

Allgemeiner Beitrag

Nadja Wulff und Anja Häusler*

Agilität in der DaF/DaZ-Ausbildung im Kontext der Digitalisierung

Agility in professionalisation for GFL/GSL in the context of digitalisation

<https://doi.org/10.1515/infodaf-2023-0079>

Zusammenfassung: Der vorliegende Diskussionsbeitrag führt den bereits von Bärenfänger eröffneten Diskurs über krisenbedingte Erkenntnisse der jüngsten Vergangenheit und ihre Relevanz für das Fach DaF/DaZ fort (vgl. Bärenfänger 2023). Der Beitrag resümiert zunächst den fachlichen Austausch über digitale Medien und digitale Kompetenzen und zieht anschließend eine Zwischenbilanz ausgewählter Studien fächerübergreifend und fachbezogen zu ausnahmenbedingter Online-Lehre. Danach werden die ersten Erfahrungen und Erkenntnisse aus den digitalen Semestern während der Pandemie reflektiert. Mögliche Handlungsschritte im Sinne einer agilen DaF/DaZ-Ausbildung im Kontext der zunehmenden Digitalisierung werden abschließend skizziert.

Schlüsselwörter: Digitalisierung, Krise, Agilität, agiles Lernen, digitale Kompetenzen, digitale Semester im Fach DaF/DaZ

Abstract: The present article continues the discussion initiated by Bärenfänger in this issue on insights gained from recent crises and their relevance for teaching German as a foreign or second language. It first summarizes the professional discourse on digital media and digital competencies. Subsequently, a further interim assessment of selected studies is presented, spanning across disciplines and subject areas, on exceptional online teaching and reflecting on the first experiences and insights from digital semesters during the pandemic. Finally, considerations are outlined regarding (sustainable) actions that may be relevant for an agile German as a foreign or second language education (GFL/GSL) in the context of increasing digitalization.

*Kontaktpersonen: Nadja Wulff, E-Mail: nadja.wulff@ph-freiburg.de
Anja Häusler, E-Mail: anja.haeusler@rub.de

Keywords: digitalization, crisis, agility, agile higher education didactics, digital competence, digital semesters for teachers of German as a foreign or second language education (GFL/GSL)

1 Einleitung: von Krisen und Katastrophen

„Krise ist ein produktiver Zustand. Man muss ihr nur den Beigeschmack der Katastrophe nehmen.“ Max Frisch (1966)

Krise und Katastrophe sind zwei Begriffe, die oft verwendet werden, um schwierige unerwartete Situationen zu beschreiben. Zwischen den beiden Begriffen gibt es jedoch einige Unterschiede. Als eine *Katastrophe* bezeichnet man eine schwerwiegende Störung der reibungslosen Funktionsweise einer Gemeinschaft, die Ursache umfassender menschlicher, materieller, wirtschaftlicher oder ökologischer Verluste ist. Sie übersteigt häufig die Kapazitäten der betroffenen Gemeinschaft oder Gesellschaft, sodass die Situation aus eigener Kraft oft nicht zu meistern ist (vgl. Definition in UNISDR 2007). Katastrophen als meist unvorhergesehene Ereignisse haben eine verheerende Wirkung auf die Umgebung und die Beteiligten. Wenn Katastrophen eine irreversible Zerstörung hervorrufen und das Überleben oder die Stabilität einer Gemeinschaft oder eines Systems ernsthaft bedrohen, ist eine Krise zwar auch als häufig unerwartetes, bedrohliches Ereignis einzustufen, das zu einer instabilen Situation führt, wobei deren Ausgang aber prinzipiell offen ist (vgl. Steg 2020 sowie detailliert zum Begriff *Krise* Bärenfänger 2023). Ein weiterer Unterschied ist, dass eine Krise als Chance zur Veränderung gesehen werden kann, wenn sie mit den richtigen Maßnahmen erfolgreich bewältigt wird. Mit anderen Worten: Eine Krise kann dann zu einem produktiven Zustand werden, wenn sie dazu führt, dass Herausforderungen und Probleme erkannt werden und anschließend gemeinsam nach Lösungen gesucht wird. Dazu muss das diagnostische Potenzial einer Krise genutzt werden. Den Beigeschmack einer Katastrophe kann man einer Krise nehmen, indem man bei der Suche nach Lösungen bewusst auf die Erfahrungen und das Wissen zurückgreifen kann, die bereits vor der Krise vorhanden waren.

In der letzten Zeit hatte das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) einige Krisen zu meistern. Eine davon ist die Krise, die durch die pandemiebedingte Beschleunigung der Digitalisierung hervorgerufen wurde und weitreichende Konsequenzen sowohl für das Fach DaF/DaZ als auch für die Ausbildung angehenden DaF/DaZ-Lehrkräfte hatte. In der Krisensituation mussten bestehende Konzepte überdacht beziehungsweise flexibel angepasst sowie neue Praktiken entwickelt und etabliert werden. Somit wurden Prozesse in einem Umfang angestoßen, der ohne eine Krise nur schwer vorstellbar wäre. Zum einen führte die Umstellung von Präsenz- auf Online-Unterricht im schulischen und universitären Kontext dazu, dass

Lehrkräfte ihre didaktischen Konzepte und die methodische Umsetzung neu denken beziehungsweise anpassen mussten, um interaktive Lernumgebungen effektiv zu gestalten und zu nutzen. Zum anderen wurde hinreichend bestätigt, dass die digitalen Kompetenzen von Lehrenden und Lernenden eine zunehmend größere Rolle spielen, denn die Auseinandersetzung mit digitalen Medien wird ein fester Bestandteil des Lehrens und Lernens bleiben.

Angesichts der digitalen Transformation (vgl. Schrape 2021) in allen Bildungskontexten und ihrer ausnahmebedingten Beschleunigung der letzten drei Jahre als Folge der Krise und Maßnahme zu ihrer Bewältigung ergeben sich neue Anforderungen nicht nur an die berufliche Handlungskompetenz von Lehrkräften DaF/DaZ, sondern auch an ihre Ausbildung. Im folgenden Beitrag soll ohne Anspruch auf Vollständigkeit diskutiert werden, wie das Fach DaF/DaZ den Digitalisierungsschub statt Krise als einen herausfordernden, aber produktiven Zustand nutzen kann und gegebenenfalls auch bereits nutzt, um angehende Lehrkräfte auf einen effektiven Unterricht in der digitalisierten Welt vorzubereiten. Von besonderem Interesse ist dabei, welche spezifische Krisenkompetenz im Feld bereits vorhanden ist und wo diesbezüglich noch Entwicklungsbedarf besteht. In einem ersten Schritt nimmt man den Katastrophenbeigeschmack der Digitalisierungskrise, indem skizzenhaft dargestellt wird, worauf das Fach DaF/DaZ in der Ausbildung der DaF/DaZ-Lehrkräfte im Kontext der Digitalisierung zurückblicken kann. Der zweite Schritt blickt über den Tellerrand und befasst sich mit Rahmenkonzepten und Modellen der digitalen Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften. In einem weiteren Schritt soll exemplarisch dargestellt werden, welche Erfahrungen und Erkenntnisse aus der digitalen Lehre im Fach DaF/DaZ an einigen Standorten gezogen werden konnten. Hierfür werden zunächst die Ergebnisse der standort- und fächerübergreifenden Studien zum Lehren und Lernen in den Krisenzeiten der Pandemie skizziert und Überlegungen aus einem Reflexionsgespräch mit DaF/DaZ-Studierenden an vier Hochschulen vorgestellt. Anschließend wird das Konzept der agilen Hochschuldidaktik erläutert, welches das Potenzial entwickelt, Krisen zu bewältigen. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion ab, wie das Fach DaF/DaZ zukünftige Krisen agil und vor dem Hintergrund der Digitalisierung erfolgreich meistern kann.

2 Digitale Medien und Digitalisierung in DaF/DaZ – Status quo

Wenngleich in den Jahren 2020–2022 der Unterrichtspraxis und -lehre per Remote die Notwendigkeit für umfassende Veränderungen im Kontext Schule, Hochschule

und Erwachsenenbildung offensichtlich wurde, ist der Diskurs um digitale Medien (einschließlich Einsatz und Wirksamkeit) im Fach DaF/DaZ alles andere als neu. Der Beginn kann auf die 1980er- bis 1990er-Jahre, den Computereinsatz im Deutschunterricht und die Verbreitung erster Internetdienste zurückgeführt werden. Dieser wird schrittweise um weitere Einsatzmöglichkeiten (Textverarbeitung, Sprachlernsoftware, Webrecherche usw.) und ihren Mehrwert kontrovers erweitert – in der wiederkehrenden Schlussfolgerung, dass digitale Medien ein Zusatz und kein Ersatz sind. Sie ermöglichen den Lernenden, je nach Lerntyp und Lernumgebung kontinuierlich und autonom am eigenen Spracherwerbsprozess zu arbeiten, können jedoch eine Face-to-Face-Interaktion zwischen den Lehrenden und Lernenden nicht dauerhaft ersetzen (vgl. Marx/Langner 2005; Rösler/Würffel 2021).

Insgesamt hat sich über die vergangenen Jahrzehnte hinweg gezeigt, dass die digitale Öffnung des Lernraums dauerhaft zu einer veränderten Partizipation in Lernprozessen und -gruppen führt. Dabei sind grundlegende Leitlinien zur Unterrichtsplanung mit Blick auf eine Reihe methodisch-didaktischer Prinzipien (vgl. Funk 2010: 941; Helmke 2022) und mediendidaktischer Anforderungen neu zu denken. Kniffka und Riemer (2022) nehmen methodisch-didaktische Prinzipien erneut in den Blick und betonen, dass ihre Anpassung je nach Adressatengruppen und der tatsächlichen Möglichkeiten vor Ort (u.a. technische Infrastruktur) innerhalb und außerhalb Europas kritisch zu hinterfragen ist (vgl. Kniffka/Riemer 2022: 138). Gleichzeitig soll der Einsatz neuer Medien im gesamten Unterrichtszusammenhang zielführend erfolgen, indem sie unter anderem den Entwicklungsprozess durch differenzierte Lern- und Feedbackmöglichkeiten individuell unterstützen (vgl. Rösler 2014: 600).

Mit der abrupten Umstellung auf die Online-Lehre hat die Digitalisierung 2020 in der alltäglichen Unterrichtspraxis eine höhere Dimension erreicht. Grein (2021a) fokussiert den Fachdiskurs auf vier wesentliche Herausforderungen der reinen Online-Lehre. Dazu zählen die Motivation und Interaktion im virtuellen Raum, die Sichtbarkeit der Lehr-Lern-Materialien, Sozialformwechsel bei der Unterrichtsgestaltung, angemessene Gruppengrößen, klare Aufgabenformulierungen, kooperative Arbeitsformen und ausreichende Medienkompetenz seitens Lehrender und Lernender. Biebighäuser et al. (2021) erweitern diese um den Aspekt der Multimodalität im virtuellen Raum und unterstreichen den weiteren Forschungsbedarf.

Zusammenfassend stellt man fest, dass die Zukunft der modernen Fremdsprachenvermittlung mittelfristig in der hybriden Lehre und Blended Learning liegen wird (vgl. Grein 2021b und 2021c; Feick/Rymarczyk 2022). Der technologische Fortschritt fordert den Bildungsstandort Deutschland immer stärker. Somit wird das Fach DaF/DaZ auf die zunehmenden Herausforderungen der Digitalisierung schneller reagieren müssen, um Chancen und Risiken bewusster wahrzunehmen, die sich

bereits durch Big Data, Learning Analytics und Künstliche Intelligenz ergeben. Außerdem muss sich das Fach mit der Rollenveränderung von Lehrkräften aktiver auseinandersetzen und eine stärkere Individualisierung und Inhaltsorientierung der Lehr-Lern-Prozesse angemessener berücksichtigen (vgl. Rösler 2020; Biebighäuser 2022).

3 Lehrkräfteausbildung DaF/DaZ im Kontext der Digitalisierung

Inzwischen ist die digitale Transformation gelebte Realität in vielen gesellschaftlichen Bereichen. Sie macht auch nicht halt vor der (Hoch-)Schulbildung und damit verbundenen Anforderungen in der Ausbildung von angehenden Lehrkräften. Helmke betont: „Die digitale Transformation erfordert, dass die Lehrkräfte in ihren jeweiligen Fächern digitale Medien professionell und didaktisch sinnvoll nutzen“ (Helmke 2022: 113). Im Umkehrschluss bedeutet das, dass angehende Lehrkräfte rechtzeitig im Studium digitale Kompetenzen aufbauen sowie Kompetenzen im Umgang samt kritischer Reflexion digitaler Medien im Unterricht erwerben sollen. So waren die meisten Lehrkräfte an Schulen und Hochschulen pandemiebedingt gezwungen, dynamisch und flexibel auf bestehende Problemlagen zu reagieren, sich erneut mit bereits bestehenden (medien-)didaktischen Rahmenkonzepten und Modellen auseinanderzusetzen und den Medieneinsatz in ihrer Unterrichtspraxis kritisch zu überdenken. Gleichzeitig waren auch Studierende gefordert, im Kontext der Hochschullehre (und auch im Unterrichtspraktikum) digital zu handeln, ohne dass sie darauf hinreichend vorbereitet waren. Festzuhalten ist, dass seit der Rückkehr zur Normalität im (Hoch-)Schulalltag die digitale Transformation viel stärker als eine Chance im gesamten Bildungskontext gesehen wird, verbunden mit nachhaltigen Aktivitäten mit Fokus auf Lernziele, -inhalte und -methoden (vgl. KMK 2021). Dies erfordert vor dem Hintergrund der aktuellen Digitalisierungsdebatte eine Rollenveränderung im (digitalen) Unterrichtsraum sowie einen professionellen und didaktisch sinnvollen Einsatz von digitalen Medien (vgl. Biebighäuser/Feick 2020; Grein 2021b und 2021c; Werner/Baumbach 2021). Angehende DaF/DaZ-Lehrkräfte sollen bereits während ihres Studiums digitale Kompetenzen erwerben und dabei in der Lage sein, einen interaktionsfördernden und lernwirksamen Fremdsprachenunterricht (FSU) mithilfe von digitalen Medien zu planen und durchzuführen (vgl. Funk 2019: 68–69). Aktuelle Untersuchungen, inwiefern angehende DaF/DaZ-Lehrkräfte im Rahmen entsprechender Module auf den Einsatz digitaler Medien im Unterricht vorbereitet werden und wie sie ihre eigenen digitalen Kompetenzen im Studium auf- und ausbauen, liegen nicht vor. Einer quantitativen Stu-

die von Jung, Middeke und Panferov (2017) ist zu entnehmen, dass in der Zeit vom Wintersemester 2014/2015 bis zum Wintersemester 2016/2017 von bundesweit 46 vollwertigen Bachelor- und Masterstudiengängen nur an vier Standorten Module angeboten wurden, die sich explizit mit dem fachspezifischen Einsatz von digitalen Medien im Unterricht auseinandersetzen. Wenn für angehende DaF/DaZ-Lehrkräfte mediendidaktische Module konzipiert werden, ist außerdem die Frage zu klären, wie DaF/DaZ-bezogene digitale Kompetenzen zu definieren sind.

Im (inter-)nationalen Kontext existieren bereits eine Reihe fächerübergreifender Modelle digitaler beziehungsweise digitalisierungsbezogener Kompetenzen. Bislang wurde kaum eines der zahlreichen Modelle spezifisch für fremdsprachliche Fächer entwickelt und systematisch adaptiert (vgl. Will et al. 2022: 10). An dieser Stelle sei auf die vorliegende deskriptive Zwischenbilanz der Medienbildung DaF/DaZ (Biebighäuser/Feick 2020: 11–24) verwiesen sowie auf entsprechende Professionalisierungsbedarfe in der fremdsprachendidaktischen Lehrkräfteausbildung auf der Grundlage eines integrativen Modells digitaler Kompetenzen für die Lehramtsausbildung, entwickelt an der Universität Duisburg-Essen (UED) (Beißwenger et al. 2020: 44; Peuschel/da Silva/Onya 2023: 122–124), und dessen mögliche Konkretisierung für den FSU am Beispiel automatisierter Übersetzung (Drackert/Küplüce/Werner 2022: 277–279). Folgende Tabelle soll zunächst einen Überblick über einzelne Modelle/Rahmenkonzepte geben.

Tabelle 1: Modelle und Rahmenkonzepte in der Digitalisierungsdebatte DaF/DaZ

Modelle/Rahmenkonzept	Zielsetzung/Fokus	Struktur/Komponente
TPACK-Modell – Technological Pedagogical Content Knowledge Modell (Mishra/Koehler 2006)	Strukturierung der Unterrichtsplanung und Unterrichtsentwicklung anhand dreier für schulische Lehr-Lern-Prozesse relevanter Wissensbereiche	drei Wissensbereiche: 1. Content Knowledge (CK) – das Wissen über den zu unterrichtenden Inhalt 2. Pedagogical Knowledge (PK) – das Wissen über Lehr- und Lernmethoden, Strategien und Theorie 3. Technological Knowledge (TK) – das Wissen über die Technologie und deren Anwendungen
SAMR-Modell nach Puentedura (Wilke 2016; Elsenau et al. 2021: 56)	Erklärung, wie die Bearbeitung und Gestaltung von Aufgaben durch Medieneinsatz im Unterricht erweitert werden kann	vier Stufen: 1. Ersetzen 2. Erweitern 3. Modifizieren 4. Neudefinition

Tabelle 1: (fortgesetzt)

Modelle/Rahmenkonzept	Zielsetzung/Fokus	Struktur/Komponente
DigCompEdu – Europäischer Rahmen für die digitale Kompetenz Lehrender (Redecker 2017)	Lehrkräfte unterschiedlicher Bildungsstufen und Lernkontexte; kann institutionell- und/oder unterrichtsbezogen eingesetzt werden; bildet bundesweit die Grundlage für KMK und Medienrahmenkonzepte einzelner Bundesländer	sechs Kompetenzbereiche, von denen vier den Kern bilden: 1. Berufliche Kompetenzen der Lehrenden 2. Pädagogische und didaktische Kompetenzen der Lehrenden (Digitale Ressourcen, Lehren und Lernen, Evaluation, Lernerorientierung) 3. Allgemeindidaktische Kompetenzen der Lehrenden 4. Förderung der digitalen Kompetenzen Lernender
DPACK-Modell – Didaktisch-Pädagogisches Content-Modell (Huwer et al. 2019)	eine Weiterentwicklung des TPACK-Modells; Hervorhebung diagnostischen Wissens und der adaptiven Expertise als wichtige Komponenten für den Unterricht; Betonung der Bedeutung von Wissen und Fähigkeiten zur Analyse und Anpassung des Unterrichts an die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Lernenden, um so eine effektive Unterrichtspraxis zu ermöglichen	fünf Kompetenzbereiche: 1. Content Knowledge (CK) – das Wissen über den zu unterrichtenden Inhalt 2. Pedagogical Knowledge (PK) – das Wissen über Lehr- und Lernmethoden, Strategien und Theorien 3. Technological Knowledge (TK) – das Wissen über die Technologie und deren Anwendungen 4. Diagnostisches Wissen (DiK) – das Wissen über diagnostische Methoden und Verfahren zur Einschätzung des Lernfortschritts der Lernenden 5. Adaptive Expertise (AE) – das Wissen und die Fähigkeit, den Unterricht an die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten Lernender anzupassen

Tabelle 1: (fortgesetzt)

Modelle/Rahmenkonzept	Zielsetzung/Fokus	Struktur/Komponente
Integratives Modell* digitalisierungsbezogener Kompetenzen für die Lehramtsausbildung an der UED (AG DidL) (Beißwenger et al. 2020) *und seine Konkretisierung für den FSU (Drackert/Küplüce/Werner 2022) ist	ganzheitlicher Ansatz, der verschiedene Aspekte des Unterrichts und des Technologieeinsatzes integriert und auf die Entwicklung der notwendigen Kompetenzen für angehende Lehrkräfte gerichtet ist	fünf Wissensbereiche: 1. Technologie- und Medienkompetenz – das Verständnis von technologischen und medienbezogenen Konzepten, Systemen und Anwendungen sowie die Fähigkeit, sie effektiv im Unterricht einzusetzen 2. Informationskompetenz – die Fähigkeit, Informationen zu suchen, zu bewerten, auszuwählen und zu verarbeiten 3. Kommunikationskompetenz – die Fähigkeit, effektiv mit Lernenden, Eltern, Kollegium sowie anderen Bildungspartnern zu kommunizieren 4. Pädagogische Kompetenz – das Verständnis von pädagogischen Theorien und Methoden sowie die Fähigkeit, diese auf die Integration von Technologie im Unterricht anzuwenden 5. Reflexions- und Evaluationskompetenz – die Fähigkeit, den Einsatz von Technologie im Unterricht zu reflektieren und zu evaluieren, um die Unterrichtspraxis kontinuierlich zu verbessern
Medienkompetenzrahmen, orientiert an der KMK und als Beispiel für NRW (Medienberatung NRW 2018), siehe auch für weitere Bundesländer	eine Grundlage für die Entwicklung von Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien im Bereich der Medienbildung auf Landesebene; soll dazu beitragen, dass die Lernenden in NRW eine umfassende Medienkompetenz erwerben und sich in einer zunehmend von Medien geprägten Welt zurechtfinden können	sechs Kompetenzbereiche: 1. Bedienen und Anwenden 2. Informieren und Recherchieren 3. Kommunizieren und Kooperieren 4. Produzieren und Präsentieren 5. Analysieren und Reflektieren 6. Problemlösen und Modellieren

Das TPACK-Modell hebt die Verknüpfung von Technologie, Pädagogik und fachlichem Wissen hervor. Es betont, dass Lehrkräfte alle drei Bereiche beherrschen sollten, um Technologie im Unterricht effektiv einzusetzen. Die Weiterentwicklung dieses Modells, das DPACK-Modell, legt einen stärkeren Fokus auf digitale Kompetenzen und den Einsatz digitaler Medien. Das SAMR-Modell beschreibt vier Ebenen der Technologieintegration im Unterricht, beginnend mit der einfachen Substitution analoger durch digitale Werkzeuge und endend mit der Neugestaltung von Lernaktivitäten durch Technologie. DigCompEdu, das umfassendste Modell, ist ein Rahmenwerk, das sechs Bereiche digitaler Kompetenz für Lehrkräfte abdeckt. Es wurde entwickelt, um digitale Kompetenzen bei Lehrenden zu erfassen, zu fördern und ihnen einen Rahmen zu bieten, um ihre Fähigkeiten zu reflektieren (vgl. das Online-Tool zur Selbsteinschätzung), zu entwickeln und zu verbessern. Das Integrative Modell digitalisierungsbezogener Kompetenzen für die Lehramtsausbildung an der UED wurde speziell für die Lehrkräfteausbildung entwickelt und fokussiert auf die Entwicklung digitaler Kompetenzen bei angehenden Lehrkräften. Es integriert digitale Technologien und Methoden in den Lehrplan und betont die Bedeutung reflektierender Praxis zur Verbesserung der Lehrqualität. Alle vorgestellten Modelle unterstreichen die Bedeutung digitaler Kompetenzen für Lehrkräfte. Der Schwerpunkt liegt auf der Verbindung von Technologie, Pädagogik und Fachwissen, um den Unterricht effektiv zu gestalten und Lernende bei der Entwicklung digitaler Kompetenzen zu unterstützen. Im Kontext der Lehrkräfteausbildung DaF/DaZ können diese Modelle, ausgegangen von DigCompEdu, als Orientierung dienen, um Lehrkräfte in den verschiedenen Aspekten digitaler Kompetenz zu schulen und sie auf die Anforderungen der digitalen Welt vorzubereiten. Dabei sollten nicht nur die fachspezifischen Aspekte, sondern auch die Bedürfnisse von DaF/DaZ-Lernenden berücksichtigt werden, um sie bestmöglich beim Spracherwerb nachhaltig zu unterstützen.

Die obigen Ausführungen legen nahe, dass das Fach DaF/DaZ im Kontext der Digitalisierung auf vielfältige Konzepte zum Einsatz digitaler Medien und deren didaktische Begründung zurückblicken kann. Zum anderen ist die Frage nach digitalen Kompetenzen, die (angehende) DaF/DaZ-Lehrkräfte im Rahmen ihrer Ausbildung benötigen, ein noch nicht genügend erforschtes Gebiet. Ein DaF/DaZ-spezifisches Modell der digitalen Kompetenzen stellt zurzeit ein Desiderat dar (vgl. Peuschel/da Silva/Onya 2023). Ferner bleibt die Frage offen, welche Formate und Lehr-Lern-Arrangements in der Online-Lehre zur Vermittlung von Fachinhalten und digitalen Kompetenzen in der DaF/DaZ-Ausbildung lernwirksam sind. Es gibt bereits einige Studien, die sich mit den Potenzialen und Herausforderungen der digitalen Formate im Fach DaF/DaZ beziehungsweise mit dem Einsatz digitaler Produkte in der Ausbildung/Professionalisierung von DaF/DaZ-Lehrkräften befassen. So beispielsweise entwickeln Werner und Baumbach (2021) ein Konzept für die

Hochschullehre DaF/DaZ, in dem Lehramtsstudierende entsprechend ihrem Vorwissen in einem geschützten Raum verschiedene Formate des digitalen Lehrens und Lernens erproben und reflektieren. Somit sollen die Studierenden auf den Unterrichtsalltag vorbereitet werden; allerdings steht die Evaluation des Lehrprojektes noch aus. Kalkavan-Aydin und Brenner (2022) gehen in ihrer bundesweiten Umfragestudie der Frage nach, welches Feedback in der Online-Lehre von DaF-Lehrkräften erwartet wird, und kommen zu dem Ergebnis, dass Lehrkräfte nicht auf die Strategien und Möglichkeiten des interaktionalen lernprozessförderlichen Feedbacks in der digitalen Lehre vorbereitet sind (ebd.: 147–151).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass im Fach DaF/DaZ bereits einige wichtige Ansätze zur Integration digitaler Medien und Technologien in der Lehre hervorgebracht wurden (vgl. Rösler/Würffel 2021; Peuschel/da Silva/Onya 2023); jedoch besteht weiterhin Forschungsbedarf sowie Bedarf an praxisrelevanter Operationalisierung einzelner Erkenntnisse hinsichtlich der Vermittlung digitaler Kompetenzen und der effektiven Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements. Im nächsten Kapitel wird auf verschiedene Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Digitalisierungskrise der Pandemiezeit eingegangen, um einige Entwicklungen in der DaF/DaZ-Ausbildung digital zu zeichnen und mögliche zukünftige Perspektiven aufzuzeigen.

4 Lehren und Lernen digital – Erfahrungen und Erkenntnisse

Im Rückblick auf das Online-Studium in der Pandemiezeit zeigen drei fächer- und standortübergreifende Studien (Stu.diCo I-III: Studieren digital in Zeiten von Corona), dass technische Schwierigkeiten beziehungsweise fehlende technische Infrastruktur, die Vermittlung sozialer Interaktionen und die Motivation der Studierenden signifikante Hürden darstellen (vgl. Traus et al. 2020; Besa et al. 2021; Besa et al. 2022; Deimann 2021). Für das Fach DaF/DaZ liegt bereits eine Untersuchung zu Herausforderungen und Folgen der ausnahmebedingten Online-Lehre aus dem digitalen Sommersemester 2020 an der JGU Mainz vor (Ersch 2021). An einem qualitativen Erfahrungsaustausch (Studierendenbefragung) und einer quantitativen Online-Umfrage haben 46 Studierende aller Fachsemester des Masterstudiengangs DaF/DaZ teilgenommen. Der Fokus der Befragung lag auf allgemeinen Erfahrungen der Online-Lehre (synchron vs. asynchron) sowie auf verschiedenen didaktischen Ansätzen. Die Ergebnisse der Studie legen nahe, dass die Zufriedenheit mit der digitalen Lehre DaF/DaZ allgemein höher im Vergleich zu anderen Fächern war, da die Lehre gut strukturiert war. Die Studierenden haben sich im Lernprozess weniger

allein gefühlt, da sie Lehrende über Chats und Online-Sprechstunden erreichen konnten. Dadurch konnte das Gefühl der sozialen Isolation reduziert werden (Ersch 2021: 26). Der Zuwachs digitaler Kompetenzen wurde vor allem durch die Aufgaben zum Recherchieren und Zusammenfassen gefördert, so die Studierenden. Was einzelne Lehrformate betrifft, wurde die Arbeit mit Erklärvideos (rezeptiv, produktiv) als kompetenzerweiternd eingestuft. Forendiskussionen waren unterstützend und aktivierend; jedoch benötigten die Studierenden mehr Zeit für Kommentare sowie die Moderation durch Lehrende.

Die oben vorgestellten Erkenntnisse stammen aus dem Sommersemester 2020, dem ersten Online-Semester an deutschen Hochschulen. Spätestens seit dem Sommersemester 2022 ist bundesweit die Umstellung auf bevorzugt Präsenzlehre zu verzeichnen. Umfassende Studien, welche die Erfahrungen und Erkenntnisse von Lehrenden und Studierenden im Fach DaF/DaZ in der gesamten Zeit der pandemiebedingten Online-Lehre zusammenfassen, liegen nach dem Erkenntnisstand beim Verfassen dieses Beitrags bislang noch nicht vor. Die ersten Erfahrungen und Impulse aus der Gesamtzeit der Online-Lehre konnten im Rahmen der emisch motivierten teilnehmenden Beobachtung beim Treffen der Interessengruppe Studierende auf der 49. DaF/DaZ-Jahrestagung 2022 in Kassel in Form von Reflexionsgesprächen gesammelt werden. Die Datenerhebung erfolgte mithilfe der Beobachtungsprotokolle, einer Methode der Datenerfassung, bei der beobachtbare Verhaltensweisen oder Ereignisse systematisch erfasst werden (vgl. Schramm/Schwab 2016). An Reflexionsgesprächen nahmen 28 Studierende der vier DaF/DaZ-Studiengänge an den Universitäten Kassel, Bielefeld, Duisburg-Essen und der German Jordanian University in Amman teil. Die Diskussion um die Erfahrungen Studierender, die im Folgenden vorgestellt werden soll, erhebt keinen Anspruch auf einen abschließenden Charakter, soll jedoch die ersten Einblicke gewähren, welche ersten Erkenntnisse aus der pandemiebedingten Digitalisierungskrise und ihrer Bewältigung für das Fach DaF/DaZ für die Weiterentwicklung von Lehre sowohl online als auch in Präsenz aus der Sicht der Studierenden von Relevanz sein können. Mit anderen Worten: Welche Erkenntnisse können aus der Krise mitgenommen werden?

Die Auswertung der Beobachtungsprotokolle lässt im deduktiv-induktiven Verfahren die folgenden Kategorien aufstellen: Lehrformate, Interaktion aller beteiligten Akteurinnen und Akteure im digitalen Raum, Qualität der Lehre und Leistungsanforderungen, autonomes Lernen und Entwicklung digitaler Kompetenzen.

Bei den Online-Lehrformaten wünschen sich die Studierenden eine klare Trennung zwischen digitaler Vorlesung und digitalem Seminar, wobei es bei den beiden Formaten Anregungen gibt, die Vermittlung interaktiv zu gestalten. So wird eine nicht angepasste Übertragung der Folien einer Vorlesung in den digitalen Raum als nicht lernförderlich empfunden. Das Format des Flipped Classrooms bietet, so die Studierenden, mehr Möglichkeiten, sich ko-konstruktiv mit den Inhalten auseinanderzusetzen.

derzusetzen, Fragen zu stellen und Ergebnisse über unterschiedliche Online-Tools festzuhalten. Beibehalten werden sollen auch Tools zum kollaborativen Schreiben und interaktive Arbeitsblätter, die die Beteiligung aller sowohl am Prozess als auch an der Sicherung der Ergebnisse ermöglichen. Zunehmend wurden die erweiterten Funktionen von Lernmanagementsystemen der jeweiligen Hochschulen wie zum Beispiel Foren oder Feedback zu den eingereichten Aufgaben genutzt, die in den Zeiten der Online-Lehre einen Austausch ermöglichen.

Interaktion und ihre Förderung ist ein wesentlicher Aspekt der Überlegungen, welche Veränderungen das Lernen digital mit sich bringt. Dabei handelt es sich sowohl um die Interaktion der Studierenden untereinander als auch um die Interaktion zwischen den Studierenden und Dozierenden sowie den Medien. Während die Studierenden einiger Hochschulen feststellen, dass sie in der pandemiebedingten Krisenzeit mehr Kontakt zu anderen Studierenden – auch in internationalen Kooperationen – über digitale Medien aufgenommen haben, berichten andere Studierende, dass ihre Partizipation eher eingeschränkt war.

Die zunehmende Digitalisierung ermöglicht inzwischen mehr Optionen für Studienleistungen, was von den Studierenden positiv wahrgenommen wird. Neue Prüfungsformate wie Open-Book-Klausuren sollen getestet und gegebenenfalls in das Spektrum der möglichen Leistungsüberprüfungsformate aufgenommen werden, so die Studierenden. Gleichzeitig wird kritisch angemerkt, dass das Niveau der Leistungsanforderungen gesunken sei. Auch die Qualität der Arbeit unter Studierenden ist aus der Sicht der Studierenden selbst zurückgegangen. Zurückzuführen ist das zum einen auf die starke Fluktuation in Online-Gruppen, denn online betritt und verlässt man leiser und schneller den digitalen Raum und die Gruppendynamiken entwickeln sich anders als in Präsenz. Ein weiterer Grund sind die fehlenden kleinschrittigen klaren Anweisungen der Dozierenden sowie die fehlenden angeleiteten Feedbackschleifen. Hier sind einerseits Lehrende aufgefordert, die Arbeitsaufträge für die Gruppenarbeit so zu konzipieren, dass die Gruppen im Plenum ihre Zwischenergebnisse vorstellen und Feedback einholen können. Andererseits soll auch vor und in der Gruppenarbeit reflektiert werden, wie die einzelnen Gruppenmitglieder die Verantwortung für die Ergebnisse und deren Präsentation übernehmen können. Erfolge und Herausforderungen sollen dabei festgehalten und sichtbar gemacht werden.

Ein wichtiger Punkt der Reflexionsgespräche war das autonome Lernen in den Online-Semestern. Hier haben zum Teil die Strategien gefehlt, wie man einen geregelten Ablauf der Lernzeiten schafft und dadurch eine bessere Balance zwischen Studium und Freizeit erreicht. Des Weiteren ist die explizite Vermittlung von Strategien, wie man das eigene Lernen organisiert, die Lernprozesse eigenverantwortlich steuert und die Lernergebnisse (selbst) reflektiert, wünschenswert. Darüber hinaus ist es den Studierenden wichtig, die Lern- respektive Kursinhalte mitbestimmen bezie-

hungsweise aktiv mitgestalten zu können. Dies wäre in der Online-Lehre beispielsweise über regelmäßiges Feedback und Flexibilität hinsichtlich der Inhaltsgestaltung seitens der Dozierenden möglich. Hier wird deutlich die Bereitschaft signalisiert, die Teilverantwortung für eigene Lernprozesse übernehmen zu wollen.

Nicht zuletzt spielen digitale Kompetenzen eine große Rolle. Im Sommersemester 2022, so Studierende, ist ein deutlicher Fortschritt im Vergleich zum ersten Online-Semester 2020 zu verzeichnen. Gleichzeitig berichten die Studierenden, dass mit der Rückkehr zur Präsenzlehre ab dem Sommersemester 2022 die erweiterten Funktionen von Lernmanagementsystemen, die das digitale autonome und flexible Lernen unterstützt haben, von den Lehrenden weniger genutzt werden. Durch die Verlagerung in die Präsenzveranstaltungen wird der regelmäßigen fortlaufenden Dokumentation des Kursverlaufs nicht mehr so große Bedeutung beigemessen, so dass beim Nutzen der online zur Verfügung gestellten Materialien häufig kein roter Faden mehr erkennbar ist.

Anders als bei bundesweiten Studien (vgl. Traus et al. 2020; Besa et al. 2021; Besa et al. 2022; Deimann 2021) fielen die Fragen nach einer hinreichenden technischen Infrastruktur nicht ins Gewicht. Auch die Motivation der Studierenden bei Online-Formaten wurde nicht thematisiert. Die wesentlichen Aspekte, die im Zusammenhang mit mehreren Kategorien diskutiert wurden, sind 1) die Notwendigkeit des Umdenkens, wenn es um die Förderung der Interaktion bei verschiedenen Lehrformaten und Formen von Kooperation geht, 2) die Relevanz des Feedbacks in unterschiedlichen Lernphasen und Sozialformen, 3) die Flexibilität und Vielfalt bei der Gestaltung der Lehre sowie bei der Auswahl der Lehrformen, Lernsettings und Lerninhalte und 4) die Reflexion der Lernorganisation und der Lernprozesse über Strategievermittlung. Dies sind Aspekte, die bereits seit längerer Zeit ein zentraler Bestandteil der agilen Hochschuldidaktik sind. Kann das Konzept des agilen Lernens die Grundlage dafür bilden, wie das Fach DaF/DaZ effektiv zukünftige Krisen meistert und agil auf die kommenden Herausforderungen reagiert? Im Folgenden sollen die wichtigsten Überlegungen zum agilen Lernen kurz vorgestellt und auf das Fach DaF/DaZ bezogen werden.

5 Agiles Lernen im Zuge der Krisenbewältigung

Angemessenes Handeln in Krisensituation erfordert Flexibilität und damit verbundene Agilität (vgl. Bärenfänger 2023). Der Begriff *Agilität* stammt ursprünglich aus der Softwareentwicklung beziehungsweise dem Projektmanagement. Im hochschuldidaktischen Kontext bezieht er sich auf eine pädagogische Methode, die darauf abzielt, den Lernprozess flexibler und reaktionsfähiger auf die Bedürfnisse und Fähigkeiten der Studierenden anzupassen (vgl. Arn 2017: 25; Parsons/MacCallum 2019: 11).

Agile Didaktik basiert auf den Eigenaktivitäten aller Beteiligten, der Offenheit für die Situation und der Bereitschaft, auf vollständige Kontrolle zu verzichten. Lernen wird als Erkundung (Exploration) sowie selbstregulierte und selbstgesteuerte Wissensaneignung verstanden (Magnuson et al. 2019: 117). Die agile Didaktik fokussiert im Wesentlichen folgende Aspekte:

Flexibilität: Die Lehr-Lern-Prozesse sollten flexibel gestaltet werden, um auf die sich verändernden Bedürfnisse und Interessen allerseits kurzfristig reagieren zu können. Dies setzt voraus, dass allen Beteiligten die Vielzahl möglicher Optionen vertraut ist und sie damit spontan und angemessen umgehen können.

Kollaboration und Kreativität: Agile Didaktik legt Wert auf kollaboratives Lernen und kreative Problemlösungen. Die Lernenden arbeiten gemeinsam an projektorientierten Aufgaben. Die Wissensvermittlung wird nicht als Transfer von Lehrenden an die Lernenden, sondern als Wissensaufbau in Interaktion verstanden: „Applying agile methodologies to learning and teaching transforms from knowledge transfer to knowledge generated from rich collaboration and experience“ (Ferrucci/Musmarra 2019: 41). Die Grundlage für den Wissenserwerb ist Zusammen- beziehungsweise Teamarbeit, in der Aushandlungsprozesse stattfinden und Wissen in Interaktion ko-konstruiert wird.

Feedback und Reflexion: Agiles Lernen beruht auf der Annahme, dass regelmäßiges Feedback und (Selbst-)Reflexion integrale Bestandteile eines Lernprozesses sind. Studierende werden ermutigt, ihre Erfahrungen und Erkenntnisse zu teilen und kritisch zu reflektieren, um ihre Lernprozesse zu optimieren. Lehrende passen den Lehr-Lern-Prozess basierend auf diesen Rückmeldungen an (vgl. Arn 2017: 34). Es ist möglich, agile Methoden in den Kontext des Hochschulunterrichts zu integrieren, um projektbasiertes Lernen, kollaborative Erfahrungen und studierendengesteuertes Lernen zu fördern. Darüber hinaus unterstützen diese Methoden ein Lernen, das eher „goal driven rather than plan driven“ ist (Parsons/MacCallum 2019: 11). Die Lehrenden sind für das Was und das Warum des Lernprozesses verantwortlich, während die Lernenden das Wie übernehmen. Die Studierenden tragen die Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess und dessen Gestaltung (vgl. Wijnands/Stolze 2019: 96–97). Das übergeordnete Ziel besteht darin, eine dynamische und offene Lernumgebung zu schaffen, die fortlaufend den Bedürfnissen der Lernenden gerecht wird und sie dazu befähigt, motiviert und produktiv zu lernen sowie ihre Kompetenzen zu entwickeln.

Im Zuge der Digitalisierung und der damit einhergehenden Veränderung der Rolle der Lehrenden sollte agile Didaktik stärker in die bestehenden Vermittlungsprozesse der Lehrkräfteausbildung DaF/DaZ integriert werden, denn sie ermöglicht einerseits mehr Anpassungsfähigkeit durch die flexible Fokussierung auf die Lernenden und ihre Bedürfnisse, statt sich strikt auf den Lernplan zu konzentrieren. Andererseits misst sie dem kooperativen Arbeiten einen hohen Stellenwert bei. Die

im Kapitel 4 vorgestellten Erkenntnisse der Reflexionsgespräche über die Erfahrungen aus den digitalen Semestern deuten an, dass es auch für DaF/DaZ-Studierende wichtig ist, über kooperative Lernformen die Interaktion beim Wissenserwerb zu fördern, zu lernen, proaktiv die Verantwortung für ihre Lernprozesse zu übernehmen und sie durch regelmäßiges Feedback und Reflexion zu steuern. Die Digitalisierungskrise hat dabei neue Möglichkeiten für das agile Lernen auf der Grundlage bereits bestehender Modelle und Rahmenkonzepte eröffnet (vgl. Kapitel 3). Die Nutzung digitaler Technologien und Tools ermöglicht eine stärkere Vernetzung und Zusammenarbeit der Lernenden unabhängig von Ort und Zeit. Dadurch können sie auf vielfältige Ressourcen zugreifen und ihr Wissen teilen. Digitale Plattformen unterstützen auch die kollaborative Erarbeitung von Inhalten und fördern die Eigenverantwortung für ihren Lernprozess. Die Digitalisierung verändert zudem auch die Art und Weise, wie verschiedene Feedbackformen und Reflexion in den Lernprozess integriert werden. Über digitale Tools können Rückmeldungen regelmäßig und systematisch eingeholt werden, sodass Lehr-Lern-Prozesse entsprechend zeitnah angepasst werden können. Insgesamt kann das agile Lernen in der und nach der Digitalisierungskrise dazu beitragen, die Lernprozesse in der Ausbildung von DaF/DaZ-Lehrkräften flexibler und angemessener auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden abzustimmen. Gleichzeitig setzt das agile Lernen, ausgegangen von den bereits vorgestellten Modellen und Rahmenkonzepten, eine Kompetenzerweiterung seitens der Lehrenden und Lernenden in Bezug auf Reflexionskompetenz, kritische Haltung, Datenanalyse- und Werkzeugkompetenz etc. voraus. Dazu gehören auch die Fähigkeiten, sich schnell an die neuen Anforderungen und Situationen anzupassen, sowie Selbstorganisation und Übernahme der Verantwortung für eigenes Lernen und eine offene Haltung gegenüber Veränderungen und neuen Herausforderungen.

6 Krisen meistern und agil bleiben – Perspektiven für das Fach DaF/DaZ

Innovation erfordert Mut zu neuen Wegen, die oft in Krisen aufgezeigt werden. Diese Wege sind nur so agil und gut, wie sie von allen Akteurinnen und Akteuren gemeinsam gestaltet werden. Um neue Ideen und Konzepte nachhaltig umzusetzen, braucht es aber auch die Bereitschaft, gemeinsam diese neuen Wege zu gehen. Hierfür müssen bestehende Formate, Rollen, Strukturen und Prozesse kritisch hinterfragt und weiterentwickelt werden (vgl. HFD 2021: 6).

In diesem Beitrag wurde der Versuch unternommen, die ersten Erfahrungen und Erkenntnisse für die Ausbildung angehender DaF/DaZ-Lehrkräfte aus der Krise

während der Pandemie aufzuzeigen. Relevant erscheinen dabei mehrere Aspekte, die im Hinblick auf die Ausbildung der DaF/DaZ-Lehrkräfte kritisch diskutiert werden sollten. Sollte das Fach DaF/DaZ bei der Krisenbewältigung flexibel bleiben, müsste man hinterfragen, wie die Lehr-Lern-Settings möglichst agil gestaltet werden können und wie die Lernenden dazu angeregt werden, dass sie trotz Krisen und unerwarteten Situationen die Chance haben, die gesetzten Lernziele zu erreichen und ihre Lernerfolge (proaktiv) sichtbar zu machen. Dies erfordert eine ganzheitliche Bewusstmachung der Lernprozesse auf der Seite der Lehrenden und der Lernenden: Was ist aus Sicht der modernen Fremdsprachendidaktik in Bezug auf die jeweilige Zielgruppe lernwirksam und motivationsförderlich? Des Weiteren gehören digitale Kompetenzen zum Pflichtprogramm aller DaF/DaZ-Studiengänge. Sie sollten verbindlich unmittelbar im jeweiligen Studiengang curricular verankert werden. Ferner sollte einerseits eruiert werden, wie Lehr-Lern-Prozesse mit Fokus auf digitale Formate individualisiert werden können. Andererseits ist die Frage zu beantworten, wie Elemente der Kollaboration mit Blick auf das kooperative Arbeiten und die Interaktion stärker operationalisiert werden können. Letztendlich erscheinen eine gemeinsame Erarbeitung einer erweiterten Feedbackkultur und das Festlegen eines angemessenen Rahmens bezüglich Form und Inhalt als besonders wichtig. Denn erst Feedback und Reflexion ermöglichen agiles Handeln (Rösler/Würffel 2010: 246). Gleichzeitig kann eine Erhebung unter den Lehrenden im Fach DaF/DaZ bundesweit konkretisieren, welche fach- und berufsrelevanten Kompetenzen bereits im Kontext der zunehmenden Digitalisierung (u. a. seit 2022 erneut beschleunigt durch die Künstliche Intelligenz) vermittelt werden und noch stärker curricular verankert werden sollten.

Um zukünftig agiler auf Krisen und mögliche Chancen reagieren und die Qualität der Ausbildung gewährleisten zu können, sollten verschiedene Aspekte wie die Anpassung von Lehr-Lern-Settings, die Stärkung digitaler Kompetenzen, die Individualisierung und Kollaboration im Lehr-Lern-Prozess sowie eine erweiterte Feedbackkultur in den Blick genommen werden. Dabei ist es essenziell, dass alle Beteiligten – Lehrende, Lernende und Institutionen – gemeinsam konstruktiv und ohne Anspruch auf Perfektion an der Umsetzung dieser Veränderungen arbeiten und bestehende Strukturen und Prozesse kritisch hinterfragen. Nur dadurch können die Potenziale der Digitalisierung im Fach DaF/DaZ voll ausgeschöpft werden.

Literaturverzeichnis

Arn, Christof (2017): *Agile Hochschuldidaktik*. Weinheim: Beltz Juventa.

Bärenfänger, Olaf (2023): „Expect the Unexpected“: Wie kann das Theorie- und Praxisfeld DaF/DaZ auf Krisen reagieren? Ein Debattenbeitrag“. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 50 (5) bzw. in diesem Heft.

- Beißwenger, Michael; Borukhovich-Weis, Swantje; Brinda, Torsten; Bulizek, Björn; Burovikhina, Veronika; Cyra, Katharina; Gryl, Inga; Tobinski, David (2020): „Ein integratives Modell digitalisierungsbezogener Kompetenzen für die Lehramtsausbildung“. In: Beißwenger, Michael; Bulizek, Björn; Gryl, Inga; Schacht, Florian (Hrsg.): *Digitale Innovationen und Kompetenzen in der Lehramtsausbildung*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr Duisburg, 43–77.
- Besa, Kris-Stephen; Kochskämper, Dorothee; Lips, Anna; Schröer, Wolfgang; Thomas, Severina (2021): *Stu.di.Co II – Die Corona-Pandemie aus der Perspektive von Studierenden – Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie Stu.di.Co II*. DOI: <https://doi.org/10.18442/194>.
- Besa, Kris-Stephen; Kochskämper, Dorothee; Lips, Anna; Schröer, Wolfgang; Thomas, Severina (2022): *Stu.di.Co III – Hochschulzukunft gestalten – aus den (digitalen) Corona-Semestern lernen. Studiensituationen im Sommer 2022 aus der Perspektive von Studierenden. – Erste Ergebnisse und Schlussfolgerungen der dritten Erhebung der bundesweiten Studienreihe Stu.di.Co*. DOI: <https://doi.org/10.18442/219>.
- Biebighäuser, Katrin (2022): „Auswirkungen von Corona und zunehmender Digitalisierung auf das Deutschlernen und -lehren“. In: *German as a Foreign Language* 1, 1–17.
- Biebighäuser, Katrin; Feick, Diana (2020): *Digitale Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Erich Schmidt.
- Biebighäuser, Katrin; Falk, Simon; Feick, Diana; Schart, Michael (2021): „DaF-Unterricht im virtuellen Raum – Zur Einführung in das Themenheft“. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 48 (5), 443–463.
- Deimann, M. (2021): *Die Rolle intermediärer Hochschuleinrichtungen bei der Bewältigung der Corona-Krise: Arbeitspapier Nr. 60*. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.
- Drackert, Anastasia; Küplüce, Can; Werner, Sina (2022): „Digitalisierungsbezogene Kompetenzen von Lehrkräften – Eine Konkretisierung fächerübergreifender Kompetenzmodelle aus fremdsprachendidaktischer Perspektive“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 27 (1), 261–283.
- Elsenau, Detlef von; Sarx, Hager; Strauß, Wolfgang; Torka, Alex (Hrsg.) (2021): *Digitalität in Schule und Unterricht: Ein Leitfaden für die Praxis*. Berlin: Cornelsen.
- Ersch, Christina Maria (2021): „Motivation statt Isolation – Evaluation der digitalen Lehrkräfteausbildung“. In: Ersch, Christina Marina (Hrsg.): *Evaluieren und Prüfen in DaF/DaZ*. Berlin: Frank & Timme, 13–47.
- Feick, Diana; Rymarczyk, Jutta (2022): *Zur Digitalisierung von Lernorten – Fremdsprachenlernen im virtuellen Raum*. Berlin: Peter Lang.
- Ferrucci, Filomena; Musmarra, Paolo (2019): „Agile methodologies in education: A review“. In: Parsons, David; MacCallum, Kathryn (Hrsg.): *Agile and lean concepts for teaching and learning: Bringing methodologies from industry to the classroom*. Berlin: Springer, 25–46.
- Funk, Hermann (2010): „Methodische Konzepte für den DaF-Unterricht – Grundlagen, Prinzipien, Lernfelder und Modelle“. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin: De Gruyter, 940–952.
- Funk, Hermann (2019): „Feindliche Übernahme oder erweiterte didaktisch-methodische Szenarien?“ In: Burwitz-Melzer, Eva; Schmelter, Lars; Riemer, Claudia. (Hrsg.): *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel*. Tübingen: Narr, 68–80.
- Grein, Marion (2021a): „DaF-Studium vs. DaF-Sprachkurse“. In: Strömsdörfer, Dennis (Hrsg.): *Herausforderung Digitalisierung – Lehr-Lern-Medien für DaF aus nationaler und internationaler Perspektive*. Freiburg im Breisgau: Pädagogische Hochschule Breisgau, 18–31.
- Grein, Marion (2021b): „Die digitale Zukunft des DaF-Unterrichts“. In: Ersch, Christina Marina; Grein, Marion (Hrsg.): *Multikodalität und Digitales Lehren und Lernen*. Berlin: Frank & Timme, 35–53.
- Grein, Marion (2021c): „Evaluation der unterschiedlichen virtuellen Sprachkursformen“. In: *Evaluieren und Prüfen in DaF/DaZ* 49.

- Hattie, John; Zierer, Klaus (2018): *Kenne deinen Einfluss! „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Helmke, Andreas (2022): *Unterrichtsqualität und Professionalisierung – Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung*. Stuttgart: Klett.
- HFD – Hochschulforum Digitalisierung (Hrsg.) (2021): *Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten: Innovative Formate, Strategien und Netzwerke*. Wiesbaden: Springer.
- Huwer, Johannes; Irion, Thomas; Kuntze, Sebastian; Schaal, Steffan (2019): „Von TPaCK zu DPaCK – Digitalisierung im Unterricht erfordert mehr als technisches Wissen“. In: *MNU journal* 72: 358–365.
- Jung, Matthias; Middeke, Annegret; Panferov, Julia (2017): *Zur Ausbildung von Lehrkräften Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an deutschen Hochschulen – eine quantitative Studie 2014/2015 bis 2016/2017*. Im Auftrag des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD).
- Kalkavan-Aydin, Zeynep; Brenner, Valeria (2022): „Feedback in der DaF-Online-Lehre: Erfahrungen und Erwartungen internationaler Studierender während der COVID-19-Pandemie“. In: DAAD (Hrsg.): *Internationale Studierende in Deutschland: Perspektiven aus Hochschulforschung und Hochschulpraxis*. DAAD-Studien, 132–151.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2021): *Lehren und Lernen in der digitalen Welt: Kultusministerkonferenz (SWK)*. Bonn. Online: <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2022/SWK-2022-Gutachten> (10.03.2023).
- Kniffka, Gabriele; Riemer, Claudia (2022): „Methodisch-didaktische Prinzipien für die Sprachvermittlung und Sprachförderung DaF und DaZ – mehr Synergien als Unterschiede?“. In: *Deutsch als Fremdsprache* 59 (3), 131–141.
- Magnuson, Paul; Tihen, William; Cosgrove, Nicola; Patton, Daniel (2019): „Getting agile at school“. In: Parsons, David; MacCallum, Kathryn (Hrsg.): *Agile and lean concepts for teaching and learning: Bringing methodologies from industry to the classroom*. Berlin: Springer, 115–132.
- Marx, Nicole; Langner, Michael (2005). „Die neuen Medien im Fremdsprachenunterricht“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 10 (1/2). Online: <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/issue/36/info/> (10.03.2023).
- Medienberatung NRW (2018): *Medienkompetenzrahmen NRW*. Schulministerium NRW. Online: <https://www.schulministerium.nrw/medienkompetenzrahmen-nrw> (10.03.2023).
- Mishra, Punya; Koehler, Matthew (2006): „Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge“. In: *Teachers College Record* 108 (6), 1017–1054.
- Parsons, David; MacCallum, Kathryn (2019): „Agile education, lean learning“. In: Parsons, David; MacCallum, Kathryn (Hrsg.): *Agile and lean concepts for teaching and learning: Bringing methodologies from industry to the classroom*. Berlin: Springer, 3–24.
- Peuschel, Kristina; da Silva, Ana; Onya, Jacques Abel (2023): „Teilhabeorientiert lehren und lernen: Ein Seminar zur Anbahnung professionsspezifischer digitaler Kompetenzen in DaF und DaZ an der Universität Augsburg“. In: *KONTEXTE: Internationales Journal zur Professionalisierung in Deutsch als Fremdsprache* 1, 120–138. DOI: <https://doi.org/10.24403/jp.1297042>.
- Redecker, Christine (2017): *European framework for the digital competence of educators*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Rösler, Dietmar (2014): „Medialer Wandel, didaktische Konstanz? Zur Entwicklung von Online-Kooperationen am Beispiel der DaF-Studiengänge der Universität Gießen“. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 41 (6), 595–607.
- Rösler, Dietmar (2020): „Auf dem Weg zum Babelschiff? Fremdsprachenlernen im Zeitalter von Big Data“. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 47 (6), 596–611.
- Rösler, Dietmar; Würffel, Nicola (2010): *Online-Tutoren: Kompetenzen und Ausbildung*. Tübingen: Narr.

- Rösler, Dietmar; Würffel, Nicola (2021): *Lehr- und Lernmedien Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Klett/Langenscheidt (Band 5 Reihe DLL).
- Schramm, Karen; Schwab, Götz (2016): „Beobachtung“. In: Caspari, Daniela; Klippel, Frederike; Legutke, Michael; Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 141–154.
- Schrape, Jan-Felix (2021): *Digitale Transformation*. Stuttgart: UTB.
- Steg, Joris (2020): „Was heißt eigentlich Krise?“ In: *Soziologie* 49 (4), 423–435.
- Traus, Anna; Höffken, Katharina; Thomas, Severine; Mangold, Katharina; Schröer, Wolfgang (2020): *Stu.di.Co – Studieren digital in Zeiten von Corona: Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie Stu.di.Co II*. DOI: <https://dx.doi.org/10.18442/150>.
- UNISDR – United Nations Office for Disaster Risk Reduction (2007): *Terminology of Disaster Risk Reduction*. Online: <https://www.undrr.org/terminology/disaster> (05.03.2023).
- Werner, Theres; Baumbach, Stefan (2021): „Lehrer*innenbildung neu denken: Digitales Lehren lernen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“. In: *Journal für Lehrer:Innenbildung* 21 (2), 56–64. DOI: <https://doi.org/10.35468/jlb-02-2021-05>.
- Wijnands, Willy; Stolze, Alisa (2019): „Transforming education with eduScrum“. In: Parsons, David; MacCallum, Kathryn (Hrsg.): *Agile and lean concepts for teaching and learning: Bringing methodologies from industry to the classroom*. Berlin: Springer, 95–114.
- Wilke, Adrian (2016). *Das SAMR-Modell nach PuenteDura*. Online: <https://adrianwilke.de/web/samr/> (20.02.2023).
- Will, Leo; Kurtz, Jürgen; Zeyer, Tamara; Martinez, Hélène (2022): „Zur Einführung in den Sammelband“. In: Will, Leo; Kurtz, Jürgen; Zeyer, Tamara; Martinez, Hélène (Hrsg.): *Dimensionen digitaler Lehre in der universitären Fremdsprachenlehrkräftebildung*. Tübingen: Gunter Narr, 9–21.

Biographische Angaben

Nadja Wulff

leitet an der Pädagogischen Hochschule Freiburg das Hochschulzertifikat DaZ und koordiniert das Promotionskolleg DaF/DaZ II „Vom fachsensiblen Sprachunterricht zum sprachsensiblen Fachunterricht“, ein gemeinsames Projekt der sechs Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg. Zu ihren Forschungsinteressen gehören Sprachbildung im Fach, wissenschaftliches Schreiben, Wortschatzdidaktik des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache sowie Digitale Lehre.

Anja Häusler

studierte Betriebswirtschaft und Informatik an der AKAD-University sowie Deutsch als Fremdsprache an der Universität Kassel. Sie arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Ruhr-Universität Bochum mit Fokus auf curriculare Arbeit und (digitale) Materialentwicklung. Langjährige Erfahrungen als Dozentin, Projektleitung, Autorin und Gutachterin unter anderem für den DAAD, das Goethe-Institut, das BMBF und das TestDaF-Institut. Schwerpunkte: Fachsprachen, berufliche Kommunikation und Digitale Lehre.