

## Kritisch, konstruktiv, kreativ

### Digitale Kompetenz(vermittlung) im DaF/DaZ-Studium

Katrin Hofmann

**Abstract:** Der Beitrag diskutiert ein Seminarkonzept für Studierende des Masterstudiengangs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) an der Universität Wien, das 2023 umgesetzt wurde. Dieses verfolgte das Ziel, (angehende) DaF/DaZ-Lehrpersonen in ihren (professionellen) digitalen Kompetenzen zu stärken. Ausgehend vom *Mythos Digital Native* wurden dabei verschiedene europäische Referenzrahmen, Messinstrumente und bildungspolitische Vorgaben betrachtet sowie kritisch reflektiert. Unter Berücksichtigung eines selbstgewählten DaF/DaZ-Szenarios definierten die Studierenden im Anschluss daran (Teil-)Lernziele und erstellten abschließend ein Erklärvideo oder Tutorial. Der Beitrag zeigt auf, wie im Seminar durchgeführte Analysen und Reflexionen sowie die Erstellung von Videos Lern- und Entwicklungsprozesse der Studierenden sicht- und rekonstruierbar machen und eine aktive Vermittlung bzw. Entwicklung (professioneller) digitaler Kompetenzen fördern können.

**Schlagwörter:** Lehrkompetenz, Videoprojekt, Tutorials

**Abstract:** The paper discusses a seminar concept for MA-students studying German as a Foreign and Second Language (GFL/GSL) at the University of Vienna, implemented in 2023. The seminar's main objective was to enhance the (professional) digital competencies of (future) GFL/GSL-teachers. Starting from the *myth of the digital native*, the students critically analysed and reflected upon various European reference frameworks, assessment tools and educational policies. Subsequently, the students determined (partial) learning objectives based on a self-selected GFL/GSL scenario, and eventually created explanatory videos or tutorials. The paper demonstrates how analyses, reflections and video creation make students' learning and developmental processes both visible and reconstructible, while actively fostering their teaching and development of (professional) digital skills.

**Keywords:** teaching methods, video project, tutorials



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz

## 1 Einführung

Mit dem Ausrufen ‚Europas digitaler Dekade‘ macht die Europäische Kommission deutlich, welchen Stellenwert sie Digitalität in der heutigen wie zukünftigen Gesellschaft beimisst. Dabei bilden digitale Kompetenzen der Bevölkerung eine von vier Hauptsäulen und sollen gezielt auf europäischer wie nationaler Ebene gefördert werden, um die Teilhabe an gesellschaftlichem Leben zu gewährleisten (vgl. Europäische Kommission 2023c). Laut Zwischenbericht aus dem Jahr 2023 verfügen jedoch nur 49% der deutschen und 63% der österreichischen Bevölkerung über ausreichende digitale Grundkenntnisse (vgl. Europäische Kommission 2023a; 2023b). Damit liegt Deutschland deutlich unter dem europäischen Durchschnitt von 54% und Österreich darüber – dennoch sind beide Länder von dem bis 2030 erklärten Ziel von 80% weit entfernt. Wenn Digitalität also als integrativer Bestandteil gesellschaftlichen Lebens gehandelt wird und sich in beinahe allen Facetten des Alltags äußert, müssen entsprechende Kompetenzen mit Blick auf den Bildungsbereich von Anfang an gezielt vermittelt werden. In den Worten des Nationalen Bildungsberichts Österreich lässt sich diese Gelingensbedingung wie folgt formulieren: Nur „[w]enn Lehrer/innen von der Bedeutung digitaler Medien überzeugt sind, diese im Unterricht einsetzen wollen, [sic!] und motiviert sind, die digitalen Kompetenzen ihrer Schüler/innen zu fördern, kann eine Digitalisierungsstrategie für alle Beteiligten erfolgreich sein“ (BMBWF 2021: 338). Umgekehrt bedeutet dies aber neben der notwendigen Eigenmotivation auch, „dass alle Lehrenden über entsprechende Fähigkeiten verfügen müssen, um mit digitalen Medien und über digitale Medien lehren zu können. Dies ist entsprechend in der Aus-, Fort- und Weiterbildung zu verankern“ (BMBWF 2021: 338–339).

So stellt sich die Frage danach, welche Vermittlungsstrategien und -reflexionen innerhalb eines Studiums angestellt werden können und müssen, um einer solchen Kompetenzentwicklung förderlich zu sein – einer Frage, der sich auch der Kontexte-Beitrag von Peuschel et al. (2023) ausführlich widmet. Der vorliegende Beitrag diskutiert deshalb ein Seminarkonzept, das die Vermittlung Digitaler Kompetenz (im Weiteren DK) für DaF/DaZ-Studierende in den Fokus rückt und damit auf folgender handlungsleitender Zielsetzung basiert: Wie kann ein DaF/DaZ-Seminar die (professionelle) DK von Studierenden bzw. (angehenden) Lehrpersonen stärken und auf kritische, konstruktive und kreative Weise ausbauen?

Um ein entsprechendes Seminarkonzept (Abschnitt 2) zu erstellen, bedarf es zunächst einiger theoretischer Grundüberlegungen (Abschnitt 2.1), die in konkrete Seminarziele und -inhalte (Abschnitt 2.1.1) sowie Beurteilungsrichtlinien (Abschnitt 2.1.2) münden. Im Anschluss daran liefern Erkenntnisse einer erstmaligen Durchführung (Abschnitt 3) Einblicke in Potenziale und Herausforderungen des Konzepts, aus denen sich schlussendlich erste Gelingensbedingungen (Abschnitt 4) und ein kurzes Fazit (Abschnitt 5) ableiten lassen.

## 2 Seminarconcept

### 2.1 Theoretische Grundüberlegungen

Wie Vazquez-Calvo & Cassany (2017) festhalten, bewegen sich Lerner:innen oft mit einer gewissen – vor allem technischen – Leichtigkeit im Internet, da sie mit digitalen Umgebungen vertraut sind. Dies bedeutet jedoch nicht, dass sie alle verfügbaren Tools und Ressourcen kennen oder kompetent verwenden können. Obwohl sie also eigenständig Praktiken entwickeln, basiert ihr Lernen zunächst auf dem Trial-and-Error-Prinzip: Auf der Suche nach (sprachlichen) Informationen und Ressourcen ist ihr Problemlöseprozess meist durch eine unklare Systematisierung geprägt, weshalb eine Vermittlung entsprechender Strategien und Kompetenzen durch die Lehrperson gewinnbringend sein kann (ebd.: 188).

Vor dem Hintergrund des vorliegenden Kontexts universitärer Lehre, bei der es um die Ausbildung (zukünftiger) DaF/DaZ-Lehrer:innen geht, erscheinen die hier zunächst klar formulierten Rollen weniger trennscharf. Tatsächlich nehmen alle Beteiligten (die Dozentin, die Studierenden wie auch (zukünftig) zu unterrichtende DaF/DaZ-Lerner:innen) bei näherer Betrachtung eine Doppelrolle ein: Vor dem Hintergrund sich in stetigem Wandel befindlicher Technologien und Tools sind und bleiben sie alle Lerner:innen, denn um Teilhabe und Zugang zur Gesellschaft (aufrecht) zu erhalten, ist der Erwerb digitaler Kompetenzen als Schlüsselement eines Bündels an Kompetenzen für das 21. Jahrhundert (vgl. van Laar et al. 2017) eine unumgängliche Notwendigkeit. Gleichzeitig ermöglicht es die eigene und/oder gemeinsame systematische Auseinandersetzung mit Digitalität aber auch, anderen in der Rolle als Lehrende/r aktiv zu einer solchen Teilhabe zu verhelfen. Indem man sich dieser unvermeidlichen Doppelrolle bewusst ist, werden das eigene Lernen (von anderen) und ein Perspektivwechsel, der Bedürfnisse und Bedarfe offenlegt, erleichtert. Die kritische Betrachtung der eigenen Positionierung wird so zu einer konstruktiven Reflexionsfolie: In der Rolle der Lehrperson kann und sollte auch ich von Lerner:innen lernen. Das vermeintlich unsystematisierte Ausprobieren als Lerner:innen ist damit unverzichtbare Diskussions- und Systematisierungsgrundlage.

Diese Grunderkenntnis steht damit in einem direkten Widerspruch zum Konzept des/der *Digital Native*. Geprägt von Prensky (2001) und immer wieder gerne in Kontexten der Digitalisierung unreflektiert herangezogen, beschreibt es eine vermeintlich klar definierbare Generation, die durch das Aufwachsen innerhalb einer immersiven Kultur der Digitalität (vgl. Stalder 2016) automatisch digitale Kompetenz besitzt. Dass dies ein Mythos ist, zeigen neben den genannten Ausführungen bei Vazquez-Calvo & Cassany (2017) eindringlich die kritischen Beiträge von Kirschner & De Bruyckere (2017) und Schulmeister (2012). Aus diesen erwachsen zusammengefasst folgende Konsequenzen für (die Ausbildung von) Lehrpersonen (vgl. Kirschner & De Bruyckere 2017: 137; Schulmeister 2012: 44–45):

- (1) Wissen zur Nicht-Existenz von *Digital Natives* ermöglicht es Lehrenden, eine realistischere Einschätzung dahingehend zu treffen, über welche Kompetenzen ihre Lerner:innen tatsächlich verfügen und welche angeleitet und vermittelt werden müssen.
- (2) Digital kompetent kann jede Person werden und sein – sei sie vor oder nach 1984<sup>1</sup> geboren. Abhängig ist dies maßgeblich von der individuellen Motivation.
- (3) Digital kompetent zu sein, d.h. unter anderem Chancen, Herausforderungen und Risiken von Digitalität einschätzen zu können, setzt eine kritische Reflexion von und einen kritischen Umgang mit Digitalität voraus, welche wiederum einer Vermittlung Digitaler Kompetenz bedürfen.

Die Gefahr als Lehrperson oder Lerner:in der Generation *Digital Native* zugeordnet zu werden, damit verbundenen Erwartungshaltungen zu begegnen und diese unreflektiert zu lassen, lässt sich m.E. mit dem Begriff *Digital Naive* (vgl. u. a. Koubek 2016) in Einklang bringen.

Um der digitalen Naivität zu entgehen, ist es wichtig zu ergründen, was unter dem Sammelbegriff ‚Digitaler Kompetenz‘ (gerne auch im Plural ‚Digitale Kompetenzen‘ oder *Digital Literacy* genannt) zu verstehen ist, wie sich entsprechende Erwartungshaltungen in Referenzrahmen und Kompetenzbeschreibungen niederschlagen und welche Konsequenzen daraus für einen Umgang mit Digitalität im DaF/DaZ-Unterricht erwachsen. Einen ersten Überblick für den DaF/DaZ-Kontext bieten hierfür Biebighäuser & Feick (2020a; 2020b)<sup>2</sup>, die Abgrenzungen und Einordnungen der Begriffe Medienkompetenz und *Literacy*-Konzepte vornehmen und schlussendlich der weit gefassten *Digital Competence*-Definition von Ferrari (2012) folgen:

*Digital Competence is the set of knowledge, skills, attitudes (thus including abilities, strategies, values and awareness) that are required when using ICT and digital media to perform tasks; solve problems; communicate; manage information; collaborate; create and share content; and build knowledge effectively, efficiently, appropriately, critically, creatively, autonomously, flexibly, ethically, reflectively for work, leisure, participation, learning, socialising, consuming, and empowerment. (Ferrari 2012: 3–4)*

Damit stellt Digitale Kompetenz einen Sammelbegriff für im 21. Jahrhundert grundlegende, teilhabebedingende Kompetenzen, Einstellungen und Wissensbestände gegenüber Digitalität dar, die sich in der „Kultur der Digitalität“ (Stalder 2016) und ihren Formen (Referentialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität) konstituieren. Kurz gesagt: Wer über ein solches Set an Kompetenzen, Einstellungen und Wissensbeständen verfügt, ist digital und analog handlungsfähig – wobei diese Handlungsfähigkeit maßgeblich vom Umfang und der kontextuellen Anwendbarkeit des Sets bestimmt wird. Dass eine Übersetzung einzelner Kategorien des Sets in Handlungsanweisungen kein leichtes Unterfangen darstellt, zeigen dabei die

---

<sup>1</sup> Bezogen wird sich hier oft auf das Geburtsjahr des ersten 8-Bit-Videospiels für den Heimcomputer (vgl. Kirschner & De Bruyckere 2017: 138).

<sup>2</sup> Neuauflage laut Herausgeberinnen in Bearbeitung.

Kategorisierungsversuche der (inzwischen mehrfach überarbeiteten) Referenzrahmen auf europäischer wie nationaler Ebene. So hält der europäische DigComp (vgl. Version 1 Ferrari et al. 2013), Version 2.1 (vgl. Carretero et al. 2017), Version 2.2 (vgl. Vuorikari et al. 2022), der Digitale Kompetenz für alle Bürger:innen beschreibt, fünf Kompetenzgebiete (org. *competence area*) fest: 1. *Information and data literacy*, 2. *Communication and collaboration*, 3. *Digital content creation*, 4. *Safety*, 5. *Problem solving* (vgl. Vuorikari et al. 2022: 7). Die nationale Version DigComp AT erweitert diese um das 0. Kompetenzgebiet ‚Grundlagen, Zugang und digitales Verständnis‘ (vgl. Nárosy et al. 2022: 8), um dem in DigComp fehlenden Gebiet zu Voraussetzungen (digitalen) Zugangs gerecht zu werden. Die darunterliegenden Kompetenzen (*competences*) nebst Kompetenzniveaus (*proficiency levels*), beschrieben durch Kann-Beschreibungen (*descriptors*) und ergänzt durch Angaben zu Wissen (*knowledge*), Fähigkeiten (*skills*) und Einstellungen (*attitudes*), wiederum schwanken in ihrem Umfang und ihrer Ausdifferenzierung je nach herangezogenem Referenzrahmen. So lässt sich festhalten, dass es differenzierte, kontextsensible Versionen braucht, um hinreichende Orientierung für den/die Einzelne:n bieten zu können (vgl. Kritik und Analyse u. a. bei McGarr 2019; McGarr et al. 2021). Für den Bildungsbereich liegen hier unter anderem mit DigCompEdu (vgl. Redecker & Punie 2017) auf europäischer und digi.kompP (vgl. Brandhofer et al. 2019) auf nationaler Ebene zwei Kompetenzmodelle für Lehrpersonen vor, die diese Lücke zu schließen versuchen.<sup>3</sup> Im Falle Österreichs schlagen sich in Form von digi.komp entsprechende Kann-Beschreibungen für Schüler:innen unter anderem im Rahmen der inzwischen verpflichtenden ‚Digitalen Grundbildung‘ auch im Lehrplan nieder (BMBWF 2018).<sup>4</sup> Alle in den zuvor genannten Referenzrahmen enthaltenen Deskriptoren sowie entsprechende Tools zur Kompetenzmessung<sup>5</sup> haben jedoch gemein, dass sie weder spezifisch auf Sprachunterricht rekurrieren noch mehrsprachige bzw. zweit-/fremdsprachliche Vermittlungskontexte berücksichtigen. Deshalb gilt es kritisch zu reflektieren, welche Rolle sie bei der Entwicklung und Förderung (professioneller) Digitaler Kompetenz von (angehenden) DaF/DaZ-Lehrenden beziehungsweise -lernenden spielen können. Einen ersten, wichtigen Vorschlag dahingehend unterbreiten Peuschel et al. (2023: 124) basierend auf Peuschel & Schmidt (2020), indem sie eine professions- und fachspezifische Adaption ausgewählter Teilbereiche des DigCompEdu für den DaF/DaZ-Kontext vornehmen.

Auf Basis dieser Überlegungen lassen sich für ein entsprechendes Masterseminar Kompetenzlernziele und Kompetenzschritte kontextbezogen festlegen, sodass sowohl die Förderung Digitaler Kompetenz von DaF/DaZ-Lehrpersonen als auch die weitere Vermittlung an DaF/DaZ-Lerner:innen eine Erleichterung erfahren.

---

<sup>3</sup> Siehe auch Mattar et al. (2022) für einen vergleichenden Überblick über verschiedene DK-Referenzrahmen im Bildungsbereich.

<sup>4</sup> Siehe Bourgeois et al. (2019) für einen gesamteuropäischen Überblick zur Digitalen Bildung im Schulbereich.

<sup>5</sup> z. B. TET-SAT (vgl. Abbiati et al. 2018), SELFIEforTEACHERS (vgl. Economou 2023) oder digi.checkP (vgl. Bauer et al. 2020).

## 2.1.1 Abgeleitete Seminarziele und -inhalte

Mit Blick auf die vorherigen Ausführungen können für ein universitäres Seminar, das Digitale Kompetenz im Kontext DaF/DaZ zum Thema hat, die folgenden Ziele bestimmt werden:

Die Seminarteilnehmer:innen ...

- a) kennen verschiedene Teilaspekte Digitaler Kompetenz und wissen um die Bedeutung Digitaler Kompetenz für den DaF/Z-Unterricht.
- b) lernen Angebote und Möglichkeiten zur Evaluation ihrer eigenen Digitalen Kompetenz sowie der Digitalen Kompetenz von Lernenden kennen und kritisch zu beurteilen.
- c) können verschiedene Teilaspekte Digitaler Kompetenz in zielgruppenadäquate Kann-Beschreibungen/Deskriptoren und damit Lernziele überführen und für unterschiedliche Kontexte adaptieren.
- d) setzen sich mit verschiedenen digitalen Werkzeugen auseinander und lernen, diese mit Blick auf verschiedene Zielgruppen und Zielsetzungen im DaF/Z-Unterricht zu evaluieren und auszuwählen.
- e) sind in der Lage, geeignete Tutorials/Erklärvideos zur Förderung ausgewählter Aspekte Digitaler Kompetenz selbständig zu planen, zu begründen und zu erstellen.

Im Sinne universitärer, wissenschaftlicher Lehre können die Seminarteilnehmer:innen zudem ...

- f) selbst erstellte Lehrkonzeptionen klar und den jeweiligen Anforderungen entsprechend mündlich und schriftlich argumentieren und präsentieren.

Bei den zu vermittelnden Inhalten handelt es sich damit erstens (1) um **Konzepte**, die basierend auf theoretischen Texten Hintergrundwissen/Faktenwissen zum Thema Digitale Kompetenz beinhalten (u. a. Biebighäuser & Feick 2020b; Kirschner & De Bruyckere 2017; Schulmeister 2012); zweitens (2) um **Referenzrahmen** zu Kompetenzbeschreibungen auf europäischer und nationaler Ebene (DigComp 2.2 (vgl. Vuorikari et al. 2022), DigComp 2.2 AT (vgl. BMDW 2021; Swertz 2019) sowie DigCompEdu (vgl. Redecker & Punie 2017) und Digi.kompP (vgl. Brandhofer et al. 2019), **Messinstrumente** (TET-SAT (vgl. Abbiati et al. 2018), digi.checkP (vgl. Bauer et al. 2020), SELFIEforTEACHERS (vgl. Economou 2023) und DigCompEdu Check-In Tool<sup>6</sup>) und **bildungspolitische Vorgaben** (vgl. BMBWF 2018; Schütz & Novak 2014), die handlungsleitender Natur sind und kritisch auf ihre Anwendbarkeit für spezifische DaF/Z-Handlungsfelder hin untersucht werden; sowie drittens (3) um **digitale Tools**, die hinsichtlich eines Einsatzes in spezifischen DaF/Z-Handlungsfeldern analysiert und bewertet sowie schlussendlich in Form einer eigenständigen Erstellung von Erklärvideos oder Tutorials (vgl. Anders et al. 2019; Chowchong 2022; Findeisen et al. 2019; Honkomp-Wilkens et al. 2022) selbst zur Reflexionsfläche werden. Der Ablauf

---

<sup>6</sup> Seit 31.01.2022 offline, Arbeit mit einer zuvor selbst-generierten PDF-Version.

orientiert sich dabei von einer theoretischen Basis hin zur praktischen, digitalen Anwendung in Form von Handlungswissen und kann dem Seminarplan im Anhang entnommen werden. Ordnet man diese Seminarziele dem europäischen Kompetenzrahmen für Lehrende DigCompEdu zu, so fokussiert das Seminar die Kompetenzbereiche „(3) Lehren und Lernen“, „(5) Lernerorientierung“ und „(6) Förderung der digitalen Kompetenz der Lernenden“ (Redecker 2018).

## 2.1.2 Mindestanforderungen und Beurteilungsmaß

Um ein Erreichen der genannten Seminarziele beurteilen zu können, bietet sich m. E. ein Fokus auf Teilleistungen an, die einerseits den kritischen Lese- und Erarbeitungsprozess mit Blick auf den DaF/DaZ-Kontext widerspiegeln und damit studierendenseitige Reflexionen offenlegen (schriftliche Erarbeitungen, Überarbeitung und Präsentation) und andererseits (neu gewonnene) digitale wie ‚analoge‘ Teilkompetenzen (Erstellung von Videos, Peer-Feedback) sichtbar machen.

Hinsichtlich der Durchführung im Sommersemester 2023 wurden deshalb auf dieser Basis vier Teilleistungen definiert, wobei jede Teilleistung positiv (>59%) abgeschlossen werden musste. Tabelle 1 listet die Teilleistungen inkl. Gewichtung, Umfang und Kurzbeschreibung.

<b>%</b>	<b>Teilleistung</b>	<b>Umfang</b>	<b>Kurzbeschreibung</b>
<b>15%</b>	Fünf schriftliche Ausarbeitungen	ca. 12 Seiten	Erwartet wird eine tiefgehende, schriftliche Auseinandersetzung mit fünf seminarbegleitenden Aufgaben (z. B. Lektüre- und Analyseaufträgen). Die Ausarbeitungen werden gesammelt auf Moodle hochgeladen und anhand der Aspekte Aufgabenerfüllung und (kritischer) Reflexion beurteilt.
<b>20%</b>	Konzept für Tutorial/Erklärvideo	5–8 Seiten	Erwartet wird die schriftliche Ausarbeitung eines theoretisch fundierten Konzepts zur Erstellung eines Tutorials oder Erklärvideos zu einem selbstgewählten Aspekt Digitaler Kompetenz. Dieses soll unter anderem theoretische Erläuterungen, ein Storyboard sowie die geplanten Mittel der filmischen Umsetzung enthalten. Die schriftliche Ausarbeitung wird auf Moodle hochgeladen und auf Basis eines zur Verfügung gestellten Beurteilungsrasters bewertet.
<b>15%</b>	Konzeptpräsentation Elevator-Pitch oder Pecha Kucha-Vortrag <sup>7</sup>	180 Sekunden	Erwartet wird die Präsentation des erstellten Videokonzepts wahlweise in Form eines Elevator-Pitchs oder eines Pecha Kucha-Vortrags (Umfang 180 Sek.) im Rahmen des Seminars. Die

<sup>7</sup> Während ein Elevator Pitch normalerweise 60 Sekunden ohne Visualisierungshilfen umfasst, sind bei einem Vortrag nach Pecha Kucha 20 Bilder (Folien) à 20 Sekunden (insgesamt also 6:40 Minuten) vorgegeben. Im vorliegenden Kontext wurde für beide Formate ein Rahmen von 180 Sekunden festgelegt. Weitere Informationen zu Pecha Kucha sind unter anderem bei Reynolds (2012) zu finden.

			Beurteilung erfolgt auf Basis eines zur Verfügung gestellten Beurteilungsrasters.
<b>50%</b>	Tutorial/Erklärvideo + Schriftliche Ausarbeitung	< 7 Minuten 15-20 Seiten	Erwartet wird die Erstellung eines Tutorials oder Erklärvideos im Umfang von unter 7 Minuten. Die Beurteilung erfolgt auf Basis eines zur Verfügung gestellten Beurteilungsraster, u. a. anhand folgender Aspekte: Aufbau und Gestaltung, fachliche Korrektheit, Zielgruppenorientierung und filmische Umsetzung. Zusätzlich dazu soll eine schriftliche Ausarbeitung im Umfang von 15–20 Seiten Haupttext exkl. Deckblatt, Inhaltsverzeichnis, Literaturverzeichnis und Anhang erfolgen. Das dazugehörige Beurteilungsraster wird auf Moodle zur Verfügung gestellt.
<b>100%</b>	Inkl. Mitarbeit und Anwesenheit, Vor- und Nachbereitung: Gesamtumfang 150h / 6 ECTS		

Tabelle 1: Überblick Teilleistungen

Jede Teilleistung wurde auf Basis eines Beurteilungsrasters bewertet, das – wie auch die obenstehenden Kurzbeschreibungen – direkt mit Seminarbeginn zur Verfügung gestellt und diskutiert wurde (vgl. Anhang für Beispiel Beurteilungsraster Teilleistung 4.1 Video (25%)).

## 2.2 Digitalität im Seminar

Ein Seminar, das Digitale Kompetenz fokussiert, verpflichtet sich durch diesen Fokus dazu, Digitalität mitzudenken und aktiv in das Seminar einzubringen. Dies bedeutete im vorliegenden Fall zum einen Überlegungen zur Gestaltung der digitalen Lernplattform (hier Moodle) und der darauf zur Verfügung gestellten Informationen und Tools anzustellen. Die Plattform und ihre Inhalte sollten übersichtlich, (farblich wie strukturell) ansprechend, barrierefrei und vor allem selbsterklärend (z. B. mittels sich wiederholender Elemente) aufgebaut werden und so zur Nutzung einladen. Zudem sollten sie den digitalen Charakter des Seminars widerspiegeln und als erste Anlaufstelle bei allfälligen Fragen zur Verfügung stehen.

Zum anderen zieht das Seminarthema die Frage mit sich, wie generell mit der Verwendung digitaler Tools – vor allem mit Blick auf die Entwicklungen im Bereich Künstlicher Intelligenz (KI) – umzugehen ist. Hierzu wurde eine selbst-angepasste Version der von Spannagel (2023; damalige Version vom 01.03.2023) formulierten *Rules for Tools* zurückgegriffen und mit den Studierenden diskutiert. Die Regeln begrüßen eine kritisch-reflektierte Nutzung verfügbarer (KI-)Tools unter maximaler Transparenz:

1. Alle Medien und Werkzeuge sind erlaubt.

*Sie dürfen sämtliche Medien (Texte, Videos, ...) und Werkzeuge (Apps, ...) in diesem Seminar verwenden, die Sie für sinnvoll halten. Dies gilt auch für KI-Werkzeuge wie ChatGPT, DeepL(write) etc., die zum Beispiel zum Generieren von Ideen und beim Verfassen von Texten*



*hilfreich sein können. Diese Hilfsmittel stehen Ihnen also in diesem Seminar genauso zur Verfügung wie jetzt im Alltag und später im Beruf. Dabei ist die Nutzung und Reflexion digitaler Hilfsmittel generell Gegenstand dieses Seminars.*

2. Sie verantworten Ihre Arbeitsergebnisse und Lernprozesse.

*Alle Hilfsmittel haben ihre Grenzen. Informationen können falsch sein. KI-Sprachmodelle wie ChatGPT können zwar gut formulieren, sie machen aber inhaltliche Fehler und reproduzieren Vorurteile. Bevor Sie also mit Ergebnissen und Impulsen weiterarbeiten, überprüfen Sie diese und überarbeiten Sie sie gegebenenfalls. Das Werkzeug denkt nicht für Sie, sondern Sie denken mit Hilfe des Werkzeugs. Am Ende sind Sie verantwortlich für die Lösung des Problems und auch für etwaige Fehler – nicht die Maschine. Sie müssen Ihre Lösung anderen erklären können.*

3. Geben Sie verwendete Hilfsmittel an.

*Sie müssen alle Medien, die Sie bei einer Aufgabenlösung verwendet haben, als Quellen angeben. Ebenso müssen Sie alle verwendeten Werkzeuge aufführen, es sei denn es handelt sich um triviale Werkzeuge wie Kugelschreiber. Schreiben Sie gegebenenfalls auch dazu, wie die Werkzeuge verwendet wurden (zum Beispiel unter Angabe des Prompts bei KI-Tools).*

4. Keine Regeln ohne Ausnahmen.

*Wenn in Lern- oder Prüfungssituationen Hilfsmittel nicht erlaubt sind, dann teile ich Ihnen das mit. Ich liefere Ihnen auch eine Begründung dafür.*

*(in Anlehnung an Spannagel 2023, Ergänzungen/Anpassungen KH)*

Zu guter Letzt galt die Reflexion der Rolle der Dozentin, die als Vermittlerin von DK an die Studierenden sowohl als eine Art Vorbild als auch als Lernerin agierte. Grundlage war es hier, Weiterbildungen zu Video- und Audiotechnik zu besuchen und die eigene Auseinandersetzung mit (neuen) Tools (und Funktionsweisen) zu steigern, sodass ausgewählte Tools – in gesundem, konstruktivem Maße – eingesetzt und gemeinsam mit den Studierenden ausprobiert und reflektiert werden konnten. So wurden unter anderem eine Lizenz zur Videoerstellung mit Simpleshow beantragt und ein kurseigener Youtube-Kanal mit Bearbeitungsrechten für alle Studierenden eingerichtet. Grundsätzlich galt dabei, nur auf kosten- und lizenzfreie Angebote zu verweisen und eine mögliche Nutzung selbst zu modellieren.<sup>8</sup>

## 3 Durchführung und Erkenntnisse<sup>9</sup>

### 3.1. Kontext

Das vorgestellte Seminarkonzept wurde erstmals im Sommersemester 2023 im Rahmen des Masterstudiengangs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien durchgeführt.

<sup>8</sup> Ein kurseigenes Google-Konto sollte zusätzlich für diejenigen Zugang zu verschiedenen Tools schaffen, die eine Anmeldung mit den eigenen privaten Daten umgehen wollten.

<sup>9</sup> Mein herzlicher Dank gilt an dieser Stelle allen teilnehmenden Studierenden, ohne die eine Durchführung und die Darstellung von Erkenntnissen nicht möglich gewesen wäre.

Das Seminar umfasste sieben Teilnehmerinnen, die innerhalb von 15 Einheiten sowohl (die eigene) DK als auch eine (zukünftige) Vermittlung von DK in verschiedenen DaF/DaZ-Kontexten reflektierten. An dieser Stelle werden ausgewählte Erkenntnisse dieser Durchführung mit Blick auf die Schlagworte *kritisch*, *konstruktiv* und *kreativ* reflektiert.<sup>10</sup>

### 3.2 Kritisch

Ein Hauptziel des Seminars bestand darin, das kritische Denken und Lesen der Studierenden zu fördern, vermeintlich valide Konstrukte (z. B. Referenzrahmen, Bildungsplan) und Positionen zu hinterfragen und eigene Lösungsansätze für die Vermittlung Digitaler Kompetenz im DaF/DaZ-Kontext zu erarbeiten. Dieser Einladung, sich mit allen Texten, Dokumenten und Tools kritisch zu befassen, folgten alle sieben Studierenden. Ersichtlich war dies nicht nur an der lebhaften Diskussion im Seminar oder an den Reflexionen innerhalb der Teilleistungen, sondern auch an der gemeinsamen Entwicklung eines neuen Begriffs. Der Begriff kam in einer eigenständig geführten Diskussion zur Förderung von DK bei Lerner:innen auf und beschreibt aus Sicht der Studierenden den Zustand der *competence confusion* – kurz *compfusion*. In diesem Zustand ist Lerner:innen auf Basis der Aufgabenstellung unklar, welche Kompetenzen als Voraussetzung gelten und/oder durch die Aufgabenbewältigung erworben werden sollen: „Wenn zu viele Kompetenzen auf einmal abverlangt werden, kann es zu einer sog. *compfusion* kommen“ (Teilleistung 01 von Rauner 2023, Seite 17). *Compfusion* ist damit ein Zustand, der durch eine Reflexion und Offenlegung von vor- und nachgelagerten Kompetenzschritten sowie Lernzielen durch die Lehrperson verhindert werden kann – lehrer:innenseitig also einen Perspektivwechsel und Antworten auf folgende Fragen verlangt: Was müssen die Lerner:innen vorab können, um die Aufgabe zu bewältigen? Welche Kompetenzen möchte ich mit der Aufgabe wie entwickeln/fördern?

### 3.3 Konstruktiv

Der Aspekt der Konstruktivität ließ sich im Seminarverlauf an mehreren Stellen festmachen. Während der kritischen Betrachtung und Diskussion von Literatur und Tools wurde schnell klar, dass neue Erkenntnisse und Quellen allen zugänglich gemacht werden könnten. Deshalb wurde zusätzlich ein ‚Sharing-is-Caring‘-Forum auf Moodle eingerichtet, über das die Teilnehmerinnen und auch die Dozentin interessante Zusatzmaterialien und Erkenntnisse teilten. Dieses Forum stellte sich mit Blick auf die schriftlichen Teilleistungen als besonders wertvolle Ressource heraus. Der immerwährende Austausch eigener Erfahrungen, Erkenntnisse und auch Kompetenzen im Seminar selbst förderte zudem die Ko-Konstruktion gemeinsamen Wissens. Dieses geteilte Wissen fand sich in vielen Teilleistungen und Reflexionsberichten wieder und gab Einblicke in Aha-Momente der Studierenden. Nicht zuletzt zeigte das Äußern konstruktiver Kritik in Form von Peer-Feedback bei

---

<sup>10</sup> Die Autorin bestätigt, dass sie alle erforderlichen Einwilligungen eingeholt hat und die geltenden Datenschutzrichtlinien während ihres Arbeitsprozesses vollumfänglich respektiert hat. Sie übernimmt die persönliche Verantwortung für die Einhaltung dieser Bestimmungen.

der Diskussion von Videoideen, ersten Entwürfen und auch dem Elevator Pitch, welche Entwicklungs- und Denkprozesse die Studierenden durchlaufen hatten.

### 3.4 Kreativ

Die Kreativität der Studierenden lässt sich am besten in der Gestaltung ihrer thematisch-selbstgewählten (vollumfänglichen) Erklärvideos bzw. Tutorials fassen. Tabelle 2 bietet einen Überblick über die von den Studierenden (S01-S07) gewählten Themen, Zielgruppen, und Zielsetzungen.

	<b>Thema</b>	<b>Zielgruppe / Kontext</b>	<b>Zielsetzung</b>
S01	FakeNews	Erwachsene DaZ-Lerner:innen, Niveau A2/B1	FakeNews in L2 erkennen, Informationen suchen, Faktenchecker
S02	Cybermobbing	Jugendliche DaZ-Lerner:innen, Schule, Niveau B1	Cybermobbing erkennen, Handlungsoptionen und Anlaufstellen
S03	Wortschatz-Apps	Jugendliche DaF-Lerner:innen, Niveau A2	Funktionen zweier Wortschatzapps, Handlungsoptionen und Mehrwerte
S04	ÖIF-Sprachportal	Erwachsene DaZ-Lerner:innen ÖIF-Kurse, Niveau A2/B1	ÖIF-Sprachportal navigieren, Prüfungsmaterial finden und verwenden
S05	Cookies	Erwachsene DaZ-Lerner:innen Niveau B1	Arten von Cookies, Handlungsoptionen kennen, informiert entscheiden
S06	Zoom	Erwachsene DaZ-Lerner:innen Berufskontext, Niveau A2	Mikrophonverwendung und Troubleshooting in Zoom
S07	Digitales Schreiben	Jugendliche DaF-Lerner:innen Schule, Niveau B1	Tastatureinstellungen, Hilfsmittel, schnelles, korrektes Schreiben auf Deutsch

Tabelle 2: Übersicht über Thema, Kontext und Zielsetzung der erstellten Erklärvideos/Tutorials

Die thematische und kontextuelle Breite der Videos zeigt, dass eine Beschäftigung mit DK verschiedene Teilaspekte aufgreifen kann, denen Fremd- und Zweitsprachenlerner:innen in ihrem Alltag begegnen: Ängste bestimmter Zielgruppen und dem Umgang mit diesen (Cookies, Fake News), Zugang zu sprachlichen Ressourcen und Strategien beim DaF/DaZ-Lernen und -Sprachhandeln (Wortschatzapps, ÖIF-Sprachportal, Digitales Schreiben) sowie soziale Teilhabe in der Schule (Cybermobbing) oder technischer Zugang im Berufskontext (Zoom).

Die technische Realisierung variierte dabei von Trickfilmanimationen über eingebettete Screen-Casts bis hin zu eigenen Filmaufnahmen, zu denen Familie und Freund:innen schauspielerisch beitrugen. Alle Videos enthielten zudem eine Auswahl an Untertiteln in mehreren Sprachen (u. a. Englisch, Serbisch, Griechisch, Russisch, Ukrainisch) und folgten dem im Beurteilungsraster (vgl. Anhang) festgelegten Aufbau. Das Sprachniveau der Zielgruppe wurde dabei durch die sprachliche wie inhaltliche Gestaltung der Videos berücksichtigt – wobei die visuelle und technische Unterstützung nicht in allen Fällen gelang: Teilweise kam es zu Text-Bild-Scheren oder die Inhaltsdichte gestaltete sich in Kombination mit der Sprechgeschwindigkeit als für das Sprachniveau des Zielpublikums zu hoch. Dennoch lässt sich die kreative Umsetzung aller Videos als gelungenes Endprodukt eines herausfordernden Arbeitsprozesses bezeichnen.<sup>11</sup>

Beispielhaft für eine Umsetzung soll an dieser Stelle das Video zum digitalen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch (S07) beschrieben werden. Ausgegangen wurde hier von einem Problem, das viele DaF-Lerner:innen beim digitalen Schreiben vorfinden: Aufgrund eines anderen Alphabets ihrer L1 (hier Griechisch) und der damit verbundenen veränderten Tastaturbelegung an Laptops, werden Umlaute und Buchstaben wie das ‚ß‘ oft über copy-paste in Texte eingefügt. Das Schreiben verlangsamt sich, die kognitive Last steigt (vgl. Breuer 2020: 27–28). Das Video hatte deshalb zum Ziel, Alternativen anzuleiten und das korrekte, flüssige, digitale Schreiben in der Fremdsprache Deutsch zu modellieren. Dazu wurde nach einer Einführung der Problemstellung in einem Tutorial gezeigt, wie sich Tastatursprachen bei Windows installieren und auf verschiedene Arten wechseln lassen, wie man sich mit Hilfe von Eselsbrücken die Position von ß, ö, ü und ä merken und wie man zu visuellen Hilfszwecken eine Bildschirmtastatur mit der deutschsprachigen Belegung aufrufen und nutzen kann. Am Ende wurde das schnelle Tippen mit der neuen Tastaturbelegung angeleitet und in Form einer Schreibübung gefestigt. Vorzunehmende Einstellungen wurden teilweise mehrsprachig (Deutsch, Griechisch, Englisch) angeleitet und die Zuseher:innen durch gezielte Pausen und Unterbrechungen zum Anhalten und Nachahmen eingeladen.

Das hier beschriebene Beispiel zeigt deutlich, dass ein Perspektivwechsel sich insofern positiv auf das Produkt auswirkt, als dass durch diesen relevante Kompetenzschritte und notwendige Entlastungsmomente für die Videogestaltung abgeleitet und realisiert werden konnten.

## 4 Gelingensbedingungen

Betrachtet man das Seminarkonzept und die Erkenntnisse der erstmaligen Durchführung, so wird deutlich, dass die Vermittlung und Förderung Digitaler Kompetenz im Kontext universitärer DaF/DaZ-Lehre von vielen Faktoren abhängt. Chancen und Einschränkungen ergeben sich naturgemäß aus der Größe der Seminargruppe: Die niedrige Anzahl an Teilnehmer:innen erleichterte im vorliegenden Fall das gemeinsame Arbeiten, Diskutieren und Aushandeln und ließ

---

<sup>11</sup> Die Videos befinden sich öffentlich nicht einsehbar auf dem seminareigenen Youtube-Kanal.

genug Raum für jeden, das Seminar mitzugestalten. Gleichzeitig verschaffte sie auch der Dozentin genug Zeit, detailliertes Feedback zu geben, beratend tätig zu sein und das inhaltlich dichte Programm unter Beteiligung aller in der geplanten Form durchzuführen. Ist die Gruppe deutlich größer (>15 Personen), ist mit einem deutlichen Mehraufwand bei der Korrektur der vier Teilleistungen zu rechnen und ein individuelles Einbringen in das Seminar für die Teilnehmer:innen möglicherweise erschwert. Gleichermaßen gilt es festzuhalten, dass die Atmosphäre im Kurs selbst zwar von der Dozentin beeinflusst, jedoch hauptsächlich durch die Teilnehmer:innen bestimmt ist. Besteht ihrerseits keine Motivation zur Kooperation mit anderen Studierenden oder dazu, sich mit Digitalität in ihren Facetten und Auswirkungen auf das Lehren und Lernen von DaF/DaZ kritisch auseinanderzusetzen, gestaltet sich das Seminar womöglich weniger interaktiv und konstruktiv.

Entgegenwirken lässt sich einerseits mit Transparenz und Orientierung – z. B. in Bezug auf Seminarinhalte, Kompetenzziele und Leistungsbeurteilungen – und andererseits mit der eigenen Identifikation: Das, was ich als Lehrperson den Studierenden vermitteln möchte und von ihnen erwarte, muss auch ich selbst leben. Dazu zählen neben einer Offenheit und Neugierde technischen Entwicklungen gegenüber, Kreativität, Problembewusstsein, Fehlertoleranz, die kritische Reflexion der eigenen Rolle (als Lehrer:in? als Lerner:in?) und ein gezielter Perspektivwechsel – mit Blick auf Digitale Kompetenz aber auch,

- nicht selbst dem Mythos *Digital Native* zu verfallen und *Digital Naive* zu sein;
- im Sinne von Bildungsgerechtigkeit Zugang zu (digitalen, zeitlichen, sozialen) Ressourcen zu prüfen und zu gewährleisten;
- Erwartungshaltungen (z. B. in Form von Beurteilungsrastern) von Anfang an offenzulegen, um *compfusion* zu vermeiden;

und so einen sicheren Ort des (digitalen) Ausprobierens und damit der digitalen Kompetenzentwicklung zu schaffen.

## 5 Fazit

Dieser Beitrag aus der Praxis macht deutlich, dass eine kritische Auseinandersetzung mit Digitaler Kompetenz im Rahmen eines Masterseminars Kompetenzzugewinne auf vielen Ebenen ermöglichen kann und auch muss, um für vorhandene wie zukünftige (digitale) Herausforderungen in verschiedenen Bildungssystemen gerüstet zu sein. Hierzu zählen neben der Entwicklung einer eigenen kritischen Einstellung gegenüber Digitalität und ihren Akteur:innen, ein gezielter Perspektivwechsel sowie Neugierde und Motivation, über die eigene Komfortzone hinaus lernen zu wollen. Damit geht er über eine rein medienpädagogische Betrachtung digitaler Produktion hinaus und schließt mit seinen Erkenntnissen direkt an den Beitrag von Peuschel et al. (2023) an, der unterschiedliche Umsetzungsbeispiele von Seminarkonzepten mit Blick auf eine DaF/DaZ-bezogene Digitale Kompetenz vorstellt und diese kritisch vor dem Hintergrund professionsbezogener

Kooperation reflektiert. Ähnlich der Seminarkonzeption von Riedel (2021) werden damit bei Peuschel et al. (2023) und im vorliegenden Beitrag Erklärvideos/Tutorials nicht nur vor dem Hintergrund ihres didaktischen Potenzials für eine Lerner:innenschaft betrachtet, sondern in einem größeren Professionalisierungskontext, der eine konkrete Verbindung zwischen Digitalen Teilkompetenzen (formuliert in den entsprechenden Referenzrahmen) und dem (DaF/DaZ-) Sprachenlernen zu denken und damit DK kontextsensibel für den zweit- und fremdsprachlichen Bereich zu formulieren versucht.

## Literaturverzeichnis

- Abbiati, Giovanni; Azzolini, Davide; Balanskat, Anja; Piazzalunga, Daniela; Rettore, Enrico & Schizzerotto, Antonio (2018). *MENTEP Executive Report, Summary of results of the field trials: The impact of the technology enhanced teaching self-assessment tool (TET-SAT)*. FBK-IRVAPP.
- Anders, Petra; Staiger, Michael; Albrecht, Christian; Rüssel, Manfred & Vorst, Claudia (2019): *Einführung in die Filmdidaktik: Kino, Fernsehen, Video, Internet*. Stuttgart: J.B. Metzler. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04765-6>
- Bauer, Martin; Schmid, Stefan & Weinbacher, Gregor (2020). *digi.folio – digitale Kompetenzen bei Lehrkräften aufbauen. Das maßgeschneiderte Fortbildungsprogramm für digital kompetente Lehrkräfte in Österreich*. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20: 1, 78-86. DOI: [https://doi.org/10.35468/jlb-01-2020\\_06](https://doi.org/10.35468/jlb-01-2020_06)
- Biebighäuser, Katrin & Feick, Diana (Hrsg.) (2020a). *Digitale Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Biebighäuser, Katrin & Feick, Diana (2020b). *Rahmenbedingungen, Einflussfaktoren, Funktionen und Potenziale von digitalen Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. In: Biebighäuser, Katrin & Feick, Diana (Hrsg.). *Digitale Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 9–42.
- BMBWF = Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018). *Veränderung der Verordnung über die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen sowie der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen (BGBl. II Nr. 71/2018 v. 19.4.2018)*. BMBWF. Abgerufen am 12.02.2024 von URL [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/erk/lp\\_nms\\_ahs.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/erk/lp_nms_ahs.html)
- BMBWF = Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021*. Wien, 2021. DOI: <https://doi.org/10.17888/NBB2021>
- BMDW = Bundesministerium Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (2021). *Digitales Kompetenzmodell für Österreich DigComp 2.2 AT*. Wien: BMDW. Abgerufen am 16.09.2024, von URL <https://epale.ec.europa.eu/de/resource-centre/content/digitales-kompetenzmodell-fuer-oesterreich-digcomp-22>

- Bourgeois, Ania; Birch, Peter & Davydovskaia, Olga (2019). *Eurydice Brief: Digitale Bildung an den Schulen in Europa*. Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. DOI: <https://doi.org/10.2797/767467>
- Brandhofer, Gerhard; Miglbauer, Marlene; Fikisz, Walter; Höfler, Elke; Kayali, Fares; Steiner, Michael; Prohaska, Andreas & Riepl, Andreas (2019). *Das digi.kompP Kompetenzmodell*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Eisenstadt. Abgerufen am 12.02.2024, von URL [https://www.virtuelle-ph.at/wp-content/uploads/2021/04/Grafik-und-Deskriptoren\\_Langfassung\\_adapt-2021.pdf](https://www.virtuelle-ph.at/wp-content/uploads/2021/04/Grafik-und-Deskriptoren_Langfassung_adapt-2021.pdf)
- Breuer, Esther Odilia (2020). Schreibprozesse in der Erst- und in der Fremdsprache. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, 49: 1, 22–35. DOI: <https://doi.org/10.2357/FLuL-2020-0002>
- Carretero, Stephanie; Vuorikari, Riina & Punie, Yves (2017). *DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Amt für Veröffentlichungen. DOI: <https://doi.org/10.2760/38842>
- Chowchong, Akra (2022): *Sprachvermittlung in den Sozialen Medien: Eine soziolinguistische Untersuchung von DaF-Sprachlernvideos auf Videokanälen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Economou, Anastasia (2023). *SELFIE for teachers: Designing and developing a self reflection tool for teachers' digital competence*. Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. DOI: <https://doi.org/10.2760/40528>
- Europäische Kommission (2023a). *Digital Decade Country Report 2023: Austria (Report on the state of the Digital Decade 2023)*. European Commission. Abgerufen am 12.02.2024, von URL [Country reports - Digital Decade report 2023 | Shaping Europe's digital future \(europa.eu\)](https://country-reports-digital-decade-report-2023.europa.eu)
- Europäische Kommission (2023b). *Digital Decade Country Report 2023: Germany (Report on the state of the Digital Decade 2023)*. European Commission. Abgerufen am 12.02.2024, von URL <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/country-reports-digital-decade-report-2023>
- Europäische Kommission (2023c). *Gestaltung der digitalen Zukunft Europas*. Abgerufen am 12.02.2024, von URL <https://digital-strategy.ec.europa.eu/de>
- Ferrari, Anusca (2012). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks*. Amt für Veröffentlichungen. DOI: <https://doi.org/10.2791/82116>
- Ferrari, Anusca; Punie, Yves & Brečko, Barbara (2013). *DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe*. Amt für Veröffentlichungen. DOI: <https://doi.org/10.2788/52966>
- Findeisen, Stefanie (2017): *Fachdidaktische Kompetenzen angehender Lehrpersonen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18390-5>
- Findeisen, Stefanie; Horn, Sebastian & Seifried, Jürgen (2019). Lernen durch Videos – Empirische Befunde zur Gestaltung von Erklärvideos. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 16–36. DOI: <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2019.10.01.X>
- Honkomp-Wilkens, Verena; Wolf, Karsten D.; Jung, Patrick & Altmaier, Nina (2022). Informelles Lernen auf YouTube: Entwicklung eines Analyseinstruments zur Untersuchung didaktischer

- und gestalterischer Aspekte von Erklärvideos und Tutorials. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 495–528. DOI: <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.03.08.X>
- Kirschner, Paul A. & De Bruyckere, Pedro (2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, 67, 135–142. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.001>
- Koubek, Jochen (2016). Digital natives und digital naives – Soziale Netze zwischen Schule und Beruf. In: Jacobs, Jörg; Zowislo-Grünewald, Natascha & Beitzinger, Franz (Hrsg.). *Social Media in der Lebenswelt und bei der Berufswahl Jugendlicher – Who cares?*. Baden-Baden: Nomos, 25–44. DOI: <https://doi.org/10.5771/9783845252032-25>
- Mattar, Joao; Santos, Cassio Cabral & Cuque, Lucia Maria (2022). Analysis and Comparison of International Digital Competence Frameworks for Education. *Education Sciences*, 12: 12, 1–24. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci12120932>
- McGarr, Oliver (2019). Towards a critique of Teachers' Digital Competence Frameworks. *Teachers College Record*, pre-print.
- McGarr, Oliver; Mifsud, Louise & Colomer Rubio, Juan Carlos (2021). Digital competence in teacher education: comparing national policies in Norway, Ireland and Spain. *Learning, Media and Technology*, 46: 4, 483–497. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1913182>
- Nárosy, Thomas; Schmölz, Alexander; Proinger, Judith & Domany-Funtan, Ulrike (2022). Digitales Kompetenzmodell für Österreich. *Medienimpulse*, 60: 4, 1–103. DOI: <https://doi.org/10.21243/MI-04-22-23>
- Peuschel, Kristina & Schmidt, Laura (2020). *DigCompDaZF – Adaptierte Items in einem digitalen Erhebungsinstrument für fachspezifische digitale Kompetenzen in der DaF- und DaZ-Lehrkräftebildung (unveröffentlicht)*. Universität Augsburg.
- 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. *KONTEXTE: Internationales Journal zur Professionalisierung in Deutsch als Fremdsprache*, 1: 1, 120–138. DOI: <https://doi.org/10.24403/jp.1297042>
- Planer, Kristina (2022). Lernen mit Erklärvideos. *Pädagogik*, 1, 28–31.
- Prensky, Marc (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon - MCB University Press*, 9: 5, 1–6.
- Redecker, Christine & Punie, Yves (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Amt für Veröffentlichungen. DOI: <https://doi.org/10.2760/159770>
- Redecker, Christine (2018). *DigCompEdu Leaflet*. European Commission. Abgerufen am 12.02.2024, von URL [https://joint-research-centre.ec.europa.eu/system/files/2018-09/digcompedu\\_leaflet\\_de\\_2018-01.pdf](https://joint-research-centre.ec.europa.eu/system/files/2018-09/digcompedu_leaflet_de_2018-01.pdf)
- Reynolds, Garr (2012). *ZEN oder die Kunst der Präsentation. Mit einfachen Ideen gestalten und präsentieren*. Heidelberg: dpunkt Verlag.



- Reitbrecht, Sandra (2021). Schreibdidaktische Modellvideos: Lehrer\*innen schreiben für ihre Schüler\*innen. In: Staubach, Katharina (Hrsg.). *Multimodale Kommunikation in den Hypermedien und Deutschunterricht: Theoretische, empirische und unterrichtspraktische Zugänge*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 303–326.
- Riedel, Monika (2021). Einsatz von Erklärvideos im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Strömsdörfer, Dennis (Hrsg.). *Herausforderung Digitalisierung – Lehr-Lern-Medien für DaF aus nationaler und internationaler Perspektive*. Freiburg: Pädagogische Hochschule Freiburg, 32–42.
- Schmidt, Torben; Blume, Carolyn & Schmidt, Inke (2014). *Prüfliste zur Analyse digitaler Fremdsprachenlernspiele*. Abgerufen am 16.09.2024, von URL <https://tefl.web.leuphana.de/wp-content/uploads/2020/06/pruefbogen.pdf>
- Schulmeister, Rolf (2012). Vom Mythos der Digital Natives und der Net Generation. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 41: 3, 42–46.
- Schütz, Eva & Novak, August (2014). *Die digi.komp 8 Fibel: Den digit.komp8-Kompetenzkatalog verstehen und vertiefen*. Wien. Abgerufen am 12.02.2024, von URL [https://digikomp.at/fileadmin/digi.komp/20140321\\_digikomp8\\_Fibel\\_final.pdf](https://digikomp.at/fileadmin/digi.komp/20140321_digikomp8_Fibel_final.pdf)
- Spannagel, Christian (2023). *Rules for Tools*. Pädagogische Hochschule Heidelberg. Abgerufen am 02.03.2023, von URL <https://csp.uber.space/phhd/rulesfortools.pdf>
- Stalder, Felix (2016): *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Swertz, Christian (2019). DigComp 2.2 AT. Hintergründe und Kontexte. *medienimpulse*, 57: 1, 1–35.
- van Laar, Ester; van Deursen, Alexander J. A. M.; van Dijk, Jan A. G. M. & de Haan, Jos (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior*, 72, 577–588. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010>
- Vazquez-Calvo, Boris & Cassany, Daniel (2017). Aprender lengua con el traductor automático en la escuela secundaria: Un diálogo necesario. *Calidoscópico*, 15: 1, 180–189. DOI: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2017.151.14>
- Vuorikari, Riina; Kluzer, Stefano & Punie, Yves (2022). DigComp 2.2, The Digital Competence framework for citizens: With new examples of knowledge, skills and attitudes. Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. DOI: <https://doi.org/10.2760/115376>

**Angaben zur Person:** Katrin Hofmann ist Universitätsassistentin (prae-doc) am Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Institut für Germanistik) der Universität Wien. Ihr Forschungsinteresse gilt besonders der Digitalisierung im Bereich Didaktik Deutsch als Fremdsprache, unter anderem betreffend der Entwicklung bzw. Vermittlung Digitaler Kompetenz sowie den Umgang mit Künstlicher Intelligenz (insb. maschinelle Übersetzungsprogramme).

**Kontakt:** [katrin.hofmann@univie.ac.at](mailto:katrin.hofmann@univie.ac.at)

**DOI:** <https://doi.org/10.24403/jp.1394592>