kapitel 1: Erwerb der Handlungskompetenzen im mediengestützten DaF-Unterricht Kapitel 2: Innovativer berufsorientierter DaF-Unterricht
Thema 5: Kultur und Medien	Thema 5: Multimediale Werkzeuge und Materialien Kapitel 1: Digitale Werkzeuge und Apps für Sprachlernen Kapitel 2: Evaluationsverfahren digitaler Lernprogramme

Kapitel 1: Visuelle Medien im Kulturtransfer Kapitel 2: Interkulturelle Landeskunde Kapitel 3: Communication in cyber space	
Thema 6: Mediengestützte Handlungsdidaktik Kapitel 1: Berufs-, Geschäfts- und Wirtschaftssprachen online Kapitel 2: Erwerb der Handlungskompetenzen im mediengestützten DaF-Unterricht Kapitel 3: Innovativer berufsorientierter DaF-Unterricht	Thema 6: Impulse zur Künstlichen Intelligenz (KI) - Einführungsliteratur zu KI, Materialien zum Einsatz von KI in der Unterrichtspraxis DaF/DaZ, Weiterführende Literatur zu KI
Thema 7: Multimediale Werkzeuge und Materialien Kapitel 1: Funktionalität und Einsatz von Lernplattformen (am Beispiel von DUO) Kapitel 2: Digitale Werkzeuge und Apps für Sprachlernen Kapitel 3: Evaluationsverfahren digitaler Lernprogramme	
Thema 8: Extended Reality (XR), Augmented Reality (AR), Virtual Reality (VR) und 360° Medien Kapitel 1: XR-Anwendungsbereiche und Stärken von XR-Technologien in Lehr- und Lernkontexten Kapitel 2: Definitionen und technische Grundlagen von XR Kapitel 3: Embodied Cognition (EC) und XR	
Thema 9: Impulse zur Künstlichen Intelligenz (KI)	
Glossare, Bibliographie, Kommunikationsbereich, Aufgaben	Glossare, Bibliographie, Kommunikationsbereich, Aufgaben

Abb. 1: Vergleich Modul 3 und modifizierte Modulkopie im Kursraum *Treffpunkt Dhoch3 Indonesien*

Auf Basis einer präzisierten Zieldefinition, die durch die Teilnahme an der Schulung *Blended Learning mit Dhoch3* unter Leitung von Sophia Röder und Antje Rüger geschärft wurde, entwickelte ich eine Konzeption, die auf die Stärkung mediendidaktischer Kompetenz zielte. Vermittelt werden sollten sowohl theoretische Grundlagen als auch konkret einsetzbare digitale Werkzeuge für den Hochschulunterricht, einschließlich der Reflexion kollaborativer Formate und KI-gestützter Anwendungen. Die Überarbeitung von Modul 3 erfolgte daher selektiv und in enger Zusammenarbeit mit meinem Kollegen. Kapitel wurden gekürzt oder ausgeschlossen, wenn sie infrastrukturell nicht umsetzbar (z. B. Extended Reality), fachlich überholt, kontextuell wenig relevant oder sprachlich zu komplex erschienen. Maßgeblich waren die Prinzipien der didaktischen Reduktion, Praxisorientierung und sprachlichen Anpassbarkeit, zugleich blieb das Originalmodul für vertiefende Interessen zugänglich. Im Vorbereitungsprozess nahm ich eine koordinierende und gestaltende Rolle ein, die sich als technisch und organisatorisch anspruchsvoller erwies als erwartet. Die Arbeit mit der *Dhoch3*-Moodle-Plattform erforderte ein gewisses Maß an technischem Verständnis, das ich mir teilweise erst aneignen musste. Die Arbeit mit der *moodle*-Oberfläche, eingeschränkte Bearbeitungsrechte sowie zeitintensive Detailaufgaben wie dem Einfügen von Hyperlinks, Bildern und externen Quellen führten – verstärkt durch Abstimmungsprozesse mit *inccas* und der Zeitverschiebung zwischen Deutschland und Indonesien – zu Verzögerungen. Zugleich war die Expertise meines Kollegen für die kontextuelle Einschätzung der Inhalte unverzichtbar. Diese Erfahrungen machten sowohl Schwächen als auch Potenziale von *Dhoch3* sichtbar. Die Plattform ist inhaltlich reichhaltig und modular anpassbar, leidet jedoch unter Komplexität, begrenzter Nutzerführung und einer Materialfülle (besonders im Modul 3) ohne didaktische Struktur. Aus meiner Perspektive entfaltet sie ihr Potenzial vor allem dann, wenn Inhalte

kuratiert, sprachlich sensibel aufbereitet und durch klar strukturierte Lernsequenzen ergänzt werden. Dies erfordert jedoch eine systematische technisch-didaktische Qualifizierung der Fortbildenden, die bislang nicht in ausreichendem Maße gewährleistet ist. Vor diesem Hintergrund verstehe ich meine Konzeption des Kursraums *Treffpunkt Dhoch3-Indonesien* rückblickend als einen eigenständigen Gestaltungs- und Lernprozess, in dem ich plattformbezogene Voraussetzungen durch gezielte Reduktion, klare Strukturierung und transparente visuelle Gestaltung produktiv aufgegriffen habe, um einen lernförderlichen digitalen Raum zu schaffen.

3.2 Durchführungsphase: Synchron und asynchrone Phasen

Durch die Teilnahme an *Dhoch3*-Präsenzworkshops an Universitäten in Makassar, Surabaya und Jakarta konnten sich Dozierende für die *Dhoch3*-Plattform registrieren. Zusätzlich erfolgte die Bewerbung unserer Fortbildung über soziale Medien, besonders im Umfeld des Indonesischen Germanistenverbandes. Anfang 2025 waren im Kursraum *Treffpunkt Dhoch3 Indonesien* 20 Nutzer:innen eingeschrieben. Die online-Präsenzphasen der Fortbildung wurden mithilfe der auf der *moodle*-Plattform integrierten Webkonferenzsystem *BigBlueButton* durchgeführt. Die insgesamt sechs virtuellen Präsenztreffen wurden jeweils ergänzt durch eine zweiwöchige asynchrone Phase mit Arbeitsaufträgen. Die gesamte Fortbildung lief über drei Monate (Januar bis April 2025), wobei im März wegen des Fastenmonats Ramadan keine Präsenztreffen stattfanden. Insgesamt umfasste die Fortbildung etwa 30 Stunden. Im ersten virtuellen Präsenztreffen stand die Orientierung und Navigation auf der *Dhoch3*-Plattform im Mittelpunkt. Dabei zeigte sich, dass dies die gesamten 90 Minuten beanspruchte, weshalb inhaltliche Aufgaben in die Selbstlernphasen verlegt werden mussten. Bearbeitete Arbeitsaufträge wurden von uns zeitnah kommentiert und durch Feedback ergänzt. Erst beim dritten virtuellen Präsenztreffen zeigten sich erste Erfolge in der Orientierung und Navigation auf der Plattform und zunehmend konnten fachliche Inhalte diskutiert werden. In den folgenden Präsenztreffen im Februar und April wurden Themen wie mediengestützte Handlungsdidaktik, multimediale Werkzeuge für den DaF-Unterricht sowie Impulse zur Künstlichen Intelligenz für den eigenen Lehrkontext diskutiert. In den Selbstlernphasen entwickelten die Teilnehmenden Anwendungsszenarien für ihre Lehre und bearbeiteten außerdem einen Abschlusstest.



Diskussion zum Einsatz von Computerspielen im DaF-Unterricht

Etherpad Lite [Einstellungen](#) [Mehr](#)

Was denken Sie über den Einsatz von Computerspielen im DaF-Unterricht? Formulieren Sie Ihre Meinung in 10-15 Sätzen. Gehen Sie dabei auf die Arten der Spiele und Rahmenbedingungen im Unterricht ein.

Sichtbare Gruppen [Alle TeilnehmerInnen](#)

Diskussion zum Einsatz von Computerspielen im DaF-Unterricht

1 A: Ich bin der Meinung, dass Computerspielen im DaF-Unterricht das Lerninteresse der Lernende wecken koennen, weil eigentlich Computerspiele bereits zum Teil des Alltagsaktivitaeten der Lernende gehoeren. Sie haben genug Medienkompetenz, Deutsch mithilfe Computerspiele zu lernen. Deshalb waere es sinnvoll, wenn die Lehrkraft die im Unterricht einsetzt. Darueberhinaus erregen Computerspiele nicht nur das Lerninteresse der Schueler sondern auch ihre Lernkonkurrenz. Daneben lernen Sie Deutsch spielerisch, deswegen wird der Lernprozess nicht eintoenig. Ausserdem entspricht der Einsatz von Computerspielen im DaF-Unterricht auch dem heutigen Trend. Aber wenn wir die Computerspiele im Unterricht einsetzen wollen, soll die Lehrkraft ein paar beruecksichtigen: 1. Hat die Lehrkraft genug Medienkompetenz? Die Lehrkraft sollte lernen, wie die Computerspiele funktioniert, bevor sie im Unterricht einsetzt. 2. Die Lehrkraft muss sich darueber ueberlegen, ob der Einsatz waehrend des Unterrichts oder ausserhalb der Unterrichtszeit und ob die sogenannten "Spielzeit" eine selbstaendige Aufgabe fuer die Lernende ist.

2
3
4
5

6 D: Computerspiele im DaF-Unterricht koennen das Lernen spannender und interaktiver machen. Die Studierende bekommen gute Chance, ihr Sprachkompetenzen zu verbessern. Diese Computerspielbildungsspiele helfen ihnen, die Grammatik, Wortschatz, und interkulturelle Kompetenzen spielerisch zu ueben. Der Vorteil von Computerspielen ist, dass sie nicht nur allein spielen, sondern auch als Team die Herausforderungen zusammen loesen. Sie koennen das Sprachkenntnis foerdern. Sie brauchen jedoch immer Unterstuetzung von der Lehrkraft, sodass sie immer auf Deutsch kommunizieren.

7 Der Einsatz von Computerspielen im Unterricht muss gut geplant sein. Spiele sollten in den Lernplan integriert werden, deswegen braucht die Lehrkraft gute Vorbereitung. In Indonesien haben wir auch diese Herausforderung mit technischen Problemen, z.B. die Internetverbindung, Beamer, Einloggenprozess u.s.w. Am wichtigsten sollte die Lehrkraft die Fortschritte der Lernende begleiten und Reflexionsaufgaben stellen. Manchmal passiert es, dass die Lernende nur mit dem Spiel konzentrieren und spaeter die Inhalt der Materialien leider vergessen.

8
9
10

11 Die Nutzung des Computerspiels ist eigentlich interessant, aber wir muessen auf die Ziele des Unterrichts achten. Wir koennen 1- oder 2-mal pro Semester machen. Aber zu Hause koennen die Studierende machen. Wir koennen ihr Leitfragen geben.

12

Abb. 2: Beispiel eines Arbeitsauftrags und Ergebnisse der Diskussion im Kursraum *Treffpunkt Dhoch3 Indonesien*

3.3 Auswertungs- und Reflexionsphase: Erfahrungen und Feedbackergebnisse

Obwohl das Interesse an einer Onlinefortbildung im Rahmen der vorangegangenen Präsenzworkshops ausdrücklich bejaht worden war (vgl. Kapitel 3), blieb die tatsächliche Zahl der Anmeldungen mit lediglich fünf Hochschullehrenden hinter unseren Erwartungen zurück. In der kleinen und eng vernetzten DaF- und Germanistik-Community Indonesiens – die sich unter anderem in den rund 140 Mitgliedern des Indonesischen Germanistikverbands widerspiegelt – haben wir diese Diskrepanz offen thematisiert und kollegial nach den Gründen gefragt. In diesen Gesprächen wurde deutlich, dass neben einer möglicherweise nicht ausreichend systematischen Akquise vor allem die hohe Arbeitsbelastung der Lehrenden sowie institutionelle Verpflichtungen eine verbindliche Teilnahme an einem längerfristigen Onlineformat erschwerten.

Als Konsequenz leiten wir mehrere strategische und strukturelle Anpassungen für zukünftige Fortbildungsdurchgänge ab. Erstens sollen Abteilungsleitungen künftig gezielter und frühzeitiger angesprochen werden, um eine institutionelle Rückbindung und stärkere Verbindlichkeit der Teilnahme zu erreichen. Ergänzend dazu beabsichtigen wir, soziale Medien systematischer für die Bewerbung der Angebote zu nutzen, um die Sichtbarkeit innerhalb der Fachcommunity zu erhöhen. Zweitens reagieren wir auf die hohe Arbeitsbelastung der Lehrenden mit einer zeitlichen Entzerrung des Kursformats. Während sich die Grundstruktur – 90-minütige synchrone Online-Treffen im zweiwöchigen Rhythmus, kombiniert mit Selbstlernphasen von etwa zwei Wochen und einem wöchentlichen Arbeitsaufwand von drei bis vier Stunden – als praktikabel erwiesen hat, soll die

Gesamtlaufzeit künftig auf fünf Monate ausgedehnt werden. Diese Streckung soll eine größere Flexibilität ermöglichen, Arbeitsbelastungsspitzen abfedern und damit die Teilnahme an der Fortbildung realistischer in den universitären Alltag integrieren. Darüber hinaus ist für zukünftige Blended-Learning-Formate eine längere und strukturiere Einarbeitungsphase in die *moodle*-Umgebung vorgesehen, um technische Einstiegshürden zu reduzieren und mehr Sicherheit im Umgang mit der Plattform zu schaffen. Als motivierenden Faktor gibt es zudem die Möglichkeit, eine Teilnahmebescheinigung als Download bereitzustellen. Da Zusatzqualifikationen im universitären Punktesystem berücksichtigt werden können, stellte diese Form der formalen Anerkennung einen relevanten Anreiz dar.

Die Ergebnisse der abschließenden Befragung zeichnen – trotz der kleinen Stichprobe von fünf Teilnehmenden – ein insgesamt positives Bild. Besonders geschätzt wurden die Vielfalt der Materialien, der kollegiale Austausch sowie die strukturierte Organisation der Fortbildung. Zugleich zeigten sich Herausforderungen vor allem bei der Orientierung und Navigation auf der *moodle*-Plattform und bei sprachlichen Verständnishürden. Als Fortbildnerin sah ich anfangs meine zentrale Aufgabe darin, Inhalte im Sinne eines fachlichen Inputs zu vermitteln. Jedoch zeigte sich im Laufe der Fortbildung, dass meine Rolle vielmehr darin bestand, Lernprozesse zu moderieren, Orientierung zu geben und Unsicherheiten, sowohl technischer als auch sprachlicher Art, aufzufangen. Besonders am Anfang der Fortbildung verlagerte sich der Schwerpunkt der Treffen auf die strukturierte Einführung in den Plattformaufbau und die gemeinsame Erschließung der komplexen Modulstruktur. Angesichts instabiler Internetverbindungen, geringer *moodle*-Erfahrung und technischer Probleme (z. B. defekte Kameras oder Headsets) verstand ich mich zunehmend als Lernbegleiterin, die Zugänge eröffnet, Komplexität reduziert und Sicherheit im Umgang mit digitalen Lernumgebungen schafft.

Für mein Arbeitsumfeld in Indonesien birgt *Dhoch3* ein erhebliches Potenzial. Die Plattform stellt qualitativ hochwertige und wissenschaftlich fundierte Materialien bereit, die eine Professionalisierung der Lehrkräfte nachhaltig unterstützen können. Darüber hinaus bietet *Dhoch3* die Chance, Lehrende stärker zu vernetzen und einen kontinuierlichen fachlichen Austausch über Institutionsgrenzen hinweg zu fördern. In einem Kontext, in dem Fortbildungsangebote nicht flächendeckend verfügbar sind, kann die Plattform somit eine strukturierende und impulsgebende Funktion übernehmen. Gleichzeitig wurden jedoch deutliche Schwächen sichtbar, vor allem im Bereich der sprachlichen Zugänglichkeit. Mehrere Texte aus dem Material wurden in ihrer fachsprachlichen Komplexität nicht unmittelbar verstanden und vereinzelt zeigte sich, dass Arbeitsaufträge erst nach zusätzlicher Erklärung oder informeller Übersetzung vollständig erfasst werden konnten. Diese sprachlichen Hürden führten dazu, dass inhaltliche Diskussionen teilweise zugunsten von Verständnissicherung zurückgestellt werden mussten. Auch die Benutzeroberfläche wurde nicht durchgängig als intuitiv wahrgenommen, was die kognitive Belastung zusätzlich erhöhte. Diese Beobachtungen machen deutlich, dass das Potenzial von *Dhoch3* in internationalen Kontexten maßgeblich von einer stärkeren sprachlichen Sensibilität und einer noch klareren Nutzerführung abhängt. Denkbar wären vereinfachte Textfassungen mit niedrigschwelligen

Erläuterungen, mehrsprachige Unterstützungselemente oder eine stärkere didaktische Vorauswahl zentraler Materialien.

Als besonders gewinnbringend erwies sich für mich die gemeinsame Reflexion der Lehrpraxis im Kontext der Diskrepanz zwischen lokal geprägten, eher instruktiv strukturierten Lehrtraditionen und dem global angelegten, offenen Materialangebot von *Dhoch3*. In den Gesprächen entstand ein wechselseitiger Perspektivwechsel. Während sich die Teilnehmenden kritisch mit neuen mediendidaktischen Impulsen auseinandersetzten, entwickelte ich ein vertieftes Verständnis für die strukturellen Bedingungen ihres Arbeitsalltags – insbesondere für die begrenzten zeitlichen Ressourcen und das Bedürfnis nach klarer didaktischer Führung mit transparenter Progression.

Diese Rahmenbedingungen machten deutlich, dass ein offenes, materialreiches Angebot allein nicht ausreicht. Meine Aufgabe bestand daher darin, den Kursraum so zu konzipieren, dass die inhaltliche Fülle reduziert, die Lernschritte klar strukturiert und der zeitliche Umfang begrenzt wurden. Durch eine erkennbare Progression und ein klar definiertes Ziel (in Form eines Abschlusstests) sollte der Zugang zu *Dhoch3* erleichtert und zugleich an bestehende Lehr- und Lerngewohnheiten anschlussfähig gestaltet werden. Die Strategie der gezielten Reduktion und kuratierten Auswahl hat sich zwar bewährt, war jedoch sehr zeitintensiv. Bei dieser Aufgabe, die künftig noch konsequenter umgesetzt werden muss, kommt uns lokalen *Dhoch3*-Botschafter:innen eine zentrale Rolle zu. Diese müssen daher auch stärker in das Programm eingebunden und entsprechend gefördert werden.

4 Fazit und Ausblick

Im Sinne der programmatischen Zielsetzung von *Dhoch3* – der nachhaltigen Unterstützung der akademischen Ausbildung und Professionalisierung zukünftiger Deutschlehrender weltweit – verfolgte ich mit dem Pilotprojekt das Anliegen, die mediendidaktische Kompetenz von DaF-Lehrenden systematisch zu stärken. Im Zentrum stand dabei die Befähigung der Teilnehmenden, digitale Technologien zielgerichtet und unter Berücksichtigung spezifischer institutioneller und kultureller Rahmenbedingungen in ihre eigene Lehrpraxis zu integrieren. Gemeinsam mit meinem lokalen Kollegen berücksichtigte ich durch eine gezielte Vorauswahl der Materialien und der Konzeption eines Blended-Learning-Formats landesspezifische und didaktische Rahmenbedingungen. Durch das Format wollten wir strukturelle Zugangshürden reduzieren und zugleich verbindliche, dialogische Lernräume schaffen. Schon im Verlauf der Planung verschob sich mein Schwerpunkt weg von der ursprünglich systematischen Vermittlung mediendidaktischer Theorie hin zu einem niedrigschwelligen Zugang zur Plattform, zur Struktur der Module sowie zu ausgewählten Inhalten. Die Anpassung von Modul 3 in der Vorbereitungsphase stellte dabei einen zentralen konzeptionellen Schritt dar. Die didaktische Reduktion und Kontextualisierung war aufgrund der Fülle an Materialien (besonders im Modul 3) und der Komplexität der Plattform sowie der eingeschränkten Nutzerfreundlichkeit eine große zeitliche und technische Herausforderung.

Das Ziel einer nachhaltigen Integration digitaler Medien in die Unterrichtspraxis konnte im Rahmen der Pilotfortbildung nicht empirisch überprüft werden, da belastbare Langzeitdaten zum tatsächlichen Praxistransfer fehlen. Aussagen darüber, in welchem Umfang die Teilnehmenden

digitale Werkzeuge langfristig implementiert oder ihre Unterrichtskonzepte verändert haben, sind daher nicht möglich. Eine valide Evaluation würde systematische Follow-up-Befragungen, Unterrichtsanalysen und Hospitationen erfordern und müsste in ein umfassender angelegtes Forschungsdesign eingebettet sein. Eine von *Dhoch3* initiierte und geförderte Langzeitstudie könnte hier einen entscheidenden Beitrag leisten, indem sie Transferprozesse empirisch erfasst und zugleich evidenzbasierte Impulse für die Weiterentwicklung der Plattform liefert.

Zusammenfassend kann die Pilotfortbildung nicht als Erfolg im Sinne meiner ursprünglichen Zielsetzung gelten, nämlich einer nachweisbaren nachhaltigen Integration digitaler Medien in die Unterrichtspraxis der Teilnehmenden. Erfolgreich war das Pilotprojekt jedoch auf einer anderen Ebene, weil es gelang, einen reflexiven Raum zu eröffnen, in dem digitale Lehr-Lern-Formate kritisch diskutiert, kontextuell eingeordnet und mit bestehenden Lehrtraditionen abgeglichen wurden. Meine Rolle verschob sich dabei von der Wissensvermittlerin hin zur Moderatorin und Lernprozessbegleiterin. Gleichzeitig traten strukturelle Grenzen hervor wie beispielsweise technische Unsicherheiten, heterogene digitale Vorerfahrungen und sprachliche Hürden. Auch diese Erkenntnis zeigt den Erfolg der Fortbildung, denn klar ist dadurch, dass nachhaltige Kompetenzentwicklung nur unter Berücksichtigung solcher Rahmenbedingungen realistisch sein kann. Sie verdeutlichen zudem, dass die Zielsetzung für künftige Fortbildungen anders ausgerichtet werden muss. Statt primär auf unmittelbaren Praxistransfer zu zielen, sollte der Schwerpunkt stärker auf der Schaffung von Reflexionsräumen, kollegialem Austausch und kontextsensibler Auseinandersetzung mit digitalen Materialien liegen. Die Pilotphase verstehe ich daher als Ausgangspunkt einer Weiterentwicklung. Sie hat das Potenzial von *Dhoch3* in meinem Arbeitsumfeld in Indonesien sichtbar gemacht, indem sie Bedarfe offengelegt hat. *Dhoch3* stellt ein international ausgerichtetes Materialangebot zur Förderung der Kompetenz von DaF-Dozierenden bereit und verfolgt das Ziel, die akademische Ausbildung zukünftiger Deutschlehrender weltweit nachhaltig zu stärken. Damit dieses Potenzial im indonesischen Kontext jedoch wirksam entfaltet werden kann, bedarf es neben langfristig angelegter, wissenschaftlich begleiteter Transferstudien auch einer kontinuierlichen Überarbeitung einzelner Module, einer klaren didaktischen Vorauswahl der Inhalte, einer stärkeren strukturellen Unterstützung der *Dhoch3*-Fortbildenden vor Ort sowie einer sprachsensibleren Aufbereitung der Materialien, um Professionalisierungsprozesse kontextadäquat und nachhaltig zu fördern.

Literaturverzeichnis

- Arnold, Patricia, Kilian, Lars, Thillosen, Anne & Zimmer, Gerhard (2018). *Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. Bielefeld: Bertelsmann, 23-24
- Auswärtiges Amt (Hrsg.) (2020). *Deutsch als Fremdsprache weltweit: Datenerhebung 2020*. Berlin: Auswärtiges Amt, 7-9, 40-42
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hrsg.) (2020). *Wissenschaft weltoffen - Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland*. Bielefeld: Wbv Media GmbH & Co KG, 130-132
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hrsg.) (2021). *DAAD Globus Bildungssystemanalyse Indonesien – Daten und Analysen zum Hochschul- und Wissenschaftsstandort*.

- Als digitale Publikation im Internet veröffentlicht: Abgerufen am 02.02.2026
<https://www.daad.de/de/bildungssystemanalysen-ueberblick/>
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (2022). *DAAD Globus Länderbericht Indonesien – Kurze Einführung in das Hochschulsystem und die DAAD-Aktivitäten*. Als digitale Publikation im Internet veröffentlicht: Abgerufen am 02.02.2026
https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/infos-services-fuer-hochschulen/laendersachstaende/expertise-zu-themen-laendern-regionen/indonesien_daad_sachstand.pdf, 20
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (2024). *Wissenschaft weltoffen - Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland*. Bielefeld: Wbv Media GmbH & Co KG., 40-42
- Deutsch als Fremdsprache weltweit. *Datenerhebung 2020*. Als digitale Publikation im Internet veröffentlicht: Abgerufen am 02.02.2026
https://www.goethe.de/resources/files/pdf204/bro_deutsch-als-fremdsprache-welt-weit.-datenerhebung-2020.pdf, 13
- Schart, Michael & Schmenk, Barbara (2018): *Wandel von unten: Zur Einleitung in das Themenheft*. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 45: 5, 599-604

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Vergleich Modul 3 und modifizierte Modulkopie im Kursraum Treffpunkt Dhoch3 Indonesien
<https://moodle.daad.de/course/view.php?id=3874> (01.02.2026)
<https://moodle.daad.de/course/view.php?id=3691> (01.02.2026)

Abb. 2: Beispiel eines Arbeitsauftrags mit Etherpad im Kursraum Treffpunkt Dhoch3 Indonesien: Diskussion zum Einsatz von Computerspielen im DaF-Unterricht

Angaben zur Person: Marlene Klässner ist seit 2022 DAAD-Lektorin an der Staatlichen Universität Malang in Indonesien. Sie ist dort vor allem in der Lehrer:innenausbildung am Pädagogischen Studiengang Deutsch tätig. Ihre Forschungsinteresse ist die Professionalisierung von angehenden und aktiven DaF-Lehrenden im Ausland.

Kontakt: marlene.klaessner@daad-lektorat.de

DOI: <https://doi.org/10.24403/jp.1540611>