



**Potenziale, Herausforderungen und Evaluation
virtueller DaF-Videokonferenzen aus der Sicht
angehender DaF-Lehrkräfte mit Implikationen für
die LehrerInnenausbildung**

Matthias Prikoszovits, Amman

ISSN 1470 – 9570

Potenziale, Herausforderungen und Evaluation virtueller DaF-Videokonferenzen aus der Sicht angehender DaF-Lehrkräfte mit Implikationen für die LehrerInnenausbildung

Matthias Prikoszovits, Amman

In diesem Beitrag stehen digitale DaF-Lehrkompetenzen im Fokus. Es gilt, anhand bestehender Richtlinien für die FremdsprachenlehrerInnenaus- und -weiterbildung (EPOSA etc.) zu ermitteln, wie digitale Lehrkompetenzen bislang beschrieben bzw. definiert sind. Aufgrund von schriftlichen Reflexionen angehender, sich am Fachbereich DaF/DaZ der Germanistik der Universität Wien in Ausbildung befindlicher DaF-Lehrkräfte wird sodann in einer qualitativen Längsschnittstudie bestimmt, wie diese Lehrkräfte ein spezifisches virtuelles Unterrichtsetting, in dem sie selbst mit DaF-Lernenden aus Japan und den USA interagiert haben, beurteilen und welche Potenziale wie auch Herausforderungen sie diesem Setting zuschreiben. Aus den Reflexionen werden den virtuellen DaF-Unterrichtsraum betreffende Implikationen für die LehrerInnenausbildung abgeleitet, die sich in den bisherigen Richtlinien für die Schulung von Fremdsprachenlehrkräften zu wenig oder noch nicht abzeichnen.

This article focuses on digital GFL teaching skills. The aim is to determine how digital teaching skills have been described and defined so far using existing guidelines for foreign language teacher training and further education (EPOSTL, etc.). Based on written reflections from prospective GFL teachers who are in training at the GFL section of the Department of German Studies at the University of Vienna, a qualitative longitudinal study examines how these teachers evaluate a virtual classroom setting in which they themselves interacted with GFL learners from Japan and the USA, and what potentials and challenges they ascribe to this setting. The study spells out the implications of these reflections for teacher training with regard to the virtual GFL classroom, implications which are not yet reflected in the existing guidelines for the training of foreign language teachers or which have not yet been given sufficient weight.

1. (Digitale) Lehrkompetenzen von DaF-Lehrkräften im Fokus

In diesem Beitrag stehen jene im Mittelpunkt, deren DaF-bezogene Ausbildungsplätze bedingt durch die Corona-Pandemie zumindest temporär in den virtuellen Raum verlagert werden mussten. Nicht nur besuchten Wiener Studierende des Seminars *Go global – Digital vermittelte Kommunikation in DaF durch Online-Videokonferenzen* im Wintersemester 2020/21 die Lehrveranstaltung pandemiebedingt im virtuellen Modus, sondern sie interagierten zusätzlich mit DaF-Lernendengruppen aus Japan und den USA im Zuge semesterbegleitender Online-Videokonferenzen (s. Abschnitt 3.1). Als Teil der

Leistungsbeurteilung mussten die Wiener Studierenden, im Folgenden auch als angehende bzw. auszubildende DaF-Lehrkräfte bezeichnet, zu Beginn, in der Mitte und am Schluss des Semesters bzw. der Online-Konferenzen schriftlich über die fortlaufende Heranbildung ihrer digitalen DaF-Lehrkompetenzen sowie über die Potenziale als auch die Herausforderungen der virtuellen Arbeitsumgebung reflektieren und den digitalen DaF-Unterricht zudem erfahrungsbasiert evaluieren.

Unter *digitalen DaF-Lehrkompetenzen* werden in vorliegendem Beitrag jene Kompetenzen verstanden, die beim Unterrichten in einer *rein virtuellen* Lernumgebung ohne jegliche realen Kontakte zwischen Lernenden und Lehrenden benötigt werden. Hybride Szenarien werden hier folglich nicht thematisiert. Die frühen 2020er Jahre haben gezeigt, dass rein virtuelle Settings ohne lehrerInnenseitige Vorbereitungsmöglichkeiten jäh verpflichtend werden und zudem von Langfristigkeit geprägt sein können¹. Solche Settings gab es zwar bereits in präpandemischen Zeiten, sie haben jedoch durch die Corona-Pandemie stark an Bedeutung und Zahl sowie auch an Zuwendung durch Forschende gewonnen. Ebenso eng gefasst wie die digitalen Lehrkompetenzen wird in diesem Beitrag der *digitale DaF-Unterricht*. Digitaler DaF-Unterricht bzw. digitales DaF-Lehren und -Lernen können sich z. B. weitgehend frontal und synchron in *MS Teams* vollziehen, in virtuellen Realitäten oder virtuellen Welten (z. B. Biebighäuser 2014) stattfinden, aber auch etwa in eigens eingerichteten, von Lehrkräften angeleiteten *WhatsApp*-Gruppen asynchron ablaufen (vgl. Karbi 2021: 348). Es gibt selbstverständlich zahlreiche denkbare schulische und außerschulische virtuelle Unterrichtsszenarien. Im vorliegenden Beitrag werden unter digitalem DaF-Unterricht jedoch ausschließlich synchrone hochschulische Online-Konferenzen (auf *Zoom*) verstanden, die auf Peer-Ebene zwischen DaF-Lernendengruppen einerseits und DaF-LehrerInnenteams andererseits überwiegend zum Zwecke der Kulturreflexion ablaufen (weitere Details in Abschnitt 3.1).

Die drei zu verschiedenen Zeitpunkten durchgeführten Reflexionen der auszubildenden Lehrkräfte erlauben auch Aussagen darüber, wie sich ihr Blick auf die Chancen und die Evaluation des virtuellen DaF-Unterrichtsraums mit dem Voranschreiten der Online-Konferenzen entwickelte. Die bestehenden Richtlinien für die FremdsprachenlehrerInnenausbildung (EPOSA etc.) sowie die Reflexionen der auszubildenden DaF-Lehrkräfte

¹ Selbstverständlich bleibt abzuwarten, ob rein virtuelle Settings in postpandemischen Zeiten dermaßen zahlreich und fundamental bleiben werden wie in den frühen 2020er Jahren.

dienen hier somit als Untersuchungsgegenstände (s. Abschnitt 3.2). Der Beitrag erfüllt folglich die von Mehlhorn (2019: 179) so formulierte Forderung: „[...] Bestandsaufnahmen zu den Medienkompetenzen und Einstellungen (angehender) Lehrender zur Digitalisierung im Unterricht sind erforderlich“.

Durch die jahrzehntelange Fokussierung der Sprachvermittlungsmethoden sowie die in den 1970er Jahren aufkommende LernerInnenzentrierung rückten die Fremdsprachenlehrenden erst ab den 1990er Jahren ins Visier fremdsprachendidaktischer Fachdiskurse (s. Schart 2014: 36). In den 2000er und 2010er Jahren wurden einige Initiativen ins Leben gerufen, die auf eine Verbesserung bzw. Optimierung der Schulung von Fremdsprachenlehrkräften, so auch DaF-Lehrkräften, zielen: Zwei in Europa wichtige und etablierte Instrumente für die SprachlehrerInnenausbildung, EPOSA² (*Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung* des Europarates, Newby et al. 2007) sowie EPG³ (*European Profiling Grid*, entstanden durch ein Gemeinschaftsprojekt europäischer Sprach- und Kulturinstitute sowie Universitäten), fokussieren sämtliche Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche, mit welchen Sprachlehrende in Ausbildung und Beruf in Berührung kommen. Beide Instrumente dienen der (Selbst-)Evaluation von Fremdsprachenlehrkräften bzw. deren Kompetenzen, unabhängig von der Art der Bildungseinrichtung, an der sie unterrichten. Die Initiative *Deutsch hoch 3*,⁴ Mitte der 2010er Jahre durch den Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) initiiert, ist eine fakultative, Moodle-basierte, registrierungspflichtige sowie modular aufgebaute Maßnahme zur Unterstützung der hochschulischen Ausbildung von künftigen DaF-Lehrkräften im Ausland und enthält das Modul 3 *Lehren und Lernen mit elektronischen (Online-)Medien* (Stand: 14.1.2022). Diese Moodle-basierte unterscheidet sich von den anderen hier vorgestellten Initiativen wesentlich, da sie konkret für die universitäre Ausbildung von Deutschlehrkräften konzipiert wurde und kein downloadbares, kompaktes Heft ist, sondern aus einzelnen Ausbildungspaketen mit unterschiedlichen Schwerpunkten besteht. In Abschnitt 2 werden diese drei Instrumente mit konkretem Blick auf die Berücksichtigung digitaler Lehrkompetenzen beleuchtet, denn alle drei wurden nicht ausschließlich für die virtuelle Fremdsprachenlehre konzipiert. Ebenso in Abschnitt 2 eingegangen wird

² http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_D_internet.pdf (14.1.2022).

³ Die deutschsprachige Version kann auf <https://egrid.epg-project.eu/de/egrid> (14.1.2022) heruntergeladen werden.

⁴ <https://www.daad.de/de/der-daad/was-wir-tun/die-deutsche-sprache-foerdern/das-projekt-dhoch3/> (14.1.2022).

auf den für vorliegenden Beitrag sehr zentralen *Europäischen Rahmen für die digitale Kompetenz Lehrender*⁵ (DigCompEdu, Redecker 2019), eine ursprünglich englischsprachige Publikation aus dem Jahr 2017 des *Joint Research Centres* (JRC) sowie des *European Commission's science and knowledge services*, der wohl ausschließlich die digitale Lehre, aber wiederum nicht konkret bzw. nicht ausschließlich den (hochschulischen) Fremdsprachenunterricht thematisiert, und durch das Goethe Institut ins Deutsche übersetzt wurde.

2. Digitale Lehrkompetenzen in bestehenden Richtlinien für die FremdsprachenlehrerInnenausbildung

2.1 EPOSA

Im EPOSA findet sich im Inhaltsverzeichnis der Kann-Beschreibungen (S. 13), die der Selbstevaluation der Fremdsprachenlehrkräfte dienen,⁶ die Sektion *Selbstständiges Lernen*. Dort wiederum ist der Unterpunkt E mit *Virtuelle Lernumgebungen* betitelt. Auf Seite 51 sind sodann lediglich drei zu virtuellen Lernumgebungen gehörende Kann-Beschreibungen angeführt: „Ich kann verschiedene elektronische Ressourcen verwenden (E-Mail, Websites, Computerprogramme etc.)“, „Ich kann die SchülerInnen beraten, wie bzw. wo sie geeignete elektronische Ressourcen finden und wie sie sie beurteilen können (Websites, Suchmaschinen, Computerprogramme etc.)“ sowie „Ich bin in der Lage, in verschiedene Lernumgebungen einzuführen bzw. die Arbeit damit zu fördern (Lernplattformen, Diskussionsforen, Webseiten etc.)“.

Im EPOSA fällt digitales Lehren also vor allem unter die Einführung Lernender in autonomes, virtuelles Lernen und weniger unter aktives Unterrichten im virtuellen Unterrichtsraum. Im Glossar des EPOSA gibt es des Weiteren den Eintrag *Virtuelle Lernumgebungen* (S. 81), in welchem *Programme für Konferenzen* auf rein virtuellen Unterricht hindeuten. Worin aber LehrerInnenhandeln bzw. Lehrkompetenzen in einem solchen virtuellen Unterricht bestehen, ist im EPOSA nicht festgeschrieben.

Relevant ist noch eine weitere Kann-Beschreibung im Bereich *Kultur*: „Ich bin in der Lage, Möglichkeiten für SchülerInnen zu schaffen, durch die sie die Kultur von

⁵ https://ec.europa.eu/jrc/sites/default/files/digcompedu_german_final.pdf (14.1.2022)

⁶ Die angehenden Fremdsprachenlehrkräfte können in einer „Timeline“, einem nach rechts weisenden Pfeil, mit dem Voranschreiten ihrer Ausbildung jede Kann-Beschreibung immer neu evaluieren.

Gemeinschaften in der Zielsprache außerhalb der Klasse erkunden können (Internet, E-Mails etc.)“ (S. 30). Obgleich hier Online-Interaktion, vor allem in schriftlicher Form (*E-Mails*), thematisiert wird, bezieht sich jedoch auch diese Kann-Beschreibung nicht auf digitale Lehrkompetenzen, sondern auf das Bereitstellen virtueller Kommunikationsmöglichkeiten in der Fremdsprache für Lernende.

2.2 EPG

Das EPG beschreibt Kompetenzen von Fremdsprachenlehrkräften in insgesamt 13 Bereichen (z. B. *Didaktik/Methodik, Unterrichts- und Kursplanung*) und auf sechs Stufen (1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 3.1, 3.2). Auf diese Kompetenzen können sich etwa auch Erstellende von Schulungsmaterial beziehen. Einer dieser Bereiche ist im englischen Raster mit *Digital Media* betitelt, was in der deutschen Version als *Medienkompetenz* (S. 3) wiedergegeben wird.

Auf der Stufe 1.1, die in allen Bereichen basale Kompetenzen enthält, geht es im Felde der *Medienkompetenz* etwa darum, Textverarbeitungsprogramme verwenden sowie Unterrichtsmaterial im Internet ausfindig machen und downloaden zu können. Auf höheren Stufen gilt überwiegend, den Unterricht im realen Klassenraum durch digitale Medien bzw. Software unterstützen zu können, z. B. durch *Media Player* (Stufe 2.1) oder *interaktive Tafeln* (Stufe 3.2). Auch etwa für Unterrichtsprojekte sollen digitale Medien genützt werden können (Stufe 3.1). Selbst bis hin zur höchsten Stufe jedoch finden sich keine Hinweise auf ein LehrerInnenhandeln in rein virtuellen Räumen. Alleine die Beschreibung „kann *Blended Learning*-Einheiten unter Einsatz von *Lernplattformen* z. B. Moodle erstellen“ (Kursivdruck im Original) auf Stufe 3.2 könnte darauf hindeuten, dass das EPG Fremdsprachenunterricht in einem rein digitalen Setting einschließt, jedoch müssen die internetgestützten Phasen von Blended Learning-Szenarien keineswegs zwingend synchron von einer Lehrkraft gesteuert werden, sondern können sich auf asynchrones, virtuelles Lernen beziehen, was durch die Nennung der Lernplattform *Moodle* auch angedeutet ist.

2.3 Deutsch hoch 3

Wie bereits erläutert, wartet die *Moodle*-basierte Initiative *Deutsch hoch 3* auch durch Modul 3 *Lehren und Lernen mit elektronischen (Online-)Medien* (Stand: 14.1.2022) auf. Alleine aus der Betitelung dieses Ausbildungspaketes geht hervor, dass auch hier sich

digitale Lehrkompetenzen überwiegend auf den Einsatz elektronischer Medien in einem realen DaF-Unterrichtsraum beziehen.

Das Unterkapitel 4.3 des Moduls 3 nennt sich *Interkulturelles Tandem-Lernen*. Hier wird also aufgezeigt, dass durch das Internet Distanzen überwunden und sich gegenseitig Sprachen beigebracht werden können, was selbstredend auch zu kulturellem Lernen beiträgt. Dieses Unterkapitel wurde hier deswegen ausgesucht, da darin virtuelles DaF-Lehren und -Lernen so aufgefasst werden, wie beides auch im vorliegenden Beitrag begriffen wird, und es somit als thematischer Bezugspunkt dienen kann. Es werden auf *Moodle* zwei einschlägige Fachartikel als Grundlagenlektüre und eine weiterführende Bibliographie bereitgestellt. Ein derartiges *eTandem* ist nun wohl ein rein virtuelles Unterrichtssetting, das stets nur zwei AkteurInnen involviert, welche die Rollen der/des Lehrenden und der/des Lernenden immer wieder tauschen. Die *Deutsch hoch 3-Moodle*-Nutzenden sollen den Mehrwert von *eTandems* in Hinblick auf interkulturelles und sprachliches Lernen erkennen und selbst Fertigkeiten im Einsatz des *eTandems* erwerben.

Überwiegend literaturbasiert werden die *Moodle*-nutzenden DaF-Lehrkräfte also mit dem *eTandem*-Format vertraut gemacht. Man hat im *Moodle*-Forum auch mit anderen DaF-Lehrkräften zusammen Aufgaben zu lösen, zu diskutieren und sich auszutauschen. So soll das Format des *eTandems* gleichsam interaktiv „gelernt“ werden.

2.4 Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu)

DigCompEdu (Redecker 2019) wurde zu folgendem Zweck erstellt:

Der Europäische Rahmen für die digitale Kompetenz Lehrender richtet sich an Lehrende auf allen Bildungsebenen, von der frühen Kindheit bis zur Hochschul- und Erwachsenenbildung, einschließlich allgemeiner und beruflicher Bildung und Ausbildung, Sonderpädagogik und nicht formaler Lernkontexte. Ziel ist es, einen allgemeinen Bezugsrahmen für Entwickler digitaler Kompetenzmodelle bereitzustellen, d. h. Für (sic!) Mitgliedstaaten, Regionalregierungen, relevante nationale und regionale Agenturen, Bildungsorganisationen selbst sowie öffentliche oder private Anbieter von Berufsausbildungen. (S. 3)

Daraus wird zum einen deutlich, welche große Reichweite er hat und zum anderen, dass er sich nicht ausschließlich an Lehrkräfte richtet, sondern vor allem auch an Regierungen oder Organisationen, die in dem Bereich Richtlinien benötigen.

Der Rahmen listet 22 Grundkompetenzen in sechs Feldern (S. 6):

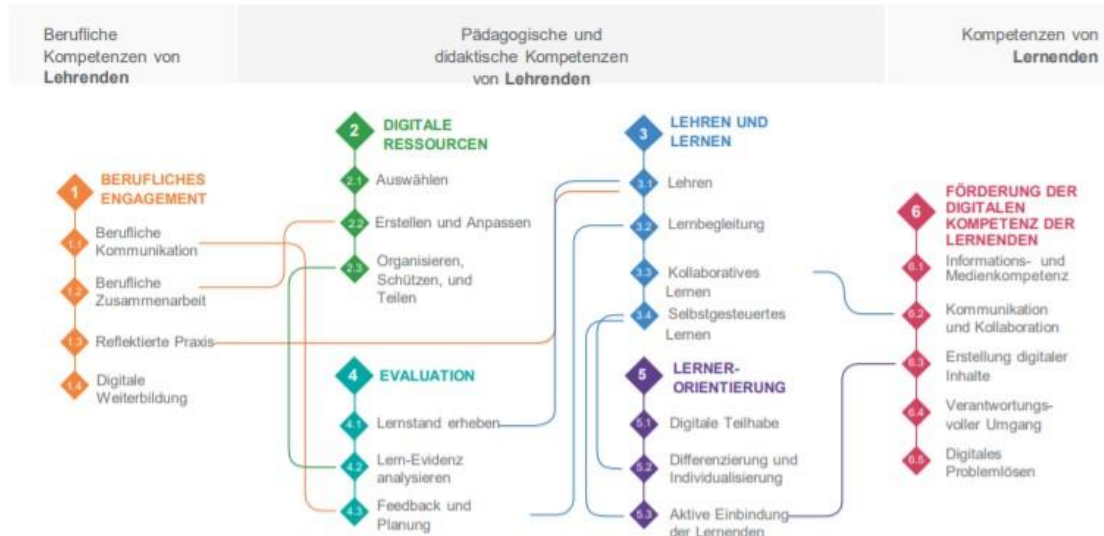


Abb. 1: „DER DIGCOMPEDU KOMPETENZRAHMEN“ (Großbuchstaben im Original)

Feld 1 etwa bezieht sich auf die Kompetenzen von Lehrkräften in der digitalen Interaktion mit beispielsweise KollegInnen oder Eltern, erstreckt sich also über das weitere berufliche Umfeld. Feld 3 ist das für vorliegenden Beitrag relevanteste und zielt auf das digitale Lehren und Lernen (s. S. 7).

Den 22 Bereichen werden sodann mehrere Einzelaktivitäten zugeordnet. So wäre eine Aktivität im Bereich 1.1 (*Berufliche Kommunikation*): „Nutzung von digitalen Medien, um Lernenden und ihren Eltern organisatorische Abläufe mitzuteilen, z. B. Regeln, Termine, Veranstaltungen“ (S. 26). Für jeden der 22 Bereiche sind sodann so genannte *Kompetenzaussagen* (z. B. „Ich nutze selten...“, S. 27, 28) formuliert und zwar auf sechs Stufen. In Anlehnung an den GeR sind dies die Stufen A1 bis C2. Im Bereich *Berufliche Kommunikation* kann eine Lehrkraft sich also etwa auf dem B1-Level befinden.

Auf den unteren Stufen geht es wiederum überwiegend um den Einsatz digitaler Medien im realen Unterrichtsraum. Auf den höheren Levels werden jedoch auch teils rein virtuelle Settings fokussiert, so etwa in Kompetenzaussagen auf dem Level C2: „Ich stelle ganze Kurse oder Lernmodule in einer digitalen Lernumgebung bereit“ (S. 36) und auch B2: „Ich beobachte und berate Lernende in ihrer gemeinsamen Interaktion in digitalen Lernumgebungen“ (S. 38). Auch an einigen Aktivitäten zeigt sich dies, z. B.: „Erstellung von Lern-Sessions, -Aktivitäten und -Interaktionen in einer digitalen Lernumgebung“ (S. 34). Es ist durchaus zu hinterfragen, weswegen Lehrenden solche Aktivitäten nicht bereits auf niedrigeren Levels zugetraut werden, denn allzu komplex

bzw. anspruchsvoll erscheinen diese erst ab dem B2-Level berücksichtigten virtuellen Tätigkeiten nicht, zumal immer mehr junge Lehrkräfte den digital kompetenten Digital Natives zuzurechnen sind.

Die sechs Felder sind zwar sehr ausdifferenziert und detailliert beschrieben. Dennoch ist auch im DigCompEdu auszumachen, dass Kompetenzen im rein digitalen Unterrichten in nur geringem Maße im Fokus stehen. Beachtenswert ist schließlich auch Feld 6 *Förderung der digitalen Kompetenz der Lernenden*. Lehrende können diese Kompetenz bei Lernenden nur fördern, wenn die Lehrenden diese Kompetenz zuvor selbst erworben haben. Daher ist es wichtig, dass die digitale Kompetenz in die LehrerInnenaus- und -weiterbildung integriert wird, wofür der vorliegende Beitrag als Plädoyer zu verstehen ist.

2.5 Fazit

Wie sich in 2.1 bis 2.4 gezeigt hat, handelt es sich bei den Richtlinien für die LehrerInnenausbildung um Prä-Pandemie-Initiativen, die mittlerweile, also aufgrund der durch den coronabedingten Distanzunterricht gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse, anzupassen bzw. zu erweitern wären. Digitale Lehrkompetenzen beziehen sich dort überwiegend darauf, in einem realen Unterrichtsraum digitale Medien bzw. Tools einsetzen zu können. Somit wird in den Richtlinien vorrangig eine „Medienkompetenz“ fokussiert, was zwar nicht minder wichtig erscheint und auch in zahlreichen wissenschaftlichen Publikationen vor der Pandemie fokussiert wurde (z. B. Mehlhorn 2019). Lehrkompetenzen in rein virtuellen, langfristigen Unterrichtsszenarien werden in den Bezugsdokumenten jedoch nicht im Detail fokussiert, höchstens in hybriden und sehr selten in rein digitalen Formaten (DigCompEdu). Die moderne Fremdsprachendidaktik sah sich in der Vergangenheit augenscheinlich als Vertreterin des Präsenzunterrichts, weswegen für die Konzipierenden der Richtlinien eine (durchgehende) Berücksichtigung rein virtuellen Fremdsprachenunterrichts offenbar keine Notwendigkeit darstellte. Wohl gab es bereits vor der Pandemie rein virtuelle DaF-Unterrichtssettings (z. B. Hoshii & Schumacher 2010), doch selbst Arbeiten zu diesen Settings (z. B. Hoshii & Schumacher 2020) lassen teils außer Acht, dass die darin stattfindende Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden eine rein virtuelle ist. Auch Hoshii & Schumacher (2020: 113-120) präsentieren Reflexionen angehender DaF-Lehrkräfte, die mit DaF-Lernenden per Videokonferenz interagiert haben, aber diese Reflexionen

beziehen sich überwiegend auf allgemeine DaF-Lehrkompetenzen ohne starken Bezug auf das virtuelle Setting bzw. auf für dieses spezielle Setting benötigte Fertigkeiten. Durch das Aufgreifen der realen Bedürfnisse und Erfahrungen von angehenden, in rein digitalen Umgebungen handelnden DaF-Lehrkräften soll in diesem Beitrag aufgezeigt werden, wo die in Abschnitt 2 vorgestellten Richtlinien im Bereich der virtuellen Fremdsprachenvermittlung zu kurz greifen.

3. Online-Videokonferenzsetting und methodisches Vorgehen

3.1 DaF-Online-Videokonferenzen als hochschulisches Projekt

Mehrere Jahre begleitete der Verfasser des Beitrags Studierende, die sich am Fachbereich DaF/DaZ der Germanistik der Universität Wien in Ausbildung befinden, durch virtuelle Videokonferenzen mit hochschulischen DaF-Lernendengruppen (mindestens auf dem Niveau B1) aus Brasilien, Großbritannien, Italien, Japan und den USA. Die auszubildenden DaF-Lehrkräfte agierten dabei als Sprach- und Kulturvermittelnde im rein virtuellen Unterrichtsraum, wobei ihnen hier willentlich die Rolle von Peers und nicht von DozentInnen zugeordnet wurde. Die älteste und somit längste Kooperation ist jene mit Japan, die sich von allem Anfang an in diesem Peer-Format vollzog, welches sodann auch in den Kooperationen mit den anderen Ländern maßgeblich war. Mehlhorn (2019: 176) spricht in diesem Zusammenhang von „der medienvermittelten Kommunikation und virtuellen Begegnungen mit Muttersprachlern [...]“, wobei nie alle Studierenden auf der Wiener Seite die Erstsprache Deutsch hatten. Für die DaF-Lernenden weltweit waren die maximal sieben Online-Konferenzen in den dortigen universitären DaF-Unterricht eingebettet. Die Konferenzen begleiteten also in regelmäßigen Abständen mehrmonatige, von lokalen Dozierenden gehaltene Semestersprachkurse und waren für die DaF-Lernenden somit nicht die einzigen Kontaktstunden mit der deutschen Sprache, wohl aber die einzigen Kontaktstunden mit gleichaltrigen Erst- bzw. auch ZweitsprachlerInnen des Deutschen. Bei dem in diesem Beitrag zentralen virtuellen DaF-Unterrichtsraum handelt es sich also um eine spezifische, interaktive und kollegial-kooperative Form des digitalen hochschulischen Klassenzimmers, das zudem pandemiebedingt gewandelt werden musste, wie nachfolgend verdeutlicht wird.

Im Wintersemester 2020/21 wurden die angehenden DaF-Lehrkräfte in Wien im projektbegleitenden Seminar in drei Gruppen geteilt. Eine davon führte die Online-Videokonferenzen mit DaF-Lernenden einer Privatuniversität in Tokio durch, zwei andere mit

DaF-Lernenden einer öffentlichen Universität in St. Thomas im US-Bundesstaat Minnesota. An fünf bis sieben Terminen im Semester traten die Gruppen per *Zoom* in Kontakt, die zu behandelnden Themen wurden entweder bei der ersten Konferenz festgelegt oder auf für jede Konferenzgruppe eingerichteten *Slack*-Workspaces darüber abgestimmt. Von Seiten der Dozierenden gab es keine thematischen Vorgaben, die Studierenden auf beiden Seiten konnten die Themen frei wählen bzw. mussten sich auf von ihnen selbst vorgeschlagene Themen einigen. *Zoom* ermöglicht es, die Videokonferenzen aufzuzeichnen, was auf der Wiener Seite in den begleitenden Seminarsitzungen für Interaktionsanalysen und kollegiale Beratung im Felde des Online-Unterrichtens genützt wurde. Im Seminar gab es folgende inhaltliche Schwerpunkte: Interaktionsforschung, Lernersprache, Lehrersprache, kulturreflexives Lernen, Selbstreflexion, kollegiale Beratung. Daraus wird deutlich, dass eine Kompetenzerlangung im virtuellen DaF-Lehren nicht das einzige Ziel im Seminar war. Viel eher ist dieses Ziel als gleichberechtigter Schwerpunkt neben den anderen genannten Seminarschwerpunkten zu begreifen. Von den in Abschnitt 2 betrachteten Richtlinien wurde im Seminar EPOSA für die Selbstreflexion der angehenden DaF-Lehrkräfte über ihr Handeln in virtuellen Lehr-/Lernumgebungen genützt, wobei der virtuelle Aspekt überwiegend hinzuergänzt werden musste. DigCompEdu wurde in der Lehrveranstaltung durch den Seminarleiter vorgestellt und von einigen Studierenden für Seminararbeiten verwendet. Die Arbeitsplattform *Slack*, die weltweite Kooperationen in Teams erlaubt, wurde projektbegleitend eingesetzt. Die Arbeitssprache war Deutsch. Alternierend bereiteten einmal die auszubildenden DaF-Lehrkräfte, einmal die DaF-Lernenden eine Powerpoint-Präsentation vor, die gleichsam als Gerüst für einen Austausch fungierte und auf *Slack* bzw. per Screensharing für alle Teilnehmenden sichtbar war. Ein gesellschaftlich-kulturell relevantes Thema wurde einmal von österreichischer, einmal von japanischer bzw. US-amerikanischer Seite dargestellt. So ging es etwa einmal um Arbeit und Jobsuche in Österreich, einmal in Japan; einmal um das österreichische Hochschulwesen, einmal um das US-amerikanische. Somit handelte es sich um keinen Frontalunterricht und auch um keine explizite Grammatik-, Lexik- oder Phonetikvermittlung. Die authentische, ungezwungene Interaktion, die freilich dennoch zum erfolgreichen Deutschenerwerb beitragen soll, stand im Zentrum der Videokonferenzen. Zudem kann das Format als von mehreren angehenden DaF-Lehrkräften in Gang gesetzte Sprach- und Kulturvermittlung begriffen werden, da auf der Wiener Seite nicht nur eine angehende Lehrperson agierte, sondern mehrere. Wie bereits einleitend und zu Beginn dieses

Abschnitts angemerkt, handelt es sich bei dem Format um authentische Kommunikation auf Peer-Ebene. Es zeigen sich hier also „Mitbestimmung“ durch die Lernenden sowie „kommunikative als auch kooperative Elemente“, was laut Bär (2019: 15) der Überlegungen zur förderlichen und zielführenden Schaffung und Gestaltung virtueller Lehr-/Lernräume anstellt, „[i]n digitalen Lernumgebungen bzw. virtuellen Räumen [...] gefragt“ ist.

Vor Ausbruch der Corona-Pandemie sah das Konferenzsetting folgendermaßen aus:

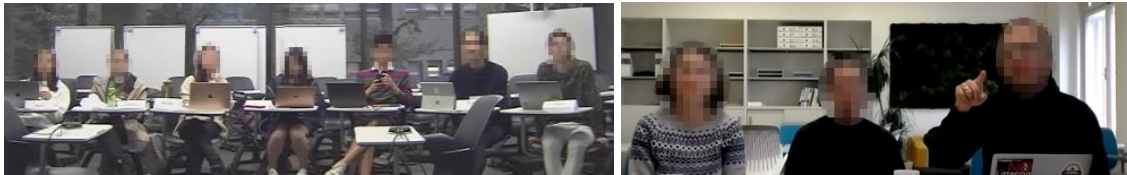


Abb. 2: DaF-Online-Videokonferenz aus zwei geschlossenen Interaktionsräumen heraus (vgl. Prikoszovits 2020: 127-128)

Abb. 2 zeigt links eine Gruppe japanischer DaF-Lernender, die aus einem universitären EDV-Raum heraus mit drei Wiener Studierenden, die sich ebenfalls in einem Raum befinden, auf Deutsch interagieren (Screenshots aus einer Konferenzaufzeichnung aus dem Wintersemester 2019/20).

Da Studierende sich weltweit pandemiebedingt nicht in die universitären Räumlichkeiten begeben konnten, sah das „Corona-Setting“ der Online-Videokonferenzen so aus:

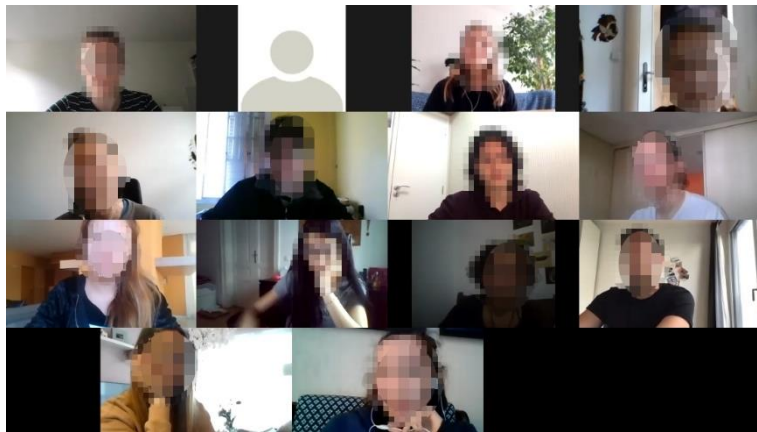


Abb. 3: „Dreizehn Interaktionsräume bei einer Online-Videokonferenz zwischen DaF-Lerner/innen aus São Paulo und angehenden DaF-Lehrer/innen aus Wien“ (s. Prikoszovits 2020: 129)

Im Sommersemester 2020 mussten brasilianische und österreichische Studierende sich aus ihren häuslichen Arbeitszimmern zu den Konferenzen zuschalten (Screenshot aus einer Konferenzaufzeichnung aus dem Sommersemester 2020), was auch im Winter-

semester 2020/21, aus welchem die Reflexionen stammen, der Fall war. Das Konferenzsetting änderte sich von zwei realen Interaktionsräumen (Abb. 2), an denen je ein Computer bereits für die Studierenden durch die Seminar-/KursleiterInnen vorbereitet gewesen war, hin zum BYOD-Format (*Bring your own device*) (vgl. Mehlhorn 2019: 181) oder viel eher zum Format *Use your own device* (Abb. 3). Die in diesem Beitrag fokussierten Reflexionen der Wiener Studierenden, die neben der Moderation einer Konferenz sowie einer Seminararbeit einen Teil der Leistungsbeurteilung in der Lehrveranstaltung darstellten, beziehen sich also konkret auf das in Abb. 3 dargestellte Online-Konferenzsetting, was einer Limitation der Aussagekraft der Ergebnisse der longitudinalen Studie auf diese bzw. identische Settings gleichkommt.

3.2 Methodisches Vorgehen

Die für sämtliche Studien nötige „*Offenlegung der Datenbasis*“ (Meyer & Meier zu Verl 2014: 251, Kursivdruck im Original) erfolgt für die vorliegende Studie zum einen in Kapitel 2 (Auszüge aus den Richtlinien für die FremdsprachenlehrerInnenausbildung und -weiterbildung) bzw. zum anderen im Anhang (Auszüge aus den Reflexionen der Studierenden) dieses Beitrags. Es gab 17 Studierende im Seminar, somit entstammen die im Anhang gelisteten Studierendenzitate 51 Reflexionsbögen. Die Stichprobengröße (Akremi 2014: 277) war also durch die Anzahl der Studierenden sowie die drei Reflexionszeitpunkte vorgegeben. Es handelt sich bei der in diesem Beitrag fokussierten Studie um eine qualitative Längsschnittstudie (vgl. Akremi 2014: 269), da die Reflexionen der Studierenden im Laufe mehrerer Monate entstanden, so auch miteinander verglichen und mit den Richtlinien (EPOSA etc.) abgeglichen werden können. Die den angehenden DaF-Lehrkräften gestellten Fragen waren den drei Reflexionsrunden spezifisch angepasst, wobei diese Anpassungen überwiegend die Reflexionszeitpunkte vor, während und nach den Konferenzreihen betrafen. Die Fragen zielten auf die Selbsteinschätzung (der Entwicklung) der digitalen Lehrkompetenzen sowie auf die Evaluation der Peer-Interaktion in der virtuellen Umgebung und auch der Lehrveranstaltung. Die Daten entstanden gleichsam durch Introspektion wie auch durch ein Sich-Erinnern an das Handeln und den Austausch im virtuellen Unterrichtsraum. Alle Studierenden haben Einverständniserklärungen unterzeichnet, dass sämtliche durch sie im Seminar erstellte Texte anonymisiert zu Forschungszwecken publiziert werden dürfen⁷. Damit in

⁷ Die Einverständniserklärungen umfassten ebenso die Genehmigung zur Aufzeichnung der Online-Videokonferenzen.

den Abschnitten 4 und 5 einfacher Bezug darauf genommen werden kann, sind die Zitate im Anhang von 1. bis 43. nummeriert. Die Zitate 1. bis 13. (Abschnitt 6.1) sind dem ersten, 14. bis 27. (Abschnitt 6.2) dem zweiten und 28. bis 43. (Abschnitt 6.3) dem dritten Reflexionsbogen zuzuordnen. Die Studierenden wurden anonymisiert, bei den Vornamen in Klammern handelt es sich also um Pseudonyme (Meyer & Meier zu Verl 2014: 255). Wird auf ein Zitat referiert, so sieht diese Referenz wie folgt aus: (1: Deborah, RD1). „1“ ist dabei das erste im Anhang gelistete Studierendenzitat. Es stammt von Deborah. „RD“ steht wiederum für „Reflexionsdurchgang“. Der erste Reflexionsdurchgang ist mit RD1, der zweite mit RD2 und der dritte mit RD3 bezeichnet. An sehr wenigen Stellen wurden die Zitate orthographisch korrigiert.

Das „Untersuchungsfeld“, also digitale Lehrkompetenzen in bestehenden Richtlinien für die FremdsprachenlehrerInnenaus- und -weiterbildung sowie in einem spezifischen virtuellen Setting, war „*theoriegeleitet vorab definiert*“ und nicht „*von der Anlage zunächst offen*“ (Akremi 2014: 268, Kursivdruck im Original). Die den Studierenden gestellten Reflexionsfragen sind als eine Form der schriftlichen Befragung (mit kleinem Adressatenkreis) aufzufassen. Es kann festgehalten werden, dass eine „Teilnahmebereitschaft“ gleichsam bestehen musste, da die Reflexionen Teil der Leistungsbeurteilung waren, und es so keine „*Verweigerungsquoten (Unit Nonresponse)*“ gab, was auf eine gute „Datenqualität“ hindeutet (Hlawatsch & Krickl 2014: 305, Kursivdruck im Original). Reinecke (2014: 601) führt zur Befragung aus: „Ein wichtiges Unterscheidungskriterium für die Formen der Befragung ist [...] der Strukturierungs- und Standardisierungsgrad.“ Obgleich für qualitative Designs unüblich, war der Ablauf der Reflexionsfragen geschlossen und strukturiert, was freilich in der schriftlichen Form begründet liegt. Die Fragen selbst waren jedoch durchgehend offen, es gab keine vorgegebenen Antwortmöglichkeiten. Die Reflexionsfragen zielten auf „Einstellungen“ und „Ereignisse, Verhaltensintentionen, Verhalten“ und nicht etwa auf „Fakten und Wissen“ (Reinecke 2014: 605-607).

Die 51 Reflexionen, als „natürliche Daten“ (Meyer & Meier zu Verl 2014: 253) zu verstehen, da sie im „Untersuchungsfeld selbst produziert w[u]rden“ (Meyer & Meier zu Verl 2014: 252), wurden keiner detaillierten qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen. Es wurden Passagen aus den Reflexionen ausgewählt, welche die thematische Breite der Überlegungen der Studierenden in ihrer Gesamtheit abbilden. Wenn zwei oder mehrere relevante Passagen inhaltlich identisch waren, wurde nur eine davon beibehalten. Die

„Erhebungs- und Analyseeinheiten“ sind demnach nicht „deckungsgleich“ (Akremi 2014: 267). In den oben diskutierten Kompetenzrastern wurde, mit Ausnahme von Deutsch hoch 3, nach einer ersten Sichtung auch per Suchfunktion nach für die Studie relevanten, aus den Daten selbst abgeleiteten Schlagworten gesucht. Der Studie liegt keine einzelne Forschungsfrage zugrunde, sondern sie will explorativ wesentliche Faktoren, welche den Aufbau digitaler Lehrkompetenzen in der DaF-LehrerInnenausbildung betreffen, offenlegen. Dadurch, dass die Studierenden unabhängig voneinander über dieselben Aspekte reflektierten und dabei zu identischen oder ähnlichen Ergebnissen kamen, kann eine Sättigung als erreicht gelten.

Die aus der Studie resultierenden Erkenntnisse sind selbstverständlich limitiert auf die Reflexionen bzw. auf jene die virtuellen Lehr-/Lernumgebungen betreffenden Ausschnitte aus den Richtlinien/Kompetenzrastern, die in Abschnitt 2 fokussiert wurden. Das Setting vermag wenig über einen virtuellen DaF-Unterricht auszusagen, bei dem etwa Notenfindung und Grammatik-/Phonetikvermittlung eine prominente Rolle spielen. Die Reflexionen können zudem lediglich etwas über das spezifische Setting des oben beschriebenen rein virtuellen Austauschs preisgeben.

Es gab keine realen Treffen zwischen den Gruppen in Wien und Saint Paul bzw. Tokio. Die Reflexionen referieren ausschließlich auf den Austausch zwischen hochschulischen Studierenden, nicht etwa zwischen Lernenden an privaten Sprachinstituten. Somit kann Deutsch hoch 3 hier, was die Adressatengruppen anbelangt, als ein valides Bezugsinstrument für das in diesem Beitrag thematisierte virtuelle Setting angesehen werden, da Deutsch hoch 3 ebenso ausschließlich den Hochschulkontext und keine anderen Bildungseinrichtungen fokussiert. Den anderen Richtlinien kann jedoch potenziell auch ein Bezug zu hochschulischem Fremdsprachenunterricht zugestanden werden. Die Schlüsse, die in diesem Beitrag für die DaF-LehrerInnenausbildung gezogen werden, entstammen rein der Seite der angehenden DaF-Lehrkräfte. Diese Lehrkräfte, die überwiegend erfahrungsbasiert reflektierten, sind wohl noch nicht als DaF-ExpertInnen zu betrachten, sondern bauen ihre Expertise erst auf.

4. Implikationen für die DaF-LehrerInnenausbildung

Nachfolgend werden nun Aspekte digitaler Lehrkompetenzen herausgestrichen, die in den bestehenden Richtlinien für die FremdsprachenlehrerInnenausbildung nicht bzw. nicht deutlich genug beschrieben sind, jedoch von den angehenden Lehrkräften in ihren

Reflexionen (s. Anhang) thematisiert wurden. Erfahrungsaufbau in der digitalen DaF-Lehre ist als sehr wichtig und notwendig zu begreifen, da die angehenden Lehrkräfte in ihrer späteren Unterrichtskarriere SchülerInnen besser für „die Kultur der Digitalität“ bereit machen können, wenn sie selbst darin eine Aus-, Fort- oder Weiterbildung erhalten haben (vgl. Reiter 2021: 52). Die folgenden Ausführungen können gleichsam als Implikationen für eine künftige, digitale Lehrkompetenzen berücksichtigende DaF-LehrerInnenausbildung angesehen werden. Im Folgenden werden die Herausforderungen des Digitalen von jenen des Realen weitgehend abgegrenzt und es ist primäres Ziel des vorliegenden Beitrags, diese Implikationen ohne Anspruch auf Vollständigkeit allgemein aufzuzeigen und (noch) nicht durchgehend bzw. im Detail mit konkreten, für die LehrerInnenausbildung relevanten Handlungsvorschlägen zu versehen. Diese Handlungsvorschläge gibt es selbstverständlich bereits teils (s. z. B. Strasser 2012, 2014), waren den angehenden Lehrkräften jedoch augenscheinlich noch nicht bekannt. Hier muss erneut darauf hingewiesen werden, dass das in den Abschnitten 1 sowie 3.1 beschriebene hochschulische Seminar nicht ausschließlich eine Stärkung der digitalen DaF-Lehrkompetenzen zum Ziel hatte, sondern sehr diverse inhaltliche Schwerpunkte und Ziele miteinander vereinte.

4.1 DaF-spezifische Kompetenzen

Begonnen wird mit als relevant eingeschätzten Kompetenzen, die konkret das virtuelle DaF-Klassenzimmer bzw. generell den virtuellen Fremdsprachenunterricht betreffen.

In einem ausschließlich digitalen Unterrichtssetting ist es sehr wahrscheinlich, dass niemand der darin Agierenden sich persönlich kennt (25: Aaron, RD2; 40: Viola, RD3) und dass es zudem, anders als in realen und hybriden Settings, nie zu realen persönlichen Kontakten kommen wird. Selbst die Wiener Studierenden kannten einander häufig nicht persönlich, da auch das Begleitseminar im Online-Distanzformat gehalten werden musste.

Angehende DaF-Lehrkräfte sollten demnach mit Kennenlernaktivitäten (25: Aaron, RD2; 30: Aaron, RD3), die sich speziell für den digitalen Raum⁸ und konkret für den Fremdsprachenunterricht eignen, vertraut gemacht werden und diese durchführen lernen. Im digitalen Raum, in dem man einander nur eingeschränkt sehen und

⁸ Auf <https://www.workshop-spiele.de/> (14.1.2022) finden sich zahlreiche Beispiele für Online-Kennenlernaktivitäten sowie Online-Warm-Ups.

wahrnehmen kann, ist informeller, dem Kennenlernen zuträglicher Small-Talk vor und nach dem Unterricht bzw. in den Pausen nämlich weitgehend unterbunden. Für ein besseres Sich-Näherkommen kann unterstützend wie auch wiederholend etwa *Slack* (s. Abschnitt 3.1) verwendet werden, sodass eine Annäherung auch schriftlich-interaktiv in effizienter und nachhaltiger Weise stattfinden kann. *Slack* erwies sich bei den Studierenden als sehr beliebt, da es benutzerfreundlich ist und die Arbeitsoberflächen optisch ansprechend gestaltet sind. Auch längere schriftliche Kommunikation lässt sich in *Slack* gut abbilden (Goldgruber et al. 2016: 132), wodurch die Interaktion zwischen den Nutzenden rasch nachvollzogen und weitergesponnen werden kann. Selbstverständlich spielt das Kennenlernen aller AkteurInnen in jedem Unterricht, also beispielsweise auch zu Beginn eines Online-Mathematikurses eine Rolle, aber im digitalen Fremdsprachenunterricht müssen entsprechende virtuelle Aktivitäten dem der Lehrkraft mitunter noch unbekanntem Sprachniveau der Lernenden spontan anpassbar sein. Zudem ist das „Sprechen über sich selbst“ ein zentraler Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts, welcher eine Vertrautheit und angenehme Atmosphäre zwischen den Beteiligten notwendiger erscheinen lässt als in beispielsweise naturwissenschaftlichen Unterrichtskontexten. Wirkungsvolle „Eisbrecher-Aktivitäten“ für den digitalen Raum sollten auszubildende DaF-Lehrkräfte ebenso kennen und anwenden lernen, um der vor allem zu Beginn eines Online-Kurses bestehenden Scheu der DaF-Lernenden (33: Esther, RD3), in der Fremdsprache zu interagieren, entgegenwirken zu können.

Im DaF-Unterricht sind Sprechen und Interaktion sehr wichtig. Die Wiener Studierenden erlebten die Interaktion in der digitalen Umgebung jedoch nicht als „Selbstläufer“. Unerwünschter Frontalunterricht und Langeweile können rasch eintreten (12: Viola, RD1; 20: Aaron, RD2). Dies kann selbstverständlich auch im realen Unterrichtsraum geschehen, doch im in Abb. 2 dargestellten virtuellen Setting funktioniert die Interaktion – auch zwischen Lernenden – besser als im in Abb. 3 gezeigten (12: Viola, RD1; vgl. Hoshii & Schumacher 2010: 81). Dies mag daran liegen, dass man sich im selben physischen Raum rascher und unmittelbarer austauschen kann, sich beispielsweise auch spontan etwas zuflüstern kann, und auch der direkte Blickkontakt die Interaktion erleichtert. Als besonders wichtig und gleichermaßen herausfordernd wird erachtet, die Interaktion aufrecht bzw. die Redeanteile der Lernenden hoch zu halten (14: Mona, RD2). Dies könnte auch darauf zurückzuführen sein, dass die Lehrkräfte – anders als im realen Klassenzimmer – nicht immer alle Teilnehmenden im Blick haben können (1:

Deborah, RD1; 28: Dagmar, RD3) und dass der Augenkontakt erschwert bzw. reduziert ist (21: Jutta, RD2). Hier müssten in der DaF-LehrerInnenausbildung interaktionsfördernde und -aufrechterhaltende, das Schweigen brechende (34: Marica, RD3) Maßnahmen für den digitalen Raum in den Blick genommen werden. In einem Online-Fachunterricht etwa, der für Lernende in ihrer Erstsprache stattfindet und in dem durch Interaktion angeregtes, aktives Mitdenken auch wünschenswert ist, kann eine (z. B. von der Lehrkraft initiierte) Interaktion tendenziell rascher aufgebaut und längerfristig fortgeführt werden, da zumindest das sprachliche Verständnis leichter zu sichern ist. Die Sicherung des fachlichen Verständnisses hingegen ist freilich nicht alleine durch geglückte, durchgehende Interaktion gegeben.

Verunsicherung trat auf, wenn es um das adäquate Korrigieren bzw. Feedback-Geben auf fremdsprachliche LernerInnenäußerungen im digitalen Unterrichtsraum ging (24: Esther, RD2). Hier waren den angehenden DaF-Lehrkräften offensichtlich so genannte „Educational Applications“ oder „browser-basierende Internettools“ (Strasser 2014: 101) noch nicht oder zu wenig geläufig. QWIQR (<https://qwiqr.education>) ist ein Beispiel für ein solches Internettool, mithilfe dessen Lehrkräfte ihren Lernenden digitales Audio-Feedback etwa zu schriftlichen Hausaufgaben oder Tests, aber auch zur mündlichen Produktion, wenn man diese nicht während des Online-Unterrichts unterbrechen möchte, geben können. Häufig wurden in den hier relevanten Videokonferenzen Fehler in lernersprachlichen Äußerungen nicht thematisiert bzw. korrigiert. Angehende DaF-Lehrkräfte müssen im Zuge der Ausbildung folglich mit Korrektur- und Feedbackmöglichkeiten im digitalen Raum, etwa eben durch Apps oder Internettools, vertraut gemacht werden. Ebenso könnte etwa auch das Handhebe- oder Klatsch-Zeichen, das in *Zoom* sehr rasch gesetzt werden kann, nach entsprechender Vereinbarung mit den DaF-Lernenden dafür verwendet werden, um sie auf Fehler hinzuweisen, ohne sie direkt zu unterbrechen. Korrekturformen wie etwa ein spezifischer Stimmklang in einer lehrersprachlichen Äußerung, die einer fehlerhaften lernersprachlichen Äußerung folgt und auf den Fehler aufmerksam machen soll, können im virtuellen Raum ebenso wie im realen funktionieren. Angehende DaF-Lehrkräfte sollten durchaus auch dazu ermutigt werden, im realen Klassenzimmer Bewährtes in den digitalen Raum mitzunehmen. Lehrende wünschen sich ebenso Feedback zu ihrem Online-Unterricht von den Lernenden (8: Viola, RD1), das sich genauso über entsprechende Apps übermitteln lässt. Durch die große physische Distanz fiel es einer auszubildenden Lehrkraft schwerer,

Lernzuwächse der Lernenden (23: Ksenia, RD2) festzustellen. Obgleich zwar in den Reflexionen nicht so stark ins Feld geführt, betrifft dies den Bereich der Leistungsmessung im virtuellen Raum. Zu Evaluation, Feedback und Leistungsbeurteilung im digitalen Unterrichtsraum bietet der DigCompEdu (Redecker 2019: 40-44) bereits Lösungen bzw. gibt es hierzu Publikationen, in denen didaktische (z. B. Evaluation überwiegend asynchroner Leistungen, z. B. von durch die Studierenden erstellten Videos, s. Heiduschke 2021: 82) wie auch technische (z. B. „Quiz-Logbuch“ zur Nachvollziehbarkeit von Abläufen virtuell durchgeführter Tests, s. Heiduschke 2021: 84) Lösungsvorschläge gemacht werden.

Vorentlastungsaktivitäten werden, unter anderem vermutlich um kostbare digitale Unterrichtszeit zu sparen, vor dem Online-Unterricht als zielführend betrachtet (27: Ornella, RD2), wobei diese während der Konferenzreihen außer durch Glossare kaum je realisiert wurden und sich in diesem Bereich reale von digitalen Entlastungsbemühungen kaum unterscheiden dürften. *Slack* wie auch andere Lernplattformen bieten die Möglichkeit, den Lernenden vor den virtuellen Treffen passgenaue Vorentlastungsaktivitäten zukommen zu lassen. Besonders herausfordernd in virtuellen Kontexten ist, dass diese Aktivitäten durch Lehrkräfte in geringerem Maße angeleitet bzw. begleitet werden können. Hier könnte den DaF-Lernenden von den Lehrkräften empfohlen werden, sich etwa in Paaren oder Kleingruppen für die Bearbeitung von Vorentlastungsaufgaben bereits vor dem Online-Unterricht in ihren persönlichen virtuellen Räumen zu treffen. So können Vorentlastungsaktivitäten zur rechten Zeit durchgeführt werden und zudem nimmt das virtuelle Klassenzimmer so auch Züge des realen Klassenzimmers an, in dem DaF-Lernende sich durchaus auch immer wieder vor Unterrichtsbeginn gemeinsam auf den Unterricht einstellen bzw. vorbereiten. Auch Einsatz und Kontrolle von Hausaufgaben (11: Aaron, RD1) erscheinen einer befragten auszubildenden Lehrkraft im digitalen DaF-Unterrichtsraum schwierig⁹. Die Lernenden jeden Tag per Screen-sharing aufzufordern, zu zeigen, ob Hausaufgaben tatsächlich erledigt wurden, erweist sich als zu aufwändig und zudem als nicht zielführend. Sehr wichtig ist hier im digitalen Unterrichtsraum, die erledigten Hausaufgaben direkt in den Folgeunterricht einzubinden, um so ausmachen zu können, wie konsequent und gewissenhaft die Hausaufgaben in virtuellen Umgebungen erledigt werden. Als Lehrkraft kann man zu Beginn des

⁹ Der Studierende Aaron bezieht sich hier auf Hausaufgaben, die er Lernenden in einem anderen digitalen Unterrichtsetting geben musste. Im hier fokussierten Online-Unterricht gab es keine Hausaufgaben.

Unterrichts die Lernenden in Breakout-Räumen die Hausaufgaben vergleichen lassen bzw. sie in der Fremdsprache darüber sprechen lassen und diese Breakout-Räume besuchen, um sich ein Bild über die Erledigung der Hausaufgaben zu machen, Feedback zu geben und die Sprachentwicklung der Lernenden zu beobachten. Darüber hinaus können mit Blick auf Kontrolle von bzw. Feedback zu Hausaufgaben entsprechende *Moodle*- oder *Slack*kenntnisse bzw. Tools wie QWIQR Abhilfe schaffen, doch auch dieses technische Know-how ist den Lehrkräften erst zu vermitteln. Geschriebene Texte als Word- oder PDF-Dokumente oder Scans bzw. Fotos von erledigten Hausaufgaben können von den Lernenden selbstverständlich auch auf *Moodle* oder *Slack* hochgeladen werden, was ressourcenschonender ist als sich als Lehrkraft diese per Mail zuschicken zu lassen.

Die auszubildenden DaF-Lehrkräfte denken, dass im hier fokussierten virtuellen Setting überwiegend Lexik und kulturelles Wissen vermittelt und erworben werden können (13: Lisette, RD1; 41: Kerstin, RD3). Grammatikvermittlung spielt in diesem Setting keine große Rolle, da die authentische Interaktion, der kulturelle Austausch zentral sein sollen. Generell sollte für Online-Grammatikunterricht jedoch die Tatsache genützt werden, dass per Bildschirm Visualisierungen vorgenommen werden können, die das Grammatiklernen vor allem auf niedrigen Niveaus zu unterstützen vermögen (Zeyer 2017: 667). Zeyer (2017: 667) führt hier etwa „Hervorhebungen durch Farben- oder Schriftänderungen“ und vor allem die Arbeit mit Tabellen an, welche von den Lernenden mit „Zieh-Elemente[n]“ bestückt werden können, was einem „induktive[n] Grammatiklernen“ (2017: 677) gleichkommt. Über Aspekte wie etwa die Fertigkeiten- oder Phonetikvermittlung haben die Wiener Studierenden nicht reflektiert. Phonetikvermittlung ist im virtuellen Raum jedoch als eine große Herausforderung zu betrachten, da bestimmte Laute digital vermittelt sowohl von Lernenden als auch Lehrenden schlechter gehört bzw. imitiert werden können und da die Mundstellung in Distanz schwerer beobachtet und somit von der Lehrkraft schwerer korrigiert werden kann als im realen Klassenzimmer. DaF-Lernende können jedoch auch gesichtsnahe Videos aufnehmen, in denen sie schwierig zu artikulierende Wörter langsam und deutlich äußern, und der Lehrkraft für Feedback zur Aussprache übermitteln.

Allgemein erweist sich eine „Transferfähigkeit in den digitalen Raum“ als nötig (4: Ornella, RD1) (vgl. auch Röck 2019: 19). Mehlhorn (2019: 175) formuliert dies folgendermaßen: „Was im Bereich der Digitalisierung entwickelt wird, sollte an bestehende

fremdsprachendidaktische Konzepte anschlussfähig sein, denn nur so lassen sich zielorientierte didaktische Unterrichtsvorschläge unterbreiten“. DaF-Lehrende sollten in ihrer Ausbildung also erfahren, wie sie aus dem realen DaF-Unterricht bekannte und bewährte Aktivitäten, Prüfungsformate, interaktive Spiele etc. rasch und zielführend „digitalisieren“ können, ohne unterrichtliche Ziele aus den Augen zu verlieren. Dies erscheint beispielsweise bei den bereits ins Feld geführten Kennenlernaktivitäten (25: Aaron, RD2; 30: Aaron, RD3) wichtig.

4.2 Fächerübergreifend benötigte digitale Kompetenzen

Fächerübergreifend sind es allem voran organisatorische Aspekte, über die sich digital Unterrichtende Gedanken machen müssen. Die angehenden DaF-Lehrkräfte zeigen sich verunsichert, was die Gestaltung bzw. das Teilen des eigenen Bildschirms angeht (16: Tülay, RD2; 28: Dagmar, RD3). Es muss beherrscht werden, wie die Bildschirmorganisation und auch z. B. *Zoom*-Raumkonfigurationen rechtzeitig bzw. ebenso spontan während des Unterrichts vorgenommen werden können. Dies bezieht sich auf technisches Wissen und auch auf Medienkompetenz, mit der sich ExpertInnen mit Blick auf den digitalen Raum häufiger als mit digitalen Lehrkompetenzen beschäftigen (z. B. Mehlhorn 2019). Alle Lernenden sollen im Blick behalten werden (1: Deborah, RD1; 7: Deborah, RD1), gleichzeitig muss jedoch der Bildschirm häufig geteilt werden. Ablenkung, Nicht-Sichtbarkeit bzw. das, was Lernende bei abgeschalteter Kamera tun, werden als problematisch gedeutet (7: Deborah, RD1). Es müssten in der LehrerInnen-ausbildung Wege aufgezeigt werden, wie mit einem solchen Fehlverhalten im digitalen Raum (32: Lisette, RD3) professionell umzugehen ist, ohne etwa die in einem virtuellen Setting stärker bestehende Scheu der Lernenden (33: Esther, RD3) noch größer werden zu lassen. Im digitalen Unterrichtsraum nötiges (technikbezogenes) Multitasking in virtuellen Umgebungen kann DaF-Lehrkräfte augenscheinlich überfordern (15: Ksenia, RD2; 31: Jutta, RD3) – auch, so lässt sich mutmaßen, da man die anwesenden Lernenden oder das für die Technik verantwortliche Personal einer Bildungseinrichtung nicht in gleichem Maße wie im realen Unterrichtsraum um Unterstützung bitten und man die Lernenden im virtuellen Raum schlechter zu spontanen, idealerweise interaktiven Ausweichaktivitäten anhalten kann, wenn man als Lehrkraft etwa einige Minuten für sich benötigt, um ein Problem zu lösen. Dem kann auch durch eine rechtzeitige Organisation sowie eine durchdachte Vorbereitung des virtuellen Settings entgegengewirkt werden,

was zeitintensive Störungsbehebungen minimieren kann, jedoch erst trainiert werden muss.

Das Kennen und Beherrschen digitaler Medien ist die eine Kompetenz, die andere ist, die Arbeit mit z. B. Smartphones, Tablets oder E-Books nicht nur im realen, sondern auch im digitalen Raum zielführend und effizient anleiten zu können (2: Viola, RD1). Der Umgang mit diesem „Doppelt-Digitalen“ erweist sich als das eigentlich Herausfordernde. In der LehrerInnenausbildung sollten solche doppelt-digitalen Lehr/Lernszenarien daher simuliert wie auch reflektiert werden.

Die angehenden Lehrkräfte benötigen und wünschen sich die Bereitstellung einschlägiger Fachliteratur sowie die laufende Begleitung und Fortbildung im Bereich des digitalen Unterrichtens – insbesondere betont durch die Studierende Iris – vor allem deswegen, weil sich digitale Tools rasch weiterentwickeln (5: Iris, RD1; 17: Iris, RD2; 18: Aaron, RD2; 38: Jutta, RD3). Sehr wichtig sind auch Reflexion und Austausch über den Online-Unterricht (32: Lisette, RD3), auch über die im digitalen Raum leicht zu bewerkstellenden Unterrichtsaufzeichnungen bzw. Mitschnitte daraus (10: Mona, RD1; 22: Lisette, RD2). Die Foren, von denen ein Studierender (18: Aaron, RD2) mit Blick auf die Weiterentwicklung seiner digitalen Lehrkompetenzen schreibt, beziehen sich auf Diskussionsforen, welche für die Studierenden im *Moodle*-Kurs des Seminars zur Verfügung standen und augenscheinlich den Austausch über Online-Interaktion und digitale Lehre auch fördern konnten. Eine die digitalen Lehrkompetenzen berücksichtigende LehrerInnenausbildung sollte folglich Theorie, Praxis sowie Austausch und Reflexion über (aufgezeichneten) Online-Unterricht und die darin sich stellenden, sich vom realen Unterricht unterscheidenden Herausforderungen (z. B. *Eye Contact Dilemma*, eingeschränkte physische Bewegungsmöglichkeiten etc.) verquicken.

Ein Training des Zeitmanagements im digitalen Unterrichtsraum (8: Viola, RD1) kann sich in der LehrerInnenausbildung als lohnend erweisen. Insbesondere (technische) Unwägbarkeiten sowie die Unerfahrenheit hinsichtlich der Betreuungsintensität der digital Lernenden scheinen der Grund dafür zu sein, dass das Zeitmanagement im virtuellen Klassenraum schwieriger ausfällt als im realen. Offensichtlich gestalten sich ebenso das Motivieren der Lernenden (6: Esther, RD1), auch für außerunterrichtliche Aktivitäten (34: Marica, RD3) etwa im *Slack*-Workspace, in dem asynchrone, durchaus zeitaufwändige Kennenlernaktivitäten stattfanden, bzw. das Angstnehmen (33: Esther, RD3) im digitalen Unterrichtsraum schwerer. Hier muss mit Blick auf den digitalen Fremd-

sprachenunterricht erneut auf die Wichtigkeit des ausreichenden Sich-Kennenlernens zu Kursbeginn, der Schaffung einer positiven Atmosphäre in der virtuellen Lernumgebung sowie der kontinuierlichen Interaktion hingewiesen werden, welche die LernerInnenmotivation viel eher garantieren kann als bloße frontale Online-Unterweisung. Was Faktoren wie Motivation oder Sozialisation in digitalen Unterrichtsettings anbelangt, so kann Salmons (2011: 32) fünfstufiges Rahmenmodell für „E-Moderating“ in der DaF-LehrerInnenausbildung dienlich sein (vgl. Biebighäuser in diesem Heft). Auch bei der Erstellung von Lehr-/Lernunterlagen für den virtuellen Unterrichtsraum muss auf LernerInnenmotivation geachtet werden und die Unterlagen sollten interaktiv, also einen regen Austausch unter den Lernenden fördernd, die Lebenswelt der Lernenden berücksichtigend, ansprechend gestaltet (20: Aaron, RD2) und kleinschrittig sequenziert sowie einfach verständlich sein, damit das Material im digitalen Setting auch ohne zahlreiche Rückfragen an die Lehrkraft bearbeitet werden kann. Generell ist ein spontanes Aufwerten von Material, indem man im realen Klassenzimmer etwa unterstützende physische Bewegung einsetzt, im virtuellen Raum nur bedingt möglich. Eine angehende Lehrkraft hat festgestellt, dass im virtuellen Unterrichtsraum stark mit optischem Input gearbeitet werden muss (21: Jutta, RD2). Beim andauernden Schauen in einen Bildschirm erwarten sich Lernende augenscheinlich in höherem Maße (bunte und bewegte) Bilder. Zudem unterstützt eine graphische Zusammenfassung mündlich übermittelten Inputs die Verstehensleistung von Lernenden, insbesondere wenn die mündlich erfolgte Ausführung in einer Fremdsprache erfolgt und gegebenenfalls mit Verstehensproblemen behaftet ist. Diesen graphischen Input passgenau und zudem auch barrierefrei anzulegen, sollte in der LehrerInnenausbildung folglich trainiert werden.

Lehrende müssen schließlich auch wissen, wie sich im digitalen Raum ein anschaulicher Tafelanschrieb gestalten lässt. Die Chatfunktion scheint hierfür nicht ausreichend und zudem unangemessen zu sein (31: Jutta, RD3), da laufend eintreffende Chatnachrichten unübersichtlich werden und zu erhöhtem Stress bei den Lernenden wie auch Lehrenden führen können. Der Umgang mit z. B. den Whiteboards von *Zoom*, *MS-Teams*, *Google Meet* oder mit Padlets muss hierfür beherrscht werden.

5. Abschließende Bemerkungen zur Evaluation der virtuellen DaF-Video-konferenzen, zur Kompetenzentwicklung sowie zum Anpassungsbedarf von EPOSA, EPG, Deutsch hoch 3 und DigCompEdu

Aus den Ausführungen in Abschnitt 4 geht bereits hervor, wie die Studierenden den virtuellen DaF-Unterrichtsraum evaluieren bzw. die Entwicklung ihrer digitalen DaF-Lehrkompetenzen im Laufe des Semesters beurteilen. Abschließend werden daher wenige Reflexionen der Studierenden aufgegriffen, die bislang noch nicht bzw. nur gering betrachtet wurden und ebenfalls Aufschluss über Evaluation und Kompetenzentwicklung geben. Ebenso werden schließlich mit Blick auf die in Abschnitt 4 gewonnenen Erkenntnisse erneut die bestehenden Richtlinien für die LehrerInnenaus- und -weiterbildung thematisiert.

Es ergibt sich das Bild, dass die angehenden DaF-Lehrkräfte dem Online-Setting weder allzu zustimmend noch ablehnend gegenüberstehen. Die Evaluationen dieses Settings haben sich im Laufe des Semesters weder deutlich verbessert noch verschlechtert. Die Wichtigkeit der Kompetenzen in der digitalen Lehre, immer häufiger auch in Stellenausschreibungen gefordert (3: Dagmar, RD1), ist den Lehrenden seit der Pandemie jedoch bewusst. Die virtuellen Unterrichtsräume vor und während der Pandemie (s. Abb. 2 und 3) wurden sehr unterschiedlich evaluiert. Das Prä-Corona-Setting, das den Studierenden lediglich durch den Seminarleiter nähergebracht worden war, jedoch im Wintersemester 2020/21 nicht erprobt werden konnte, wurde als ertragreicher angesehen (12: Viola, RD1), da es aufgrund der nur zwei geschlossenen physischen Räume die Interaktion zwischen allen Beteiligten und auch die Zusammenarbeit einerseits der Lernenden untereinander als auch der Lehrenden untereinander besser fördert. Eine Reflexion einer Studierenden (26: Viola, RD2) gibt preis, dass das Online-Lernen und -Lehren auch dadurch erschwert sein kann, dass Teilnehmenden nicht immer ein eigenes Zimmer zur Verfügung steht und sie somit durch andere Personen im physischen Raum gestört werden können. Dies stellt in einem realen Setting nie ein Problem dar. Im realen Unterrichtsraum funktionierende bzw. bewährte Aktivitäten, die etwa auch durch spontane physische Bewegung geprägt sein können, können im virtuellen Raum nicht so gut gelingen (42: Aaron, RD3). Umgekehrt lassen sich andere Aktivitäten, wie etwa das gemeinsame Bearbeiten eines Textes, im virtuellen Raum besser umsetzen. Obgleich die Studierenden kaum auf solche „digitalen Vorteile“ eingehen, wird der virtuelle Unterrichtsraum von einer Studierenden ganz generell als guter Start für die Lehrtätigkeit angesehen (43: Marica, RD3). Dies mag daran liegen, dass das virtuelle

Klassenzimmer sich geschützter zeigt als das reale oder auch Unsicherheiten oder gar Fehler der Lehrkraft in digitalen Umgebungen von den Lernenden eher verziehen werden.

Aus den Reflexionen geht hervor, dass sich die digitalen DaF-Lehrkompetenzen von der ersten zur zweiten Befragungsrunde, in der die Studierenden schon breiter über die eigenen Kompetenzen nachdachten, am deutlichsten weiterentwickelt haben. Dies kann darauf hindeuten, dass solche Kompetenzen zwar rasch aufgebaut werden können, es dann jedoch zu einer gewissen Fossilisierung kommt, denn in der dritten Reflexionsrunde wurde hierüber nicht mehr in großem Ausmaß reflektiert. Ebenso könnte daraus geschlossen werden, dass sich die angehenden Lehrkräfte beim virtuellen Unterrichten rasch sicher fühlten und sich in anderen Bereichen des virtuellen DaF-Klassenraums neue Schwierigkeiten ergaben, die sie in den Reflexionen jedoch nicht thematisierten. Im Laufe des Semesters erkannten die Studierenden etwa den Wissenszuwachs bei der Verwendung von *Zoom*-Features (15: Ksenia, RD2; 16: Tülay, RD2; 28: Dagmar, RD3) sowie die Entwicklung von Multitasking-Fähigkeit (15: Ksenia, RD2; 31: Jutta, RD3) beim digitalen Lehren als Kompetenzerweiterungen. Die Bedürfnisse virtuell Lernender konnten zudem immer besser erkannt werden (29: Iris, RD3).

Die in Abschnitt 2 mit Blick auf digitale Lehrfertigkeiten fokussierten Kompetenzraster zur Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften haben, so sehr sie sich in ihrer individuellen Ausrichtung bzw. Schwerpunktsetzung sowie den Zielgruppen unterscheiden, eines gemeinsam: Sie müssen digitale Fremdsprachenlehrkompetenzen „weiter denken“ sowie einem durch die Pandemie nötig gewordenen Update unterziehen. Die Reflexionen der angehenden DaF-Lehrkräfte zeigen deutlich, dass sie beim digitalen Unterrichten auf Schwierigkeiten stießen, die in den Richtlinien kaum aufgegriffen und folglich auch nicht mit Lösungsvorschlägen bedacht werden. Seit dem Entstehen dieser Richtlinien sind seitens der Praxis und Forschung Fortschritte erzielt worden, die für eine Erweiterung dieser Bezugsdokumente genützt werden sollten. EPOSA und EPG müssten den eigenen Bereich „rein virtuelles Lehren“ berücksichtigen, Deutsch hoch 3 sollte nicht beim Format der *eTandems* halten, sondern DaF-Lehrkräfte für weitere rein digitale Lehr-/Lernsettings bereit machen. Wenn in Deutsch hoch 3 Online-Kommunikation aufgegriffen wird, dann ohne konsequente Konzentration auf entsprechendes LehrerInnenhandeln. DigCompEdu fasst virtuellen Unterricht zwar sehr breit, es erscheint aber dennoch notwendig, auch dort dem Bereich „rein

virtuelles Lehren“ mehr Gewicht zu geben. Die Richtlinien für die FremdsprachenlehrerInnenausbildung und -weiterbildung müssten erfahrungsbasiert und aufgrund der rasanten technischen Entwicklungen im Bereich der Online-Kommunikation laufend angepasst werden, denn „Professionalisierung in der Lehrerbildung ist ein nie abgeschlossener Prozess und in der digitalisierten, sich ständig verändernden Welt wichtiger denn je“ (Mehlhorn 2019: 181).

Schließlich beurteilten die Studierenden die Lehrveranstaltung als durchweg hilfreich bei der Entfaltung digitaler DaF-Lehrkompetenzen (9: Esther, RD1; 10: Mona, RD1; 22: Lisette, RD2; 35: Jutta, RD3; 36: Iris, RD3). Unverhofft wie glücklicherweise stellte das Seminar in Pandemiezeiten für die angehenden DaF-Lehrkräfte einen passgenauen „Just-in-time-Support“ für das Online-Unterrichten dar.

Bibliographie

- Akreml, Leila (2014) Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In: Baur, Nina; Jörg Blasius (Hrsg.), (2014) *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer, 265-282.
- Bär, Marcus (2019) Fremdsprachenlehren und -lernen in Zeiten des digitalen Wandels. Chancen und Herausforderungen aus fremdsprachendidaktischer Sicht. In: Burwitz-Melzer, Eva; Claudia Riemer; Lars Schmelter (Hrsg.), (2019) *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel*. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr Francke Attempto, 12-23.
- Biebighäuser, Katrin (2014) *Fremdsprachenlernen in virtuellen Welten*. Tübingen: Narr.
- Goldgruber, Eva; Robert Gutounig; Sebastian Dennerlein; Stefan Schweiger (2016) Potenziale von „Slack“ im E-Learning. In: Pauschenwein, Jutta; Julia Weinzödl (Hrsg.) (2016) *E-Learning: Warum nicht?: eine kritische Auseinandersetzung mit Methoden und Werkzeugen* (Tagungsband 15. E-Learning Tag der FH Joanneum). Graz: FH Joanneum Gesellschaft mbH, 130-135.
- Heiduschke, Sebastian (2021) Teststrategien im virtuellen Deutschunterricht. *Revista Lengua y Cultura* 2/4, 80-89.
- Hlawatsch, Anja; Tino Krickl (2014) Einstellungen zu Befragungen. In: Baur, Nina; Jörg Blasius (Hrsg.), (2014) *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer, 305-311.
- Hoshii, Makiko; Nicole Schumacher (2010) Videokonferenz als interaktive Lernumgebung – am Beispiel eines Kooperationsprojekts zwischen japanischen Deutschlernenden und deutschen DaF-Studierenden. *German as a Foreign Language* 2/2010, 71-91.
- Hoshii, Makiko; Nicole Schumacher (2020) Förderung interaktionaler Kompetenz per Videokonferenz. In: Gryszko, Anna; Christoph Lammers; Kristina Pelikan; Thorsten Roelcke (Hrsg.), (2020) *DaFFür Berlin – Perspektiven für Deutsch als*

- Fremd- und Zweitsprache in Schule, Beruf und Wissenschaft* (Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Band 101). Göttingen: Universitätsverlag, 103-124.
- Karbi, Gamze (2021) „Könnt ihr mich gut hören?“ DaF-Unterricht in Zeiten der Corona-Pandemie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 26/2, 345-360.
- Mehlhorn, Grit (2019) Digitaler Wandel und Medienkompetenz. Implikationen für die Russischlehrerausbildung. In: Burwitz-Melzer, Eva; Claudia Riemer; Lars Schmelter (Hrsg.), (2019) *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr Francke Attempto, 173-184.
- Meyer, Christian; Christian Meier zu Verl (2014) Ergebnispräsentation in der qualitativen Forschung. In: Baur, Nina; Jörg Blasius (Hrsg.), (2014) *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer, 245-257.
- Newby, David; Rebecca Allan; Anne-Brit Fenner; Barry Jones, Hanna Komorowska, Kristine Soghikyan (Hrsg.) (2007) *Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung. Ein Instrument zur Reflexion*. Straßburg/Graz: Europarat/ECML.
- Prikoszovits, Matthias (2020) „Virtueller Tafelanschrieb“ als potenzierte Lehrersprache in interaktionsbasierten DaF-Online-Videokonferenzen. Charakteristik und Forschungsperspektiven. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 63/2020, 124-137.
- Redecker, Christine (2019) *Europäischer Rahmen für die digitale Kompetenz Lehrender DigCompEdu*. Hrsg. von Punie, Yves. Goethe Institut e. V., München. Online: [digcompedu_german_final.pdf \(europa.eu\)](https://digcompedu.german.final.europa.eu)
- Reinecke, Jost (2014) Grundlagen der standardisierten Befragung. In: Baur, Nina; Jörg Blasius (Hrsg.) (2014) *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer, 601-617.
- Reiter, Anja (2021) Lehrkräftebildung im Wandel: Wie Lehrkräfte in Kanada, Dänemark und Österreich digital qualifiziert werden. *Plan BD – Fachmagazin für Schule in der digitalen Welt*. Forum Bildung Digitalisierung e.V., 52-57.
- Röck, Anja (2019) *Webinar Methoden Koffer. 50 interaktive Methoden für virtuelle 2D & 3D Räume*. Norderstedt: BoD.
- Salmon, Gilly (2011) *E-moderating. The key to teaching and learning online*. New York: Routledge.
- Schart, Michael (2014) Die Lehrerrolle in der fremdsprachendidaktischen Forschung: Konzeptionen, Ergebnisse, Konsequenzen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 43/1, 36-50.
- Strasser, Thomas (2012) Mind the app! Zur pädagogischen Vielseitigkeit von Web 2.0-Tools im Unterricht. *Medienimpulse* 50/2, 1-21.
- Strasser, Thomas (2014) Internetgestütztes Sprachenlernen und -lehren. Wie der Fremdsprachenunterricht von digitalen Anwendungen profitieren kann. In Tanzmeister, Robert (Hrsg.) (2014) *Quo vadis, Romania? Zeitschrift für eine aktuelle Romanistik*. Universität Wien. 99-119.
- Zeyer, Tamara (2017) Potenzial der Visualisierungen für mediengestütztes Grammatiklernen. *Info DaF* 44/6, 666-686.

Biographische Daten

Matthias Prikoszovits war von 2017 bis 2021 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich DaF/DaZ der Germanistik der Universität Wien, wo er 2019 mit einer der Curriculumforschung und dem berufsbezogenen DaF-Unterricht verpflichteten Dissertation promoviert wurde. Seit 2021 ist er als Assistant Professor an der German Jordanian University in Amman tätig. Weitere seiner Interessens-, Lehr- und Forschungsschwerpunkte liegen im hochschulischen Fremdsprachenunterricht, in der DaF-LehrerInnen-ausbildung sowie im virtuellen Lernen und Lehren von DaF.

Schlagwörter

Online Lehren und Lernen, Transkulturalität, Fragebogen

6. Anhang: Reflexionen der angehenden DaF-Lehrkräfte

6.1 Fragen und Antworten des ersten Reflexionsbogens:

Wie schätzen Sie zu Beginn des Semesters und vor der Online-Videokonferenzreihe Ihre digitalen DaF-Lehrkompetenzen ein?

(1.) „Wo meine Kompetenzen noch viel Verbesserungspotential haben, ist das Einbinden der ganzen Gruppe in den Online-Unterricht. Bei der Videokonferenz passiert es mir schneller, einen Teil der Schüler*innen aus den Augen zu verlieren und dadurch nicht aktiv in den Unterricht einzubeziehen.“ (Deborah)

(2.) „Die Prinzipien der Unterrichtsplanung, die mir im Studium bisher vermittelt wurden, scheinen (teilweise) nur schwer auf digitalen Unterricht umsetzbar zu sein. Mir fehlen zudem Erfahrung, Routine und Sicherheit im Umgang mit digitalen Tools sowie das Wissen darum, welche es überhaupt gibt bzw. welche für den digitalen DaF-Unterricht besonders gut geeignet wären.“ (Viola)

Sind Ihres Erachtens digitale Lehrkompetenzen aufgrund von COVID-19 wichtiger geworden?

(3.) „In vielen Stellenausschreibungen werden Lehrkräfte gesucht, die bereits Erfahrungen im digitalen Unterrichten haben.“ (Dagmar)

Worin bestehen Ihrer Ansicht nach digitale Lehrkompetenzen im Bereich der Fremdsprachenvermittlung?

(4.) „Eine andere Kompetenz, die Lehrkräfte m. E. für eine erfolgreiche digitale Fremdsprachenvermittlung benötigen, ist die Übertragungsfähigkeit. Nach meiner Erfahrung lassen sich die allermeisten Aktivitäten mit kleinen Anpassungen auch online durchführen.“ (Ornella)

(5.) „Schließlich meint eine digitale Lehrkompetenz ebenfalls die Bereitschaft und das Interesse an der stetigen persönlichen Weiterbildung, da sich die Welt des Digitalen besonders durch seine Innovation und Schnellebigkeit auszeichnet.“ (Iris)

(6.) „Die Fähigkeit, die Lernenden auch im virtuellen Raum motivieren zu können und ihre Aufmerksamkeit fokussiert zu halten, ist ebenfalls von großer Bedeutung.“ (Esther)

(7.) „[...] gerade Unterricht in Form von Videokonferenzen bringt neue Verhaltensprobleme mit sich wie Ablenkungen durch andere Programme auf dem eigenen Laptop, und für die Lehrperson die zusätzliche Schwierigkeit, dass es schwerer ist, die ganze Gruppe im Überblick zu behalten, wenn von jedem nur ein kleines oder gar kein Videobild zu sehen ist.“ (Deborah)

(8.) „Zudem scheint es mir gerade im digitalen Unterricht, in dem es oft schwerfällt, die Reaktionen der Lernenden zu beobachten bzw. richtig zu deuten, unerlässlich, Feedback einzuholen und Fragen zur Verständnissicherung zu stellen und dafür jeweils genügend Zeit einzuräumen. [...] Ich könnte mir vorstellen, dass besonders auch das Zeitmanagement anders berechnet werden muss, da einige Aufgaben deutlich mehr Zeit, andere weniger Zeit in Anspruch nehmen dürften, als man es aus dem Unterricht im (physischen) Klassenzimmer gewohnt ist.“ (Viola)

Wie schätzen Sie die Rolle der Lehrveranstaltung „2020W 100239-1 DaF/Z: Go Global: Digital vermittelte Kommunikation in DaF durch Online-Videokonferenzen“ mit Blick auf Ihre professionelle Aus- und Fortbildung ein?

(9.) „Sie beschäftigt sich explizit mit dem Online-Unterricht und bietet nicht nur einen theoretischen Hintergrund an – das Gelernte darf gleich in der Praxis beobachtet und sogar erprobt werden.“ (Esther)

(10.) „Außerdem können aus den Aufzeichnungen der Konferenzen wichtige Erkenntnisse zum Unterrichtsgeschehen und zum Lehrverhalten gewonnen werden.“ (Mona)

Wie evaluieren Sie das virtuelle Klassenzimmer, das sich im Zuge der Online-Videokonferenzen ergibt, in Hinsicht auf Unterrichtsqualität, Lernfortschritt der DaF-Lernenden sowie Weiterentwicklung Ihrer (digitalen) Lehrkompetenzen vor dem Start der virtuellen Konferenzreihe?

(11.) „Auch Hausaufgaben erwiesen sich als schwierig.“ (Aaron)

(12.) „Daher bewerte ich die virtuellen Klassenräume vor und während der Pandemie auch unterschiedlich. Während ich das virtuelle Klassenzimmer [...] vor der Pandemie als sehr anregend, interaktiv und fördernd empfunden habe, waren die im Seminar gezeigten Ausschnitte aus den Konferenzen, die während der Pandemie [...] stattfanden, eher entmutigend.“ (Viola)

(13.) „Ein Lernfortschritt der DaF-Lernenden wird daher nicht auf formaler, also grammatikalischer Ebene erkennbar sein, sondern mehr auf den Ebenen der Pragmatik, des Wortschatzes und natürlich des Interkulturellen Lernens.“ (Lisette)

6.2 Fragen und Antworten des zweiten Reflexionsbogens:

Wie schätzen Sie in der Mitte des Semesters und während der Online-Videokonferenzreihe Ihre digitalen DaF-Lehrkompetenzen ein? Wie haben sich diese entwickelt?

(14.) „Ich habe mir über ganz andere Aspekte des Lehrens Gedanken gemacht, als üblich. Bei der Vorbereitung der Präsentation für die Videokonferenz war uns am wichtigsten, dass die amerikanischen Lernenden einen hohen Anteil an Redebeiträgen leisten können.“ (Mona)

(15.) „[...] ich musste herausfinden, wie ich an zwei Geräten gleichzeitig arbeiten und meine Aufmerksamkeit auf die Kursteilnehmer konzentrieren kann.“ (Ksenia)

(16.) „Deshalb versuche ich, meinen Bildschirm nicht ständig zu teilen, insbesondere bei den mündlichen Aktivitäten [...].“ (Tülay)

(17.) „Darüber hinaus konnte ich feststellen, dass insbesondere die anschließende Reflexion der Videokonferenzen innerhalb der Lehrveranstaltung als auch der Input durch Fachartikel mein Verständnis und meine Kompetenz wachsen ließen.“ (Iris)

(18.) „Was mir jedoch während des Semesters sehr geholfen und meinen Blick erweitert hat, waren Texte und Vorträge im Seminar, die Diskussionen in Echtzeit aber auch in Foren.“ (Aaron)

(19.) „Während der Videokonferenzen selbst war es für mich persönlich sehr spannend, das Team Teaching zu beobachten und auszuprobieren.“ (Lisette)

Sie haben nun als Lehrkraft in einigen Videokonferenzen mitgewirkt. Worin bestehen Ihrer Ansicht nach digitale Lehrkompetenzen im Bereich der Sprach- und Kulturvermittlung?

(20.) „Um jedoch das Ziel erreichen zu können, spielt auch die interaktive Gestaltung des zu vermittelnden Inputs eine wichtige Rolle - denn ‚das Auge isst mit‘ und die Gefahr, dass Lernende sich im Laufe des Vortrags langweilen, ist groß.“ (Aaron)

(21.) „Das Online-Setting beim DaF-Unterricht bedeutet und verlangt meiner Ansicht nach eine gewisse Veränderung oder Verschiebung der Lehrkompetenzen. Zum einen dadurch, dass viel stärker mit optischem Input (Präsentation, Bilder) gearbeitet wird als beim gängigen DaF-Unterricht in Präsenzform, wobei gleichzeitig die Gestik, die Mimik oder der Augenkontakt eingeschränkt sind.“ (Jutta)

Wie schätzen Sie mittlerweile die Rolle der Lehrveranstaltung „2020W 100239-1 DaF/Z: Go Global: Digital vermittelte Kommunikation in DaF durch Online-Videokonferenzen“ mit Blick auf Ihre professionelle Aus- und Fortbildung ein?

(22.) „Zu Beginn des Semesters habe ich die Lehrveranstaltung Go Global als weiterführendes Seminar angesehen [...]. In der Halbzeit des Seminars würde ich es jetzt allerdings auch als Grundlagenseminar bezeichnen. Es baut zwar auf anderen Seminaren auf und erfordert einige Vorkenntnisse und Hintergrundwissen, jedoch finde ich, dass diese Möglichkeit des Lernens in, durch und an Videokonferenzen und deren Aufzeichnungen für alle DaF/DaZ-Studierenden bedeutsam ist und viel Mehrwert für die zukünftige Lehrtätigkeit mit sich bringt.“ (Lisette)

Wie evaluieren Sie das virtuelle Klassenzimmer, das sich im Zuge der Online-Videokonferenzen ergibt, in Hinsicht auf Unterrichtsqualität, Lernfortschritt der DaF-Lernenden sowie Weiterentwicklung Ihrer (digitalen) Lehrkompetenzen während der virtuellen Konferenzreihe?

(23.) „Es fällt mir schwer, den Lernfortschritt der DaF-Lernenden zu beurteilen, da in diesem begrenzten Zeitraum und ohne gute Vorstellungen über das Sprachniveau der Lerner vor den Konferenzen sich nur Vermutungen anstellen lassen.“ (Ksenia)

(24.) „Nach meinem Eindruck kommen Korrekturen in der Gruppe *German 440* interessanterweise nur in geringer Zahl vor. Teilweise würde ich das Korrigieren sogar unangemessen finden [...].“ (Esther)

(25.) „Das ‚Problematischste‘ war die Tatsache, dass man Lernende nicht kannte und somit auch nicht wusste, was sie genau brauchen [...]. [...] Eine kurze Kennenlernphase hätte sicherlich dazu beisteuern können, Unsicherheiten bei der ersten Online-Videokonferenz zu überwinden.“ (Aaron)

(26.) „Die Unterrichtsqualität in dem speziellen Setting des Seminars leidet m.E. unter anderem darunter, dass die Studierenden (auf österreichischer wie auch auf japanischer Seite) aufgrund der Corona-Pandemie oftmals gezwungen sind, sich Räume mit Familienmitgliedern oder Mitbewohnern zu teilen.“ (Viola)

(27.) „Ich bin aber der Meinung, dass die vorentlastenden Glossare [...] und die spontane Interaktion mit den Studierenden in Wien eine Grundlage für die Verbesserung ihrer sprachlichen Handlungskompetenzen darstellen.“ (Ornella)

6.3 Fragen und Antworten des dritten Reflexionsbogens:

Wie schätzen Sie am Ende des Semesters und nach der Online-Videokonferenzreihe Ihre digitalen DaF-Lehrkompetenzen ein? Als wie kompetent würden Sie sich nun in der DaF-Online-Lehre beschreiben?

(28.) „Zusätzlich dazu haben mir Kollegen*innen den Tipp gegeben, die Präsentation kleiner zu ziehen, wenn es zu einem Gespräch kommt, wodurch es möglich ist, wieder alle Teilnehmer*innen am Bildschirm sehen zu können.“ (Dagmar)

(29.) „Ich schätze zu Semesterende meine eigene digitale DaF-Lehrkompetenz für den Bereich der digitalen Videokonferenz als gut entwickelt ein. Beispielsweise konnte sich mein Verständnis für die Bedürfnisse der Lernenden für das besagte Setting gut entwickeln.“ (Iris)

(30.) „Verbesserungspotential sehe ich jedoch bei der Auswahl passender Kennenlernspiele, die bei Video-Meetings und Online-Seminaren eingesetzt werden können.“ (Aaron)

Wie charakterisieren Sie digitale Lehrkompetenzen im Bereich der Fremdsprachenvermittlung nach allen Videokonferenzen?

(31.) „Der [...] gewöhnungsbedürftige Unterschied war die fehlende Möglichkeit des Tafelanschriebs. Obwohl der Online-Raum eine Chat-Funktion bietet, kann diese nicht mit einem klassischen Tafelanschrieb verglichen werden. Parallel zum Vortrag die Nachrichten im

Chat mitzuverfolgen, war für mich bei der Präsentation besonders schwierig und es ‚zersplitterte‘ meine Konzentration.“ (Jutta)

(32.) „Durch die kollegiale Beratung und den Austausch mit den anderen Gruppen hat sich für mich zusätzlich noch gezeigt, dass auch der Umgang mit Unterrichtsstörungen oder unpassendem Verhalten im digitalen Setting zu mehr Verunsicherung und zum Teil auch Hilflosigkeit seitens der Lehrperson führt, als dies im analogen Raum der Fall wäre.“ (Lisette)

(33.) „Die Lernenden brauchen starke Impulse, um sich zu trauen, ins ‚Rampenlicht‘ zu treten, sich an die Situation, in der alle Aufmerksamkeit auf sie gelenkt wird, zu gewöhnen – vor allem am Anfang.“ (Esther)

(34.) „Viele Situationen, die ich in der ersten Reflexion als wichtig erachtete, weiß ich nun zu lösen. Dazu gehören beispielsweise, wie man mit Schweigen umgeht und wie man Lernende zum Mitmachen animiert, wobei es hier noch Probleme im asynchronen Bereich gibt.“ (Marica)

Konnte die Lehrveranstaltung „2020W 100239-1 DaF/Z: Go Global: Digital vermittelte Kommunikation in DaF durch Online-Videokonferenzen“ mit Blick auf Ihre professionelle Aus- und Fortbildung Beiträge leisten?

(35.) „Als besonders wertvoll sehe ich die Tatsache, dass ich die erste Erfahrung mit dem DaF-Gruppenunterricht im Online-Setting in einem sozusagen ‚geschützten Raum‘ des Seminars an der Universität machen konnte.“ (Jutta)

(36.) „Den größten Nährwert für meine Professionalisierung empfinde ich jedoch im Bereich der Reflexion, da diese einen roten Faden durch die Lehrveranstaltung bildete. Weiters boten hier vor allem die aufgenommenen Videosequenzen eine wunderbare Basis, um sich selbst und andere im Nachhinein zu reflektieren, sowie Situationen mit einem gewissen zeitlichen Abstand nochmals neu zu bewerten.“ (Iris)

Welcher Themenschwerpunkt im Seminar (Interaktionsforschung, Lernaltersprache, Lehrersprache, Kulturreflexion, kollegiale Beratung, Selbstreflexion) hat Sie besonders interessiert?

(37.) „Die Reflexion und die Beratung durch die Kolleginnen und Kollegen haben mich darin unterstützt, mein eigenes Handeln zu hinterfragen und Lösungsansätze hervorzubringen.“ (Mona)

(38.) „Da auf die Lehrersprache viel weniger Aufmerksamkeit als auf die Lernaltersprache gerichtet wird, hat es mich besonders gefreut, dass wir uns mit diesem Thema im Seminar auseinandergesetzt haben – sowohl im Unterricht selber, als auch im Rahmen der Vorbereitung auf den Unterricht beim Lesen der Forschungsliteratur.“ (Jutta)

(39.) „Es freut mich auch sehr, EPOSA näher kennengelernt zu haben, da sie in meinen Augen eine Alternative zur kollegialen Beratung bieten kann, wenn man die Möglichkeit, sich mit KollegInnen auszutauschen, gerade nicht hat.“ (Jutta)

Wie evaluieren Sie das virtuelle Klassenzimmer, das sich im Zuge der Online-Videokonferenzen ergibt, in Hinsicht auf Unterrichtsqualität, Lernfortschritt der DaF-Lernenden sowie Weiterentwicklung Ihrer (digitalen) Lehrkompetenzen nach der virtuellen Konferenzreihe?

(40.) „Der für mich bedeutendste Unterschied, der zugleich m.E. nach die größten Auswirkungen auf die Unterrichtsqualität hat, ist schlicht die Tatsache, dass man sich digital nie so kennenlernen kann/wird, wie in einem realen Klassenzimmer [...].“ (Viola)

(41.) „Ich schätze, dass die DaF-Lernenden hinsichtlich ihrer Sprechgeschwindigkeit und Authentizität in der deutschen Sprache Lernfortschritte gemacht haben. Weiters nehme ich an, dass sie ihren Wortschatz erweitern konnten.“ (Kerstin)

(42.) „Das Annähern und ‚den Clown spielen‘ funktioniert nicht so richtig, wir brauchen neue Methoden, eine neue Unterrichtsgestaltung. Wir können im virtuellen Klassenzimmer keine Tische umstellen oder rausgehen und den Lernenden etwas spontan zeigen.“ (Aaron)

(43.) „Rückblickend würde ich mir noch mehr Konferenzen wünschen, da es sehr viel Spaß gemacht hat und das ist – denke ich – ein guter Anfang für die eigene Unterrichtstätigkeit, für die man gewisse Lehrkompetenzen benötigt.“ (Marica)