



Digitale Aufgabenorientierung in der Lehrerausbildung im Fach Deutsch als Fremdsprache

Task-Based Digital Teaching and Learning in the Education of Teachers of German as a Foreign Language

Gülay HEPPINAR¹

Article Type: Research Article

Application Date: 15.08.2023

Accepted Date: 17.10.2023

To Cite This Article: Heppinar, G. (2023). Digitale Aufgabenorientierung in der Lehrerausbildung im Fach Deutsch als Fremdsprache. *Anadolu University Journal of Education Faculty (AUJEF)*, 7(4), 987-1019.

ZUSAMMENFASSUNG: Die Verwendung digitaler Medien eröffnet Lehrkräften vielfältige Möglichkeiten, um den Unterricht auf neue Weise zu gestalten. Allerdings bleibt die Frage, wie digitale Medien effektiv in den Unterricht integriert werden können, immer noch offen. Der aufgabenorientierte Fremdsprachenunterricht ermöglicht eine effektive Integration digitaler Medien in den Unterricht durch einen strukturierten methodischen Ansatz. Dieser Beitrag zielt darauf ab, ein Unterrichtskonzept vorzustellen, das aufzeigt, wie angehende Lehrpersonen digitale Aufgaben in ihren Unterricht einbauen können. Darüber hinaus geht es darum, die Auswirkungen dieses Unterrichtskonzepts zu überprüfen. Die Studie stützt sich auf eine Aktionsforschung, die quantitativ angelegt ist, bei der die Daten nach dem Eingruppen Prä-Posttest-Design erhoben werden. Die Stichprobe besteht aus 44 Studierenden, die im Sommersemester 2022-2023 in der Abteilung für Deutsche Sprache und ihre Didaktik der Marmara-Universität in Istanbul eingeschrieben sind. Für die Datenerhebung wird eine Einstellungsskala zur „Einwicklung der Kompetenz zum Einsatz von digitalen Medien im DaF-Unterricht“ eingesetzt. Die Daten werden mittels Häufigkeitsanalyse und T-Test ausgewertet. Aus den Befunden geht hervor, dass das eingesetzte Unterrichtskonzept signifikante Effekte bei der technischen Kompetenz, Kompetenz der Unterrichtsplanung sowie Kompetenz zum Erstellen von Übungen und Aufgaben mit digitalen Medien zeigen. Die Untersuchungsergebnisse deuten darauf hin, dass die Studierenden ihre Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien am stärksten verbessern konnten. An der zweiten Stelle platziert sich die Entwicklung der Kompetenz, einen Unterricht mit digitalen Medien zu planen. Die geringste Entwicklung wurde hingegen bei der Kompetenz festgestellt, Übungen und Aufgaben zu erstellen.

Schlüsselwörter: Digitales Lehren und Lernen, aufgabenorientiertes Lehren und Lernen, Lehrerkompetenzen, Unterricht für Deutsch als Fremdsprache

¹ Assistant Prof., Marmara University Atatürk Faculty of Education, Department of German Language Teaching, gulay.heppinar@marmara.edu.tr, 0000-0002-1582-4374

ABSTRACT: The use of digital media offers teachers a wide range of opportunities to approach their classes in different ways. However, the question of how to efficiently integrate digital media into teaching remains unanswered. Task-based language learning and teaching provides an opportunity to integrate digital media into the classroom on a regular basis. This study aims to present a teaching model that demonstrates how preservice teachers can incorporate digital tasks into their teaching. Furthermore, the consequences of this teaching model will be examined. To test these hypotheses, action research was conducted using a one-group pretest-posttest design. The sample of the study consisted of 44 sophomores enrolled in the Department of German Language Education at Marmara University in the spring semester of the academic year 2022/2023. An attitude scale was developed to collect data for the project "Developing competence in using digital media in teaching German as a foreign language". Frequency analysis and t-test were used to analyze the data. The findings show that the teaching model used has significant effects on technical competence, competence in instructional planning, and competence in creating exercises and tasks using digital media. The findings suggest that preservice teachers were most able to improve their competencies in using digital media. The second most improved competency was instructional planning using digital media. Exercise and task creation was the least improved competency.

Keywords: Digital learning and teaching, digital competence, task-based learning and teaching, teacher competence, teaching german as a foreign language

1. EINLEITUNG

Das Lehren und Lernen mit digitalen Medien hat im 21. Jahrhundert eine große Bedeutung für die fortschrittliche Hochschullehre. Der Umgang mit digitalen Medien wird neben den Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen in den Empfehlungen und Strategien der Kultusministerkonferenz (KMK 2017) als vierte Kulturtechnik genannt. Im Kontext des hochschulischen Lernens müssen sich Hochschulen der Herausforderung stellen, Kompetenzen der Studierenden im Bereich neue Technologien zu fördern. Dabei kommt den Lehramtsstudiengängen eine zentrale Rolle zu, denn fehlende digitalisierungsbezogene Lehrerkompetenzen haben einen negativen Einfluss auf den Einsatz von digitalen Medien im Unterricht sowie auf die Entwicklung der digitalen Kompetenzen von Schülern (Drossel & Eickelmann, 2018; Eickelmann, 2010).

Im Lehramtsstudiengang Deutsch als Fremdsprache (DaF) geht es einerseits darum, die Studierenden in die Lage zu versetzen, in verschiedenen fremdkulturellen Kontexten sowohl rezeptive als auch produktive Sprachhandlungen angemessen zu benutzen (Funk 2019, S. 69). Andererseits sollten die Absolventen die Fähigkeit besitzen, diese Kompetenzen mit Hilfe digitaler Medien zielgerichtet nach der jeweiligen Zielgruppe, Schulstufe und Zielvorgaben zu vermitteln (KMK 2017, S. 25-26). Damit die angehenden Lehrpersonen im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache die kommunikativen Potenziale der Digitalität im Unterricht nutzen sowie die digitalen Kompetenzen von Schülern fördern können, ist es erforderlich, dass die Lehrpersonen über notwendiges professionelles Wissen verfügen. Aus diesem Grund ist die Ausbildung und Professionalisierung von Lehrkräften im Bereich DaF, die die klassische Präsenzveranstaltung aufbricht und einen zielorientierten Einsatz von digitalen Medien im Unterricht ermöglicht, von großer Bedeutung (Fandrych 2019, S. 66; Funk 2019, 76). Allerdings wird in der Forschung darauf hingewiesen, dass die Konzeption eines Unterrichts mit digitalen Medien von den Lehrpersonen als Herausforderung angesehen wird (Freudenstein, 2007). Zudem hat die Corona-Pandemie gezeigt, dass die Schulen nicht ausreichend für das digitale Lehren und Lernen ausgestattet sind (Drossel et al. 2019). Es wurde deutlich, dass die Lehrkräfte nicht über das notwendige technologisch-pädagogische Wissen für den Einsatz von digitalen Medien im Unterricht verfügen (König et al. 2020, Schulze-Vorberg et al. 2021). Die Studienergebnisse weisen darauf hin, dass die Lehrkräfte ihre technische Kompetenz, einen Computer zu nutzen und Lehrmittel im Internet zu finden, höher einschätzen, als ihre didaktische Kompetenz, digitale Medien in den Unterricht zu integrieren (Gerick et al. 2014, Law & Chow 2008). Daraus resultiert, dass die Frage, wie digitale Medien zielgerichtet in den Unterricht integriert werden können, weiterhin relevant ist (Caruso & Hofmann 2021, S. 33; Funk 2019, S. 68).

Der aufgabenorientierte Fremdsprachenunterricht bzw. Task-Based Language Teaching (TBLT) bietet einen methodischen Ansatz, digitale Medien effektiv in den Unterricht zu integrieren (vgl. Caruso & Hofmann 2021, Funk 2019, Schmidt 2019). Obwohl viele Lernapps vorhanden sind, konzentrieren sich diese oft auf klassische geschlossene Formate, bei denen es darum geht, zum Beispiel den Wortschatz oder Grammatik zu trainieren (Funk 2019, S. 72). Im Gegensatz zu diesen Sprachlern-Apps, bei denen sprachliche Formen geübt werden, zielt der aufgabenorientierte Unterricht darauf ab, den Lernenden Aufgaben zu stellen, die eine reale Kommunikationssituation widerspiegeln. Somit bieten diese Aufgaben die Möglichkeit, die kommunikative Fähigkeit der Lernenden zu fördern.

Auf Grundlage dieser Überlegungen geht es in diesem Artikel zunächst darum, ein Unterrichtskonzept vorzustellen, das aufzeigt, wie angehende Lehrpersonen digitale Aufgaben in ihren Unterricht einbauen können. Im nächsten Schritt wird der Einfluss dieses Unterrichtskonzepts auf die Entwicklung der technischen Kompetenz, digitale Medien zu nutzen, auf die Kompetenz der

Unterrichtsplanung sowie auf die Kompetenz zum Erstellen von Übungen und Aufgaben mit digitalen Medien überprüft.

2. THEORETISCHER HINTERGRUND UND HYPOTHESEN DER STUDIE

2.1. Welche medienpädagogischen Kompetenzen braucht eine Lehrkraft?

Die digitalen Technologien bieten vielfältige Möglichkeiten, den DaF-Unterricht zu gestalten. Allerdings hängt die Nutzung von digitalen Technologien im Unterricht zu einem großen Maß von der Lehrkraft und ihrer Bereitschaft, diese Technologien zu benutzen ab (Mahler & Arnold 2021; Petko et al. 2018). Die Eigenschaften, die für ein erfolgreiches Unterrichten nötig sind, können aus dem Modell professioneller Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006) entnommen werden. Nach dem Modell „professioneller Handlungskompetenz“ sind sowohl kognitive als auch nichtkognitive Merkmale nötig, damit berufliche Aufgaben von der Lehrperson bewältigt werden können. Die professionelle Handlungskompetenz entsteht durch eine Beziehung zwischen spezifischem deklarativem und prozeduralem Wissen (Wissen und Können), professionellen Überzeugungen, motivationalen Orientierungen sowie Fähigkeiten zur Selbstregulation (Baumert & Kunter, 2006). Hinsichtlich der Topologie von Wissensdomänen unterscheidet das Modell zwischen allgemeinem pädagogischem Wissen, Fachwissen, Fachdidaktischem Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen, wobei diese Wissensbereiche von Shulmann (1986) übernommen wurden. Allerdings haben sich als zentrale Wissensdimensionen die Unterscheidung in drei Bereiche, d.h. allgemeines pädagogisches Wissen, Fachwissen, Fachdidaktisches Wissen durchgesetzt (Baumert & Kunter, 2006: 482).

Aufbauend auf den Professionswissensfacetten von Baumert und Kunter (2006) und dem PCK-Modell (pädagogisch-inhaltliches Wissen), Professionswissen von Shulmann (1986), wird von Mishra und Koehler (2006) durch das Modell TPACK (technologisch-pädagogisches Inhaltswissen) eine technologiespezifische Weiterentwicklung vorgenommen. Da das TPACK-Modell von Baumert und Kunter (2006) digitale Technologien nicht berücksichtigt, wurde das Modell von Döbeli Honegger (2021) zum DPACK-Modell (digitale pädagogische Inhaltskompetenz) weiterentwickelt, in dem das technologische Wissen durch das auf die Digitalität bezogene Wissen erweitert wurde.

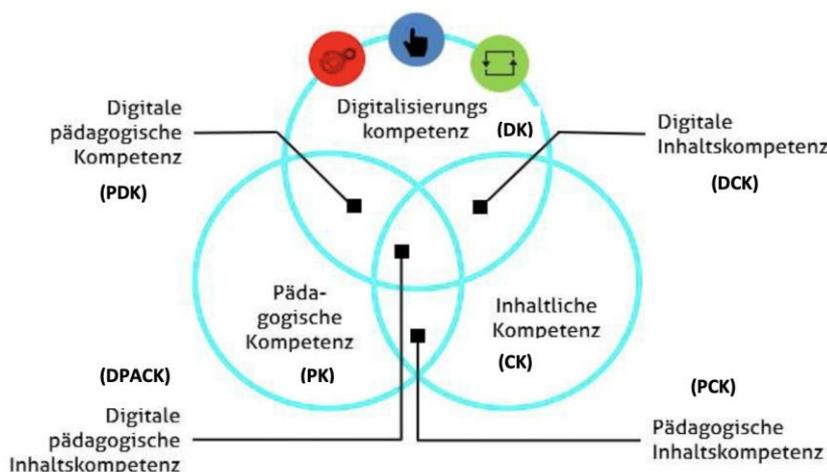


Abbildung 1: DPACK-Modell von Döbeli Honegger (2021)

Das DPACK-Modell besteht aus drei Kompetenzstufen, die für den digitalen Lehr-Lernprozess essenziell sind: inhaltliche Kompetenz (CK), pädagogische Kompetenz (PK) und Digitalisierungskompetenz (DK). An den Schnittstellen dieser Kompetenzstufen lassen sich drei weitere Konstituenten der Professionalität von Lehrkräften unterscheiden: digitale Inhaltskompetenz (DCK), pädagogische Inhaltskompetenz (PCK) und digitale pädagogische Kompetenz (PDK). Die Überschneidung der drei Schnittmengen von inhaltlicher Kompetenz, pädagogischer Kompetenz und digitaler Kompetenz wird als digitale pädagogische Inhaltskompetenz (DPACK) bezeichnet. Die digitale pädagogische Inhaltskompetenz ist die Grundlage für die Konzeption von technologiebasierten fachspezifischen Lehr- und Lernprozessen (Huwer et al. 2019, S. 362). Die angehenden und erfahrenen Lehrpersonen müssen nicht nur in der Lage sein, eine digital basierte Unterrichtsmethode zu beurteilen, sondern auch diese Unterrichtsmethode mit der inhaltlichen Struktur eines Unterrichtsstoffs zusammenzusetzen.

2.2. Der Begriff „Web 2.0-Technologien“

Web 2.0 ist ein Begriff, der im Jahr 2004 von Timm O'Reilly entwickelt wurde, um eine neue Art des Gebrauchs des World Wide Web zu definieren. Unter dem Begriff Web 2.0 wird ein Überbegriff für die zweite Phase des World Wide Web verstanden (Daschütz 2014, S. 35). Obwohl es sich bei diesem Begriff nicht um neue Technologie oder ein technisches Update handelt, waren für das Funktionieren des Web 2.0 einige technische Voraussetzungen wie z.B. Adobe Flash, RSS (Really Simple Syndication) und Ajax nötig, die die interaktiven Anwendungen ermöglichen (Daschütz 2014, S. 35). Die Web 2.0 hat eine innovative Herangehensweise an die Nutzung des Internets eingeführt, bei der Nutzer gemeinsam Inhalte erstellen und bearbeiten können. Somit wird der Nutzer zum aktiven Gestalter (Kerres 2006, S. 1). Web-2.0-Anwendungen umfassen verschiedene Tools wie Weblogs, Wikis, Podcasts und Social-Bookmarking-Dienste. Darüber hinaus gehören auch Beiträge auf Social-Media-Plattformen wie Facebook und Twitter, das Teilen von Bildern oder Videos auf Plattformen wie YouTube und Instagram sowie das Verfassen von Blogbeiträgen dazu.

Laut Kerres (2006) lässt sich der Fortschritt, der mit Web 2.0 in Verbindung steht, durch die Verschiebung von drei Grenzen erklären (Kerres 2006, S. 2-4):

- (1) Die Grenze zwischen „Rezipient“ und „Autor“: Der Rezipient nimmt die Inhalte nicht nur auf, sondern er hat auch die Möglichkeit, Inhalte hinzuzufügen, zu ändern oder zu kommentieren.
- (2) Die Grenze zwischen „lokal“ und „entfernt“: Der Zugriff auf Daten und Dienste ist möglich, ohne dass diese auf der lokalen Festplatte gespeichert sind. Das Speichern von Daten erfolgt auf entfernten Datenspeichern, auf die Nutzer mit Internetzugang zugreifen können.
- (3) Die Grenze zwischen „privat“ und „öffentlich“: Web 2.0 bietet die Möglichkeit, Informationen über sich selbst mitzuteilen. Allerdings muss beachtet werden, dass für Web 2.0-Inhalte keine Filter vorhanden ist, so dass jede Person sich zu allem äußern kann. Zudem können die Aussagen im Netz nicht entfernt werden und Informationen über eine Person auf unterschiedliche Weise zusammengestellt werden. Die Internetnutzer haben dadurch in kurzer Zeit Einblick in das Privatleben einer Person.

Wegen der oben beschriebenen Besonderheiten können Web 2.0-Technologien vielfältig im DaF-Unterricht eingesetzt werden. Besonders wichtig ist die Integration von Apps in den DaF-Unterricht, da

sie Potenziale in den Bereichen lebenslanges, selbstständiges, interaktives und kollaboratives Lernen bieten (Grein 2021, S. 44). Bei der Integration von Apps in den Fremdsprachenunterricht ist eine übungstypologische Orientierung notwendig, damit ein zielgerichteter Einsatz von Apps gelingen kann. Nach Funk (2019, S. 76) beinhalten die Apps folgende Interaktivitätsstufen:

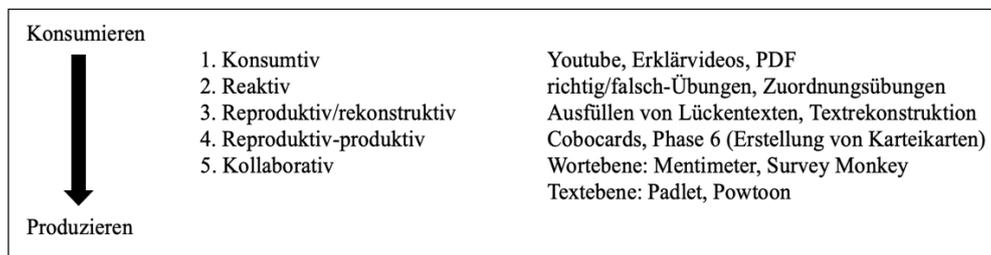


Abbildung 2: Stufenmodell der Interaktivität von Apps (in Anlehnung an Funk 2019, S. 76)

Funk (2019, S. 76) deutet darauf hin, dass fünf Stufen der Interaktivität digitaler Tools unterschieden werden können. Dabei können Mediennutzer von passiven Konsumenten zu aktiven Produzenten werden. Um Interaktion in den Unterricht einzubinden und Selbststeuerung im Unterricht zu ermöglichen, ist bei der Integration digitaler Medien eine konstruktiv-kollaborative Nutzung digitaler Medien notwendig.

2.3. Die Unterrichtsprinzipien mit digitalen Medien

Um angehende Lehrpersonen angemessen auf den Einsatz digitaler Medien im DaF-Unterricht vorzubereiten, ist es ausschlaggebend, eine kompetenzorientierte Technologienutzung in der DaF-Lehrerbildung zu fördern. Zur Ausbildung von TPACK-Ebenen ist es von großer Bedeutung, dass sich die universitäre Lehrerbildung zum einen darauf konzentriert, wann und zu welchem Zweck bestimmte Medien eingesetzt werden können, um die Lehr- und Lernprozesse zu entwickeln und zum anderen im Blick hält, welche Kompetenzen die angehenden Lehrkräfte benötigen, um die Lehr- und Lernprozesse einzuleiten (Schmidt 2019, S. 232).

Für den Erfolg des Unterrichts mit digitalen Medien müssen grundlegende Rahmenbedingungen vorhanden sein. Dazu gehören zum Beispiel technische Kenntnisse, organisatorische Gestaltung, didaktische Gestaltung und die sozioökonomische Situation (Kerres, 2018; Kreidl, 2011; Tengler et al., 2020). Der Schwerpunkt dieses Beitrags liegt auf der technischen Kompetenz der Studierenden, der Kompetenz zur Unterrichtsplanung und der Kompetenz zum Erstellen von Übungen und Aufgaben mit digitalen Medien. Diese Aspekte werden im Folgenden näher dargestellt.

2.3.1. Technische Kompetenz der Studierenden

Die Fähigkeit der Lernenden und Lehrenden, mit den Informations- und Kommunikationstechnologien umzugehen, können sich auf den Erfolg des Unterrichts und des Lernens sowie auf die individuelle Wahrnehmung der Arbeit mit digitalen Medien auswirken (Kindermann & Rother, 2022; Kreidl, 2011). Durch die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen können die notwendigen technischen und lernstrategischen Kompetenzen weiterentwickelt werden. Zudem hat die

Verfügbarkeit des Internets im Klassenraum und bei den Studierenden zu Hause einen Einfluss auf die technischen Voraussetzungen (Brash & Pfeil 2021, S. 19).

Für diese Studie wurde im Hinblick auf die Einstellungen zur technischen Kompetenz im Umgang mit digitalen Medien der Frage nachgegangen, welche Auswirkung das durchgeführte Unterrichtskonzept „digitale Aufgabenorientierung im DaF-Unterricht“ der angehenden Lehrpersonen auf die technische Kompetenz der Studierenden in Bezug auf digitale Mediennutzung hat.

Aus den Studien wird ersichtlich, dass die Lehramtsstudierenden ihre Fähigkeit im Umgang mit digitalen Medien hoch einschätzen (z.B. Kindermann & Rother, 2022). Aus diesem Grund wird in diesem Bereich eine neutrale bis sehr positive Selbsteinstellung der Studierenden erwartet. Dabei wird folgende Hypothese aufgestellt:

Hypothese 1: Die Selbsteinschätzung der Studierenden in Bezug auf ihre technische Kompetenz zur Nutzung von digitalen Medien ist durch das Unterrichtskonzept „digitale Aufgabenorientierung im DaF-Unterricht“ im Endtest im Vergleich zum Vortest signifikant besser.

2.3.2. Unterrichtsplanung

Die didaktische Gestaltung des DaF-Unterrichts mit digitalen Medien ist für den Lernerfolg von großer Bedeutung. Bei der Unterrichtsplanung sind vor allem die Unterrichtsschritte und Unterrichtsphasen zu berücksichtigen. Für die Unterrichtsplanung erfolgt eine Orientierung an das Modell Didaktische Analyse, das von Klafki (1962) entwickelt und von Westhoff (1987) bearbeitet wurde. Das Modell beinhaltet sechs Leitfäden: Lernziel, Lernaktivitäten, Sozialformen, Lernmaterialien, Lernmedien und Lehraktivitäten. Lernziele stehen dabei im Mittelpunkt und beeinflussen alle anderen didaktischen Entscheidungen.

Die zentrale Frage der Didaktik besteht darin, was die Lernenden nach dem Unterricht können sollen. Bei der Bestimmung der Lernziele ist es von großer Bedeutung, sich nach den Erfordernissen der Lernenden zu richten. Im Sinne der Kompetenzorientierung können sich die Lehrpersonen beim Formulieren von Lernzielen auf vier Wissenstypen beziehen (Anderson & Krathwohl 2001, S. 45-60):

- Faktenwissen bzw. deklaratives Wissen: bezieht sich auf das Wissen über bestimmte Sachverhalte, Themen oder Begriffe. Es umfasst beispielsweise den Wortschatz, die Grammatik oder die Rechtschreibung einer Sprache.
- Konzeptuelles Wissen: umfasst das Verständnis von Konzepten, Theorien oder Modellen. Es ermöglicht uns, Informationen miteinander zu verknüpfen und zu klassifizieren (z.B. Textsortenwissen).
- Prozedurales Wissen bzw. sprachliche Handlungsfähigkeit: umfasst das Wissen über Fähigkeiten und Methoden, die für die Lösung der Aufgaben oder Probleme erforderlich sind (z.B. das Wissen über Struktur, Aufbau und sprachliche Mittel um eine Textsorte zu schreiben).
- Metakognitives Wissen bzw. persönlichkeitsbezogene Kompetenzen: umfasst strategisches Wissen und Wissen über die eigenen Kognitionen (z.B. eigene Lerngewohnheiten, Problemlösestrategien).

Für den DaF-Unterricht ist eine detaillierte Beachtung der Lernziele entscheidend, um die Anforderungen neuer Lerninhalte zu bestimmen und den Unterricht effektiv und zielgerichtet zu planen. Zudem dient die Bestimmung der Lernziele sowohl den Lernenden als auch den Lehrenden als Orientierung, welche Lern- oder Lehrziele sie im Unterricht verfolgen sollen.

Im Rahmen der vorliegenden Studie wird im Bereich der Unterrichtsplanung die Fragestellung bearbeitet, welche Auswirkung das durchgeführte Unterrichtskonzept „digitale Aufgabenorientierung im DaF-Unterricht“ von den angehenden Lehrpersonen auf die Kompetenz der Studierenden, einen Unterricht mit digitalen Medien zu planen, hat. Es wird angenommen, dass die eingesetzte Unterrichtseinheit einen positiven Einfluss auf die Kompetenz der Studierenden, DaF-Unterricht mit digitalen Medien zu planen, haben wird. Demzufolge wird folgende Hypothese formuliert:

Hypothese 2: Die Selbsteinschätzung der Studierenden in Bezug auf ihre Kompetenz, einen DaF-Unterricht mit digitalen Medien zu planen, ist durch das Unterrichtskonzept „digitale Aufgabenorientierung im DaF-Unterricht“ im Endtest im Vergleich zum Vortest signifikant besser.

2.3.3. Lernen durch Übungen und Aufgaben

Einer der wichtigsten Faktoren des Unterrichts ist das Bereitstellen von Übungen und Aufgaben. Die Qualität der Übungen und Aufgaben hat einen direkten Einfluss auf den Effekt des Unterrichts. Hoch qualifizierte Übungen und Aufgaben im DaF-Unterricht führen zu besseren Ergebnissen im Unterricht (Funk et al. 2019, S. 19). Sie ermöglichen die Vermittlung von neuem Wissen und Fertigkeiten. Zudem können dadurch die notwendigen Teilkompetenzen zielgerichtet und schrittweise aufgebaut werden. Die Funktion von Übungen und Aufgaben ist unterschiedlich. Die Übungen dienen dazu, die sprachliche Teilkompetenz zu festigen und zu üben (z.B. Übungen zum Wortschatz, grammatische Übungen). Im Gegensatz dazu geht es bei den Aufgaben darum, das erlernte Wissen durch lebensweltorientierte Aufgaben anzuwenden, wobei Aufgaben komplexer sind und kreatives Denken sowie Problemlösungsfähigkeiten erfordern. Übungen sind formbezogen, wohingegen die Aufgaben inhaltsbezogen sind (Funk et al. 2019, S. 22ff). Um das erforderliche Wissen für eine Zielkompetenz systematisch einzuarbeiten und diese zu erlangen, müssen Übungen und Aufgaben unter Berücksichtigung des Unterrichtsziels erstellt werden.

Lernaufgaben, für deren Lösung unterschiedliche Leistungen erforderlich sind, sorgen dafür, dass die Lernenden ihre Kompetenzen entwickeln. Zudem kann mit Hilfe von Aufgaben überprüft werden, ob die gezielte Kompetenz erreicht wurde. Bei guten Aufgaben wird eine Situation angegeben, die einen Zusammenhang mit der Lebenswelt der Lernenden hat. Dadurch haben die Lernenden die Möglichkeit, das Gelernte auf neue Lebenssituationen (z.B. Alltag, Unterricht, Wissenschaft) zu übertragen. Dabei geht es bei Lernaufgaben darum, die Lernenden durch offene Fragen dazu zu befähigen, eigene Lösungswege zu finden und somit Strategien zur Problemlösung zu entwickeln (Wiater 2023, S. 214).

Der Einsatz digitaler Medien bietet unterschiedliche Übungen und Aufgaben, die nach den Lernbedürfnissen und Lerninteressen erstellt werden können. Im World Wide Web befindet sich ein reichhaltiges Angebot an Übungen und Aufgaben. Die Lehrpersonen haben die Möglichkeit, ihren Lernenden differenzierte Übungen und Aufgaben anzubieten. Die Lehrpersonen können zwar zwischen unterschiedlichen Themen, Übungs- und Aufgabenformate auswählen, aber die Frage, wie digitale Medien zielgerichtet in den Unterricht eingebaut werden können, bleibt weiterhin offen. Damit die erfahrenen und angehenden Lehrpersonen zielorientierte Übungen aus diesem bereiten Angebot nutzen

können, sollte die Professionalisierung in Bezug auf Lernen mit Übungen und Aufgaben mit digitalen Medien ein wichtiger Bestandteil der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen sein.

Die Planung von Übungen und Aufgaben im Unterrichtskonzept erfolgte im Sinne der Aufgabenorientierung (Biebighäuser et al., 2012) nach dem Prinzip „Rückwärtsplanung“ (Funk et al., 2019).

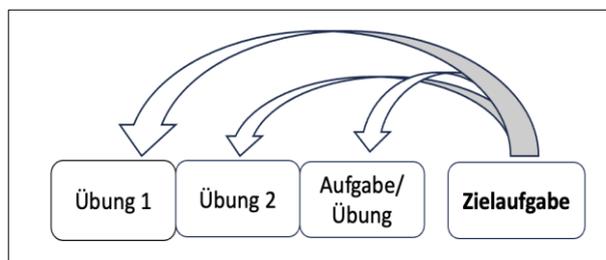


Abbildung 3: Prinzip der Rückwärtsplanung (Funk et al., 2019)

Nach dem Prinzip der Rückwärtsplanung (Abbildung 3) werden die Lerninhalte nach der kommunikativen Zielaufgabe festgelegt. Wenn zum Beispiel die Zielaufgabe darauf abzielt, im Restaurant etwas zu bestellen, geht es in den vorherigen Übungen darum, sprachliche Strukturen oder Wortschatz zu üben, um diese Zielaufgabe zu bewältigen. Im Unterrichtskonzept spielt sowohl die Formfokussierung als auch das Bedeutungsfokussieren eine Rolle. Bei der Formfokussierung geht es darum, die Lernenden auf die sprachlichen Formen vorzubereiten, die für die Bewältigung der Zielaufgabe nötig sind. Dieses Planungsprinzip ermöglicht, dass die konzipierten Übungen und Aufgaben in einer bestimmten Abfolge konzipiert werden, die die Lernenden schrittweise zum Lernziel führt.

Im Bereich des Lernens durch Aufgaben und Übungen wird in dieser Studie der Frage nachgegangen, welchen Effekt das durchgeführte Unterrichtskonzept „digitale Aufgabenorientierung im DaF-Unterricht“ von den angehenden Lehrpersonen auf die Kompetenz der Studierenden zum Erstellen von Übungen und Aufgaben mit digitalen Medien hat. Dabei wird folgende Hypothese aufgestellt:

Hypothese 3: Die Selbsteinschätzung der Studierenden in Bezug auf ihre Kompetenz, Übungen und Aufgaben mit digitalen Medien zu erstellen, ist durch das Unterrichtskonzept „digitale Aufgabenorientierung im DaF-Unterricht“ im Endtest im Vergleich zum Vortest signifikant besser.

3. UNTERRICHTSKONZEPT ZUR ENTWICKLUNG VON LEHRMATERIALIEN MIT DIGITALEN MEDIEN

3.1. Ziel des Unterrichtskonzepts

Ziel des Unterrichtskonzepts ist es, die Studierenden in die Lage zu versetzen, einen zielorientierten DaF-Unterricht mit digitalen Medien zu konzipieren. Dabei liegt der Schwerpunkt auf der Entwicklung des digitalitätsbezogenen pädagogischen und inhaltlichen Wissens der angehenden und erfahrenen DaF-Lehrkräfte.

3.2. Methodisches Vorgehen

Das konzipierte Unterrichtskonzept wurde in Anlehnung an das DPACK-Modell (Döbeli Honegger 2021) und unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen (Kerres 2018; Kreidl 2011; Tengler, Schrammel & Brandhofer 2020) sowie der Prinzipien der didaktischen Gestaltung (Voss & Wittwer 2020), des Modells Didaktische Analyse von Wolfgang Klafki (1963) und der Aufgabenorientierung (Biebhäuser et al. 2012, Funk 2019) konzipiert.

3.3. Inhaltliche Konzeption des Lernangebots, räumliche Konzeption und Vorgehensweise

In der folgenden Tabelle soll die inhaltliche Konzeption des Lernangebots vorgestellt werden:

Lehrveranstaltung: Lehrtechniken und Lehrmaterialien mit digitalen Medien				
Fach/ Bereich	Modultyp	Dauer	Turnus	Semester
Deutsche Sprache und ihre Didaktik	Obligatorisch	ein Semester/ 14 Wochen (14x2= 28 Stunden)	Jedes Sommersemester	4
Modulumfang				
Gesamt-Leistungspunkte	Wochen-stunden	Format	Veranstaltungsform	
4	2 SWS	Online (synchron)	Seminar	
Ziel des Moduls				
Ziel der Lehrveranstaltung ist es, die Studierenden in die Lage zu versetzen, einen zielorientierten DaF-Unterricht mit digitalen Medien zu konzipieren.				
Lehrinhalte				
1. Einführung zum Thema Medien und digitale Medien im Unterricht				
2. Unterrichtsplanung (Planungsschritte und Planungsphasen)				
3. Bedeutung von Aufgaben und Übungen im DaF-Unterricht sowie Leitlinien für die Konzeption von Aufgaben und Übungen im DaF-Unterricht				
4. Darstellung und Diskussion des DPACK-Modells				
5. Gründe und Kriterien zum Einsatz von digitalen Medien im DaF-Unterricht				
6. Gründe und Kriterien zum Einsatz von Apps im Unterricht				
7. Planung und Erstellung von Lehrmaterialien mit digitalen Medien im DaF-Unterricht				
8. Evaluation der konzipierten Unterrichtseinheit mit digitalen Medien von Studierenden/ Evaluation des Moduls				
Leistungsbewertung				
Prüfungsform	Klausur + schriftliche Ausarbeitung			

Abbildung 4: inhaltliche Konzeption des Lernangebots

Das vorliegende Unterrichtskonzept wurde im Sommersemester 2023 im Seminar Lehrtechniken an der Abteilung für Deutsche Sprache und ihre Didaktik der Marmara-Universität in Istanbul digital durchgeführt. Die Lehrveranstaltung fand im virtuellen Klassenraum in einer synchronen Lernumgebung statt. Als Lernmanagement-System wurde dabei das ALMS und als virtuelle Klassenzimmersoftware Perculus und Zoom verwendet. Die Wirksamkeit des entwickelten Unterrichtskonzepts wurde mit Hilfe einer Prätest-Posttest-Befragung überprüft.

3.4. Digitale Angebote im Unterrichtskonzept

Digitale Medien können in unterschiedlicher Weise im DaF-Unterricht eingesetzt werden. Im Rahmen des entwickelten Unterrichtskonzepts und dieses Beitrags können die Möglichkeiten nur beispielhaft dargestellt werden. Im Folgenden werden die digitalen Werkzeuge vorgestellt, die im eingesetzten Unterrichtskonzept verwendet wurden.

3.4.1. Podcast als Basismaterial im Unterricht

Der Begriff Podcast entstand durch die Kombination der Wörter iPod und broadcast, was auf Deutsch "Sendung" oder "Übertragung" bedeutet (Calero Ramirez 2011, S. 42). Im weiteren Sinne geht es beim Begriff Podcast um privat oder auch zunehmend kommerziell produzierte Beiträge in Audioform (Audiocast) oder Videoform (Videocast), die im Internet vorzufinden sind. Podcasts sind aus dem Internet direkt hörbar. Darüber hinaus können sie auf einen MP3-Player, ein Smartphone oder ein Tablet/PC übertragen werden. Es gibt auch die Möglichkeit, dass Podcasts als Reihe produziert und veröffentlicht werden. Podcasts können nach der Didaktisierung oder nach der Präsentationsform klassifiziert werden (Adamczak-Krysztofowicz & Stork 2010, S. 160):

- **Klassifikation von Podcasts nach der Didaktisierung:** Podcasts können in didaktisierte und nicht-didaktisierte Podcasts kategorisiert werden. Im Fremdsprachenunterricht sind gut strukturierte und didaktisch aufbereitete Podcasts von großer Bedeutung. Zudem erleichtern Podcasts die Unterrichtsplanung, da die Lehrperson Zugang zu Übungsmaterialien, Transkriptionen des Audios und ähnlichen Ressourcen hat.
- **Klassifikation von Podcasts nach der Präsentationsform:** Innerhalb von Podcasts können verschiedene Arten unterschieden werden, wie zum Beispiel monologische, dialogische und multilogische Podcasts. Monologische Podcasts umfassen beispielsweise Berichte, Reden und Vorträge.

Der Mehrwert des Einsatzes von Video- und Podcasts im DaF-Unterricht kann in fünf Gruppen zusammengefasst werden: technische Argumente, inhaltliche Argumente, sprachlich-formale Argumente, methodisch-didaktische Argumente und allgemein-pädagogische und lernpsychologische Argumente (Ünal 2015, S. 106). In Bezug auf didaktische Potenziale von Podcasts lässt sich feststellen, dass sich Podcasts vor allem für das Trainieren des Hörverstehens eignen. Dabei ist anzumerken, dass diese als Basismaterial, d.h. als Text zur Vermittlung von allen Fertigkeiten dienen können. Weitere Vorteile dieses Lehr- und Lernwerkzeugs liegen in der sprachlichen Authentizität, Nutzungsfreundlichkeit, Aktualität der Themen, räumliche und zeitliche Flexibilität und der Förderung der Binnendifferenzierung (vgl. Stork 2012, Ünal 2015).

Im Rahmen des vorgestellten Lernangebots wurde ein Podcast als Basismaterial für die Konzeption von Lehrmaterialien mit digitalen Medien genutzt. Die Übungen und Aufgaben, die mit unterschiedlichen digitalen Werkzeugen erstellt wurden, basieren auf dem ausgewählten Podcast.

3.4.2. Werkzeuge in der Einstiegsphase

Padlet: Mit dem Online-Tool Padlet können Lernende sowohl in Präsenzform als auch in virtuellen Räumen interagieren und ihre Zusammenarbeit fördern. Jedes Padlet hat eine einzigartige URL, über die die Teilnehmer einer Lehrveranstaltung verlinkt werden können, zum Beispiel über die Chat-Funktion in Zoom. Die Lernenden müssen sich nicht registrieren, um mit den Padlets zu arbeiten. Padlet ist ein Werkzeug, das es ermöglicht, Texte, Bilder, Videos, Links, Sprachaufnahmen, Bildschirmaufnahmen und Zeichnungen zu speichern. Es bietet verschiedene Vorlagen an, um die Zusammenarbeit zu erleichtern. Zum Beispiel können digitale Pinnwände erstellt und Live-Chats gestartet werden. Mehrere Personen können gleichzeitig an einer Pinnwand arbeiten, Inhalte hinzufügen, Kommentare hinterlassen und in Echtzeit darüber diskutieren.

Popplet: Das Online-Tool Popplet bietet die Möglichkeit, Mindmaps mit der App am Tablet oder auf jedem Computer online kreativ zu erstellen. Dieses Werkzeug eignet sich vor allem für das gemeinsame Brainstorming, zum Präsentieren und Darstellen von Ideen und Gedanken. In den kreativen und bunten Mindmaps können auch Texte, Bilder und Videos integriert werden. Bei der Präsentation kann die Größe der Darstellung verkleinert oder im Vollbildmodus gezeigt werden.

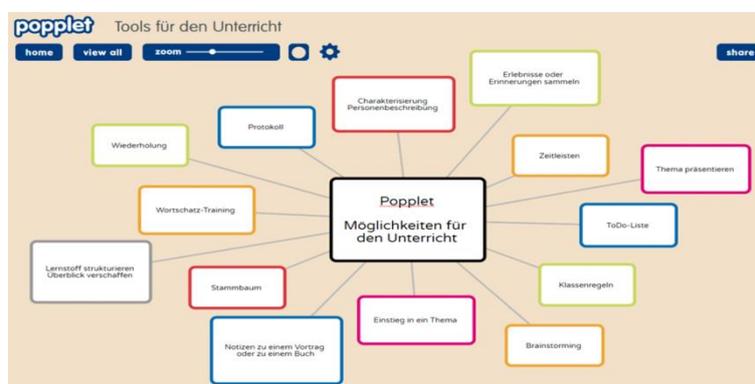


Abbildung 5: Beispiel für ein Popplet aus der Unterrichtseinheit

Survey-Monkey: Das Werkzeug Survey-Monkey bietet die Möglichkeit, eine Umfrage zu erstellen. Dabei gibt es unterschiedliche Fragetypen, die zur Auswahl stehen. z.B. Multiple-Choice-Frage, Ja-Nein-Frage. Die Umfragen eignen sich vor allem für das gemeinsame Brainstorming in der Einstiegsphase im Unterricht, indem die Meinungen der Lernenden zum Thema des Unterrichts abgefragt werden können.

3.4.3. Werkzeuge in der Erarbeitungsphase

LearningApps: Das Autorenwerkzeug LearningApps.org bietet die Möglichkeit, digitale Übungen und Aufgaben zum Aufbau von Kompetenzen zu erstellen. LearningApps ist ein kostenfreies, webbasiertes Angebot, das im Rahmen einer Zusammenarbeit zwischen der Pädagogischen Hochschule

Bern, der Universität Mainz und der Hochschule Zittau/Görlitz im Rahmen eines Forschungs- und Entwicklungsprojektes konzipiert wurde (Hielscher 2012, S. 133). Das Autorenwerkzeug ermöglicht Übungen und Aufgaben mit anderen konzipierten Lernbausteinen oder mit eigenen Lernbausteinen zu erstellen. Die Benutzer haben eine Auswahl von 19 Lernbausteinen und fünf Werkzeuge. Das Angebot bietet Übungen und Aufgaben mit unterschiedlichen Übungstypen wie z.B. Zuordnungsübung, Lückentext-Übung oder Multiple-Choice-Übung. Zudem sind beim Erstellen von Übungen und Aufgaben Hilfestellungen vorhanden. Das Autorenwerkzeug LearningApps zielt darauf ab, den Unterricht zu ergänzen. In diesem Werkzeug sind keine abgeschlossenen Lerneinheiten zu finden.

Kahoot: Kahoot ist ein Beispiel für digitale Quizspiele, die ein spielerisches Lernen ermöglichen. Aus den empirischen Ergebnissen geht hervor, dass durch spielerisches Lernen das Lernergebnis der Lernenden verbessert wird und die Lernmotivation der Lernenden erhöht wird (Clark et al., 2016). Durch den Einsatz von Quizspielen kann sich auch ein Testeffekt zeigen, wonach Lerninhalte langfristig besser behalten werden (Roediger et al., 2011) und sich die Prüfungsleistungen erhöhen. Die App Kahoot, die in Weiterbildungen für den Einsatz von digitalen Medien im Deutschunterricht vorgeschlagen wird, existiert seit 2013 im Netz. Die App zeigt auf dem Bildschirm Quiz-Fragen im Multiple-Choice-, Ja-Nein- oder Richtig-Falschformat. Die Lernenden erhalten für ihre Antworten Punkte und derjenige, der die höchste Punktzahl bekommt, gewinnt das Quizspiel. Das Quizspiel wird zudem durch Musik unterstützt. Die Ergebnisse des Quiz können in Form einer Excel-Tabelle heruntergeladen werden. Somit haben die Lehrpersonen die Möglichkeit, Lernenden Feedback zu ihren Antworten zu geben.

3.4.4. Werkzeuge in der Aufgabenphase

Google Docs: Google Docs ist ein digitaler Texteditor, der zur gemeinsamen Bearbeitung von Texten² dient. Die Funktionen von Google Docs weisen Ähnlichkeiten zu Microsoft Word auf, wodurch die Bedienung leicht ist. Mit Google Docs können Lernende kollaborativ arbeiten, indem sie synchron gemeinsam Texte planen, formulieren, überarbeiten und sich gegenseitig Rückmeldung geben können. Google Docs bietet zudem die Möglichkeit, Texte zu korrigieren, wobei die vorgenommenen Korrekturen einsehbar sind. Dieses erleichtert sowohl die Kooperation zwischen den Lernenden als auch das Feedback seitens der Lehrperson. Darüber hinaus hat Google Docs die Funktion den Kommentarverlauf mitzuverfolgen, somit kann die Lehrperson einsehen, inwieweit die Kommentarfunktion genutzt und die Korrekturen durch die Kommentare seitens der Lernenden vorgenommen werden. Google Docs kann sowohl für die Lernaufgaben im DaF-Unterricht als auch für die Aufgaben außerhalb des Unterrichts eingesetzt werden. Im ersten Fall hat die Lehrpersonen die Möglichkeit, mit der Korrekturfunktion Lernenden gleichzeitig ein Feedback zu geben. Im zweiten Fall kann die Lehrperson den Schreibprozess gleichzeitig/zeitversetzt beobachten und Rückmeldungen geben.

² Mit kollaborativem Schreiben haben die Lernenden im Gegensatz zum analogen Schreiben mehr Gelegenheit für ein lernorientiertes entdeckendes Fremdsprachenlernen (Scholle, Rezat & Bendner 2022, S. 22).

4. BEISPIEL FÜR EIN KONZIPIERTES UNTERRICHTSMATERIAL MIT DIGITALEN MEDIEN

4.1. Rahmenbedingungen und Zielgruppe

Die Lehramtsstudierenden aus dem 2. Studienjahr der Deutschabteilung der Marmara-Universität erhielten in der Anwendungsphase des entwickelten Unterrichtskonzepts die Aufgabe, selbstständig eine Unterrichtseinheit mit digitalen Medien für die Niveaustufe B1 zu konzipieren. Die Studierenden sollten Übungen und Aufgaben für die Einstiegsphase (vor dem Hören), Erarbeitungsphase (während des Hörens) und Anwendungsphase (nach dem Hören) des Unterrichts erstellen. Den Studierenden wurde vorgegeben, welche digitalen Werkzeuge bzw. Apps sie benutzen sollen. Dabei ist anzumerken, dass die Apps von den Studierenden im Rahmen des Moduls geübt wurden. Die vorgegebenen Kriterien sind wie folgt:

- Die Studierenden erhielten den Auftrag, einen geeigneten Podcast für ihre Unterrichtseinheit auszuwählen, den sie als Basistext für Ihre Unterrichtseinheit und für die Übungen/Aufgaben benutzen sollen.
- Die Studierenden wurden beauftragt, eine Übung für die Einstiegsphase, 3 Übungen für die Erarbeitungsphase und eine Aufgabe für die Anwendungsphase (insgesamt 4 Übungen/Aufgaben) zu erstellen.
- Als digitale Werkzeuge sollten die Studierenden die Web 2.0-Technologien Podcast, Padlet, Popplet, Survey-Monkey und LearningApps nutzen.
- Die Studierenden erhielten die Aufgabe, einen detaillierten Unterrichtsplan nach dem Modell Didaktische Analyse von Wolfgang Klafki (1963) zu erstellen.
- Die Studierenden wurden beauftragt, ihre Unterrichtseinheit detailliert und begründend zu beschreiben.

4.2. Aufbau der entwickelten Unterrichtseinheit mit digitalen Medien seitens einer Studierenden

In der folgenden Tabelle wird der Aufbau der didaktisierten Unterrichtseinheit dargestellt. Dabei werden die Unterrichtsschritte Aufgabenstellung, Funktion/Teillernziel, Lernaktivität, Sozial- und Arbeitsform, Lernmaterial, Medien und Lehraktivität stichwortartig beschrieben. Als Podcast wurde von der Studierenden der Podcast zum Thema „Gender Pay Gap: Wie die Lücke überwunden werden kann“ (2023)³ von der Süddeutschen Zeitung ausgewählt. Im Podcast berichtet Felicitas Wilke aus dem SZ-Wirtschaftsressort über die Studien zur Lohnlücke zwischen Frauen und Männern. Das Thema „Lohnungleichheit zwischen Frauen und Männern“ ist ein aktuelles Thema in der Gesellschaft. Dieser Podcast bietet die Möglichkeit, die Sprachhandlungen „Vergleichen“ und „Beschreiben“ zu thematisieren, die nach dem GER auf dem Sprachniveau B1 angesiedelt sind. Die Zielaufgabe der entwickelten Unterrichtseinheit seitens einer Studierenden besteht darin, ein Interview durchzuführen und die Ergebnisse dieser Befragung darzustellen.

³ <https://sz.de/1.5764517> (letzter Zugriff, 29.06.23)

Tabelle 1: Aufbau für ein Beispiel einer Unterrichtseinheit mit digitalen Medien

Phase	Übung/ Aufgabe	Funktion/ Teillernziel	Lernaktivität	Sozial- und Arbeits- form	Lern- material	Medien	Lehr- aktivität
Vor dem Hören (Einstiegsphase)	- den Fragebogen zum Thema „Lohnungleichheit zwischen Frauen und Männern“ ausfüllen. - die Ergebnisse des Fragebogens mit dem Partner vergleichen	Funktion: Vorwissen aktivieren/ Vorentlastung/ Einführung in das Thema Teillernziel: Die Lernenden - können Ihre Meinung äußern, indem Sie den Fragebogen ausfüllen. - können ihren Wortschatz zum Thema „Lohnungleichheit zwischen Frauen und Männern“ aktivieren.	Die Lernenden - erfrischen ihr Vorwissen über das Thema „Digitalisierung“. - machen sich Gedanken über das Thema „Lohnungleichheit“. - aktivieren Ihren Wortschatz zum Thema „Lohnungleichheit“.	EA/ Plenum	Survey- monkey	Laptop Handy Tet	Die Lehrperson fordert die Lernenden dazu auf, die Umfrage auszufüllen und dabei ihr Vorwissen über das Thema zu aktivieren.
Während des Hörens (Erarbeitungsphase)	- Podcast „Gender Pay Gap: Wie die Lücke überwunden werden kann“ hören - Offene Fragen zum Hörtext beantworten	Funktion: Globales Verstehen üben Teillernziel: - die Lernenden können Ihre Meinungen zum Sinn des Hörtextes äußern.	- die Lernenden hören sich das Audio an und versuchen zu verstehen, worüber diskutiert wird.	EA / Plenum	Audio- podcast	Laptop PC Handy Tablet	- Die Lehrperson fordert die Lernenden dazu auf, das Audio zu hören und den Sinn des Hörtextes zu verstehen und Fragen zum Hörtext zu beantworten.
	- Podcast „Gender Pay Gap: Wie die Lücke überwunden werden kann“ hören - Zuordnungs- übung (reproduktive Übung) zum Wortschatz des Hörtextes bearbeiten.	Funktion: Globales Textverstehen/ Wortschatzarbeit Teillernziel: Die Lernenden - können die Fachbegriffe im Hörtext feststellen - können die Bedeutung der Fachbegriffe erkennen.	Die Lernenden - hören sich das Audio an und notieren sich die Fachbegriffe im Hörtext. - die Lernenden ordnen die Begriffe den entsprechenden Ausdrücken zu.	EA / PA/ Plenum	Audio- podcast Arbeits- blatt Learning- Apps	Laptop PC Handy Tablet	- Die Lehrperson fordert die Lernenden dazu auf, das Audio zu hören und die Fachbegriffe zu notieren und die Begriffe den entsprechenden Ausdrücken zuzuordnen.
Während des Hörens (Erarbeitungsphase)	- Podcast „Gender Pay Gap: Wie die Lücke überwunden	Funktion: Selektives Textverstehen	Die Lernenden - hören sich das Audio an und beantworten die Fragen zum Hörtext	EA / PA/ Plenum	Audio- podcast Kahoot	Laptop PC Handy Tablet	Die Lehrperson fordert die Lernenden dazu auf, das Audio zu hören und

	<p>werden kann“ hören</p> <p>- Multiple-Choice-Übung (reproduktive Übung)</p> <p>Teillernziel: Die Lernenden - können sich auf bestimmte Informationen zum Text konzentrieren. - können die Fragen zum Text beantworten.</p>	<p>die Fragen zum Text zu beantworten.</p>
	<p>- Podcast „Gender Pay Gap: Wie die Lücke überwunden werden kann“ hören</p> <p>- Sätze vervollständigen</p> <p>Funktion: detailliertes Verstehen/Grammatik: Steigerung der Adjektive, Vergleich: „mehr- und als-Sätze“</p> <p>Teillernziel: Die Lernenden - können exakte Ausdrücke aus dem Hörtext sinngemäß aufschreiben - können Ausdrücke aus dem Hörtext zum Thema „Steigerung der Adjektive“ und „Vergleich: mehr als-Sätze“ verstehen.</p>	<p>Die Lernenden - hören sich das Audio an und vervollständigen die Sätze</p> <p>EA / PA/ Plenum</p> <p>Audio-podcast Learning-Apps</p> <p>Laptop PC Handy Tablet</p> <p>Die Lehrperson fordert die Lernenden dazu auf, das Audio zu hören und die Sätze zu vervollständigen.</p>
<p>Nach dem Hören (Aufgabenphase)</p>	<p>- Podcast „Gender Pay Gap: Wie die Lücke überwunden werden kann“ hören</p> <p>- Befragung erstellen</p> <p>- Befragung durchführen</p> <p>- Ergebnisse der Befragung zusammenfassen</p> <p>Funktion: Produktion eigener Texte</p> <p>Teillernziel: Die Lernenden - können eine Befragung zum Thema „Lohnungleichheit zwischen Frauen und Männern“ erstellen. - können die Ergebnisse einer Befragung zusammenfassen. - können grammatische Strukturen und ihren Wortschatz zu den Sprachhandlungen „Vergleichen“, „Beschreiben“ anwenden. - können ihren Wortschatz zum Thema „Lohnungleichheit zwischen Frauen und Männern“ anwenden.</p>	<p>Die Lernenden - stellen die Fragen fest. - führen eine Straßenbefragung durch - fassen die Ergebnisse der Befragung zusammen. - tragen die Ergebnisse der Befragung vor.</p> <p>EA / PA/ GA/ Plenum</p> <p>Google-Docs</p> <p>Laptop PC Handy Tablet</p> <p>- Die Lehrperson fordert die Lernenden dazu auf, eine Befragung zum Thema „Lohnungleichheit zwischen Frauen und Männern“ zu erstellen und durchzuführen.</p> <p>- Die Lehrperson fordert die Lernenden dazu auf, die Ergebnisse der Befragung zusammenzufassen und vorzutragen.</p>

4.2.1. Übungen vor dem Hören

Die Lernenden sollen in der Einstiegsphase ein erfundenes Fallbeispiel zum Thema Lohnungleichheit diskutieren. Bevor Sie mit der Diskussion anfangen, erhalten die Lernenden einen Fragebogen, der über Survey-Monkey erstellt wurde. Sowohl das Fallbeispiel als auch der Fragebogen wird den Lernenden über das Padlet zur Verfügung gestellt (Abbildung 6). Dabei können die Lernenden ihr Tablet oder Handy nutzen. Im Fragebogen geht es um zwei offene Fragen zum Thema Lohnungleichheit, bei dem die eigene Meinung zu dieser Thematik abgefragt wird. Die Lernenden sollen zuerst den Fragebogen in Einzelarbeit ausfüllen, danach werden die Ergebnisse über das Whiteboard anschaulich gemacht, verglichen und diskutiert.

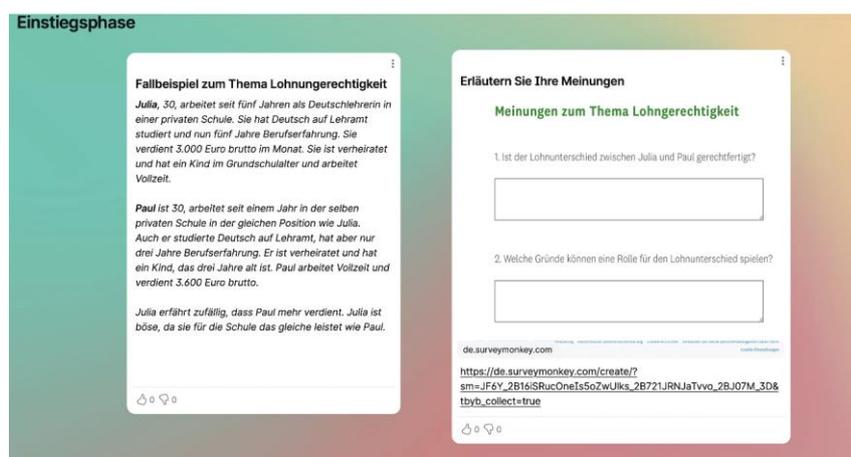


Abbildung 6: Einstiegsphase mit Padlet und Survey-Monkey

Die erste Übung dient dazu, eine Einführung in die Thematik zu ermöglichen und das Vorwissen der Lernenden zu aktivieren. Zudem dienen diese Übung und die Lehraktivitäten zur Vorentlastung wichtiger Begriffe und zur Erarbeitung von neuem Wortschatz. Die Lehrende gibt Hilfestellung beim Ausfüllen des Fragebogens und schreibt die neuen Begriffe/Vokabeln mit einer kurzen Erklärung an die Tafel.

4.2.2. Übungen während des Hörens

In der Erarbeitungsphase der Unterrichtseinheit sollen die Lernenden zuerst das Audio hören und versuchen zu verstehen, worüber diskutiert und berichtet wird. Bei dieser Übung (Abbildung 7) geht es darum, dass die Lernenden ihre Fähigkeit zum globalen Verständnis trainieren, indem sie den Sinn des gehörten Textes erfassen sollen. Diese Übung, die mit LearningApps erstellt wurde, ist eine Zuordnungsübung. Mit dieser reproduktiven Übung sollen die Lernenden das globale Hörverstehen üben, indem sie die im Hörtext genannten Begriffe den entsprechenden Synonymwörtern zuordnen.



Abbildung 7: Zuordnungsübung mit LearningApps

Dabei wird die Zuordnungsübung zunächst in Einzelarbeit bearbeitet. Danach werden die Lösungen in Plenum besprochen, indem die Lernenden an die Tafel aufgerufen werden, um diese Übung auf dem Whiteboard durch LearningApps zu bearbeiten.

Die zweite Übung ist eine Multiple-Choice-Übung mit 7 Fragen (Abbildung 8). Da diese Übung stark gesteuert ist, geht es wieder um eine reproduktive Übung, die mit Kahoot erstellt wurde. Beim zweiten Hören des Podcast sollen die Lernenden die Fragen zum Text beantworten. Dabei wird das selektive Hörverstehen geübt, da die Konzentration der Lernenden auf bestimmte Informationen liegt.



Abbildung 8: Ausschnitt aus der Multiple-Choice-Übung mit Kahoot

Kahoot soll den Lernenden ein spielerisches Lernen ermöglichen, indem die Lernenden Punkte für ihre Antworten erhalten und derjenige, der die höchste Punktzahl bekommt, das Quizspiel gewinnt. Nachdem die Lernenden die Fragen in einer Wettbewerbsatmosphäre beantwortet haben, werden die Ergebnisse von der Lehrperson in Form einer Excel-Tabelle kontrolliert. Danach erfolgt ein kurzes Feedback zu den Fehlern durch die Lehrperson.

Bei der dritten Übung, die beim dritten Hören des Podcasts beantwortet werden soll, geht es darum, acht Sätze zu vervollständigen (Abbildung 9). Da diese Übung wenig gesteuert ist und auch andere Möglichkeiten für das Ausfüllen zulässt, handelt es sich um eine teilproduktive Übung.

Vergleichen Üben: Vervollständigen Sie die Sätze im Folgenden.

1. Väter bekommen nach der Geburt [] als die Mütter.

2. Im Westen erhalten die [] in manchen Regionen fast []

3. Frauen verhandeln tendenziell [] und [] als die []

4. Aus den Studien geht hervor, dass die Frauen in der Regel [] sind, wenn sie für [] verhandeln als []

Abbildung 9: Ausschnitt aus der teilproduktiven Übung mit LearningApps

Mit dieser teilproduktiven Übung, die mit LearningApps erstellt wurde, wird das detaillierte Verstehen geübt, indem die Lernenden genau zuhören und die Lücken mit richtigen Wörtern ausfüllen sollen. Dabei liegt der Schwerpunkt auf den Grammatikthemen „Steigerung der Adjektive“, „Vergleich: mehr- und als-Sätze“, damit die Lernenden die Sprachhandlung „Vergleichen“ üben können. Diese Übung wird von den Lernenden zuerst in Einzelarbeit und Partnerarbeit bearbeitet. Danach werden die Lösungen im Plenum besprochen, indem die Lernenden an die Tafel aufgerufen werden, um die Lücken auf dem Whiteboard durch das LearningApps auszufüllen. Nach dieser Übung geht es darum, weitere Gründe für die Lohnungleichheit zwischen Frauen und Männern aufzuschreiben und diese in Form eines Rollenspiels zu berichten.

4.2.3. Aufgaben nach dem Hören

Das zentrale Ziel der Unterrichtseinheit ist es, die Lernenden dazu zu befähigen, ein Interview durchzuführen und die Ergebnisse dieser Befragung darzustellen. Die Thematik „Gender Pay Gap: Wie die Lücke überwunden werden kann“ (2023) des ausgewählten Podcasts bietet sich dafür an. Dabei stehen die Sprachhandlungen „Beschreiben“ und „Vergleichen“ im Vordergrund.

Die Lernenden bilden zunächst Gruppen von vier Personen und erstellen eine Befragung zum Thema „Lohnungleichheit zwischen den Frauen und Männern“. Dabei fordert die Lehrperson die Lernenden dazu auf, die Ideen für die Fragen zuerst in Einzelarbeit aufzuschreiben, dann folgt der Austausch in Partnerarbeit. In Gruppen sollen sich die Lernenden einigen, welche Fragen sie für ihr Interview auswählen möchten. Bei der Erstellung der Befragung im Klassenraum sollen die Lernenden Google-Docs benutzen, um die Befragungen synchron zu konzipieren (Abbildung 10). Am Ende des Unterrichts werden die Fragen im Plenum kurz vorgestellt und die Lehrperson nimmt, wenn nötig, Korrekturen vor.

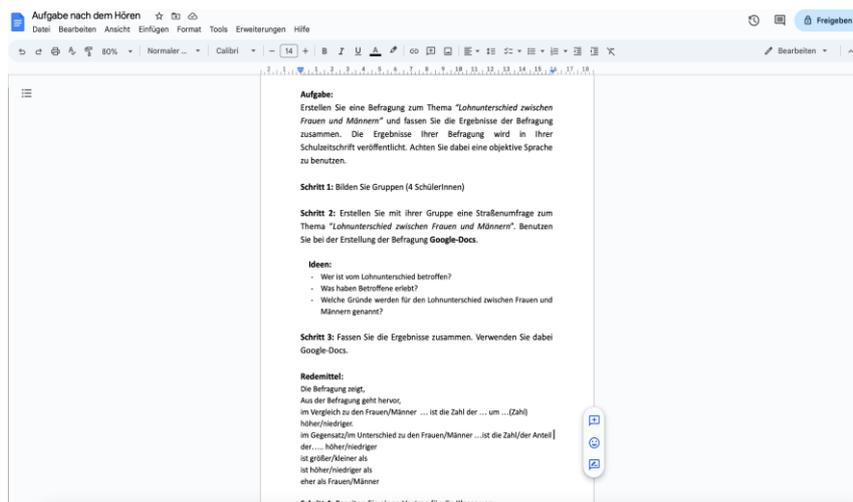


Abbildung 10: Ausschnitt aus der konzipierten Aufgabe mit Google-Docs

Als Hausaufgabe sollen die Lernenden Frauen und Männer interviewen und die Ergebnisse der Befragung bei Google-Docs zusammenfassen. Die Lernenden erhalten für die Darstellung der Ergebnisse Redemittel zur Verfügung. Die Lehrperson greift außerhalb des Unterrichts auf die Darstellungen der Lernenden zu und kommentiert/korrigiert die Texte, die von den Lernenden in Gruppenarbeit verfasst werden. Nach einer Woche werden die Ergebnisse in der Klasse vorgetragen.

Durch diese Aufgabe erhalten die Lernenden die Gelegenheit, den Wortschatz und die grammatischen Strukturen, die geübt wurden, selbständig anzuwenden sowie gemeinsam Entscheidungen zu treffen und Konflikte bei der Bearbeitung der Aufgabe zu lösen.

5. KONZIPIERUNG UND DURCHFÜHRUNG DER SCHRIFTLICHEN BEFRAGUNG

5.1. Forschungsmethode

Um den Einfluss der Unterrichtseinheit „digitale Aufgabenorientierung im DaF-Unterricht“ auf die Einstellung der Studierenden zu überprüfen, stützt sich die Untersuchung auf eine Aktionsforschung, die quantitativ angelegt ist. Aktionsforschung bezieht sich auf eine systematische Untersuchung der Lehrsituation, die von der Lehrkraft selbst durchgeführt wird, um Verbesserungen in dieser Situation zu erzielen (Elliott 1991, S. 69). Die Erhebung der Daten erfolgt nach einem Eingruppen Prä-Posttest-Design, bei dem es darum geht, zu überprüfen, ob ein Unterschied zwischen abhängigen Stichproben vorhanden ist (Strohmer & Wirtz 2022, S. 874).

5.2. Stichprobe und Vorgehensweise

Am Unterrichtskonzept nahmen insgesamt 50 Studierende teil. Da sechs Studierende sich nicht an den beiden Tests, Pre- oder Posttest, beteiligten, besteht die Stichprobe der Untersuchung aus 44 Studierenden, die sich im zweiten Studienjahr befinden. Die Stichprobe stellt sich wie folgt dar:

Tabelle 2: Demografische Angaben

Studienjahr	2	
Geschlecht	weiblich	36 (81,8 Prozent)
	männlich	8 (18,2 Prozent)
	Total (N)	44
Alter	Minimum- Maximum	20-30
	Mittelwert	22

Am Ende des Sommersemesters 2022/2023 wurde eine Online-Umfrage durchgeführt. Den Studierenden wurde eine Online-Befragung, die mit Google-Formular erstellt wurde, per E-Mail zur Verfügung gestellt. Sie hatten eine Woche Zeit, um die Befragung zu beantworten.

5.3. Instrumente der Datenerhebung

Im Rahmen der Studie wurden die Daten mittels einer Einstellungsskala zur „Einwicklung der Kompetenz zum Einsatz von digitalen Medien im DaF-Unterricht“ erhoben. Die Einstellungsskala, die aus geschlossenen Items besteht, wurde in der Fördergruppe in Form von Vor- und Endtest eingesetzt. Diese Items können in drei separate Subskalen aufgeteilt werden, die jeweils die folgenden Themenbereiche abdecken.

Tabelle 3: Cronbach's Alpha und Skalentyp der Einstellungsskala zur „Einwicklung der Kompetenz zum Einsatz von Web 2.0-Technologien im DaF-Unterricht“

Subskalen	Cronbach's Alpha	Skalentyp
Subskala 1: Selbsteinschätzung der technischen Kompetenz zur Nutzung von Web 2.0-Technologien (8 Items)	0,96	Metrische Skala
Subskala 2: Selbsteinschätzung der Kompetenz zur Unterrichtsplanung (4 Items)	0,89	Metrische Skala
Subskala 3: Selbsteinschätzung der Kompetenz zum Erstellen von Übungen und Aufgaben (11 Items)	0,97	Metrische Skala

Für die Erfassung der Daten wurde eine 5-Punkte-Likert-Skala (von 1 für "trifft gar nicht zu" bis 5 für "trifft voll und ganz zu") verwendet. Die Überprüfung der Zuverlässigkeit der Skala, also ihrer Reliabilität, erfolgte mithilfe der internen Konsistenzmethode (Cronbach's Alpha). Cronbach's Alpha stellt das am meisten genutzte Verfahren zur Überprüfung der Zuverlässigkeit dar. In Bezug auf den Zuverlässigkeitskoeffizient Cronbach's Alpha gelten die Werte $\alpha \geq 0,7$ als akzeptabel (Himme 2007, S. 379). Aus der Tabelle 3 ist ersichtlich, dass der Cronbach's Alpha-Koeffizient zwischen 0,89 und 0,97 liegt. Die Überprüfung verdeutlicht, dass die Werte über 0,70 liegen, was darauf hinweist, dass der Cronbach's Alpha als annehmbar gelten kann.

5.4. Instrumente der Datenauswertung

Zur statistischen Analyse der Daten wurde die Software IBM SPSS Statistics 25 für Windows herangezogen. Zuerst wurden die Ergebnisse der Häufigkeitsanalyse in Prozent dargestellt, um einen detaillierten Überblick zu erhalten. Anschließend wurden aus diesen Ergebnissen Einstellungswerte berechnet. Diese Einstellungswerte basieren auf den Durchschnittswerten der einzelnen Items der drei metrischen Subskalen: "technische Kompetenz zur Nutzung von Web 2.0-Technologien", "Kompetenz zur Unterrichtsplanung" und "Kompetenz zum Erstellen von Übungen und Aufgaben". Die Auswertung der Einstellungswerte erfolgte durch Berechnung der Durchschnittswerte. Aufgrund der Verwendung einer fünfstufigen Likert-Skala zur Erstellung der Items, wurde der 4-stufige Massenbereich durch fünf geteilt $((n-1)/5)$, was zu einem Wert von 0,80 führte. Basierend auf dieser Berechnung wurde die folgende Mittelwertinterpretation für die Datenauswertung verwendet:

1 = Durchschnittswert liegt zwischen 1,00 und 1,80

2 = Durchschnittswert liegt zwischen 1,81 und 2,60

3 = Durchschnittswert liegt zwischen 2,61 und 3,40

4 = Durchschnittswert liegt zwischen 3,41 und 4,20

5 = Durchschnittswert liegt zwischen 4,21 und 5,00

Um die Durchschnittsunterschiede von zwei abhängigen Stichproben, festzustellen, wurde der T-Test (Hypothesen 1-3) verwendet (Gültekin-Karakoç & Feldmeier 2014, S. 195; Brosius 2013, S. 501 f.). Wahrscheinlichkeitswerte von $p < 0,05$ wurden als statistisch signifikant entsprechend gekennzeichnet. Die analysierten Variablen wurden daraufhin überprüft, ob eine Normalverteilung vorliegt. Die Variablen „technische Kompetenz zur Nutzung von Web 2.0-Technologien“, „Kompetenz zur Unterrichtsplanung“ und „Kompetenz zum Erstellen von Übungen und Aufgaben“ zeigten die Werte für Kurtosis⁴ und Skewness⁵ zwischen $-1,176$ und $-0,621$ auf. Da diese Werte innerhalb der Grenze von $-1,5$ und $+1,5$ liegen, sind die Daten, die erhoben wurden, normal verteilt (Hair et al. 2006, S. 80).

6. ERGEBNISSE DER EVALUATION

Nachfolgend werden die Befunde präsentiert, die den Vergleich der Selbsteinschätzung der Studierenden hinsichtlich ihrer Kompetenzentwicklung zum Einsatz digitaler Medien im DaF-Unterricht betreffen.

6.1. Ergebnisse zur Entwicklung der technischen Kompetenz

Hypothese 1: Die Selbsteinschätzung der Studierenden in Bezug auf ihre technische Kompetenz zur Nutzung von Web 2.0-Technologien ist durch das Unterrichtskonzept „digitale Aufgabenorientierung im DaF-Unterricht“ im Endtest im Vergleich zum Vortest signifikant besser.

Um zu untersuchen, welche Auswirkungen das angewendete Unterrichtskonzept auf die technische Kompetenz der Fördergruppe bei der Nutzung von Web 2.0-Technologien hatte, wurde der T-Test für abhängige Stichproben bzw. Paardifferenzentest verwendet. Die Ergebnisse dieses Tests sind in Tabelle 4 aufgeführt:

⁴ Kurtosis beschreibt die Flachheit oder Spitzigkeit einer Verteilung (Brosius 2013, S. 373 f.).

⁵ Skewness überprüft die Art und die Stärke der Asymmetrie einer Verteilung (Brosius 2013, S. 373 f.).

Tabelle 4: Ergebnisse des T-Tests in Bezug auf die Ergebnisse zur Entwicklung der technischen Kompetenz

Variable	Test	N	M	Sd	t	df	p
technische Kompetenz zur Nutzung von Web 2.0-Technologien	Vortest	44	2.82	.56	-14.10	43	.000***
	Endtest	44	4.37	.43			

* $p < 0,001$ (hoch)signifikant [***]

Die Ergebnisse in Tabelle 4 zeigen deutlich, dass es einen (sehr) signifikanten Unterschied zwischen den Punktzahlen gibt, die von der Fördergruppe im Vortest und im Endtest erzielt wurden ($p = .000$; $p < 0,05$). Die Betrachtung der Mittelwerte deutet darauf hin, dass sich der Unterschied zwischen den beiden Testergebnissen vergrößert. Der Mittelwert der Selbsteinschätzung der Studierenden in Bezug auf ihre technische Kompetenz zur Nutzung von Web 2.0-Technologien im Vortest liegt bei 2.82, woraus ersichtlich wird, dass die Studierenden vor dem Einsatz der Unterrichtseinheit bei der Selbsteinstellung ihrer technischen Kompetenz zur Nutzung von Web 2.0-Technologien unentschieden sind. Im Endtest ergibt sich ein Durchschnittswert von 4,37 für die Variable "technische Kompetenz zur Nutzung von Web 2.0-Technologien". Dies zeigt, dass die Studierenden eine sehr positive Selbsteinschätzung in Bezug auf ihre technische Kompetenz haben. Aus diesen Ergebnissen geht hervor, dass die Selbsteinschätzung der Studierenden in Bezug auf ihre technische Kompetenz durch das Unterrichtskonzept "digitale Aufgabenorientierung im DaF-Unterricht" signifikant gesteigert werden konnte, was die entwickelte Hypothese 1 bestätigt. Im Folgenden sollen die Selbsteinstellungswerte zur Entwicklung der technischen Kompetenz zur Nutzung von digitalen Medien im Detail dargestellt werden:

Tabelle 5: Selbsteinstellungswerte zur Entwicklung der technischen Kompetenz zur Nutzung von Web 2.0-Technologien

Items		M	SD
Technische Kompetenz zur Nutzung von Web 2.0-Technologien			
Ich kenne Web 2.0-Technologien wie Blog, Wiki, Podcast.	Vortest	2.79	.63
	Endtest	4.63	.48
Ich verfüge über die Kompetenz, im DaF-Unterricht Web 2.0-Technologien (wie Blogs, Wikis und Podcasts) zu nutzen.	Vortest	2.75	.65
	Endtest	4.27	.81
Ich kann Lernmanagement-Systeme der Web 2.0-Technologien (z.B. Edmodo, Google Classroom) in meinem Unterricht effektiv nutzen.	Vortest	2.90	.77
	Endtest	4.54	.54
Ich kann Web 2.0-Technologien (z. B. Voki), die Online-Besprechungen und Gespräche ermöglichen, effektiv in meinem Unterricht nutzen.	Vortest	2.95	.68
	Endtest	4.40	.58
Ich kann Web 2.0-Technologien (z. B. Dropbox), die Online-Speicherung und Dateifreigabe ermöglichen, in meinem Unterricht effektiv nutzen.	Vortest	2.72	.78
	Endtest	4.36	.61
Mir sind Lern-Apps bekannt, die im DaF-Unterricht eingesetzt werden können (z. B. Quizlet, Kahoot, LearningApps, Voki).	Vortest	2.75	.78
	Endtest	4.18	.72
Ich verfüge ausreichende Kompetenz, verschiedene Lern-Apps (z.B. Quizlet, Kahoot, LearningApps, Voki) im DaF-Unterricht zu nutzen.	Vortest	2.88	.78
	Endtest	4.31	.63

Ich verfüge über die Kompetenz, Lern-Apps (z.B. Quizlet, Kahoot, LearningApps, Voki), die im DaF-Unterricht verwendet werden können, in meinem Unterricht einzusetzen.	Vortest	2.79	.73
	Endtest	4.31	.63
Insgesamt	Vortest	2.82	.56
	Endtest	4.37	.43

Die Befunde heben hervor, dass die Durchschnittswerte der Selbsteinstellung der technischen Kompetenz zur Nutzung von Web 2.0-Technologien im Vortest zwischen 2.72 und 2.95 liegen (Tabelle 5). Dieser Befund zeigt, dass die Studierenden im Vortest in Bezug auf ihre technische Kompetenz zur Nutzung von Web 2.0-Technologien unentschieden waren. Im Gegensatz dazu deuten die Befunde darauf hin, dass sich die Selbsteinstellung der Studierenden durch das Unterrichtskonzept „digitale Aufgabenorientierung im DaF-Unterricht“ erhöht. Denn im Endtest liegen die Mittelwerte zwischen 4.18 und 4.63, so dass bei den Studierenden eine sehr hohe Selbsteinschätzung vorliegt. Nach der Selbsteinschätzung der Studierenden zeigen sie vor allem Entwicklung bei der Kenntnis in Web 2.0-Technologien, wie z.B. Blogs, Podcasts (Differenz: 1.84). An der zweiten Stelle stehen Erhöhungen im Bereich der Nutzung von Lernmanagement-Systemen und Klassenzimmersoftware sowie Kenntnis in Web 2.0-Technologien für Online-Datenspeicherung (1.64). An nächster Stelle steht mit einer Mittelwertdifferenz von 1.52 die Erhöhung der Fähigkeit, die Web 2.0-Technologien Blogs, Wikis, Podcasts sowie Lern-Apps zu nutzen.

6.2. Ergebnisse in Bezug auf die Entwicklung der Kompetenz zur Unterrichtsplanung mit digitalen Medien

Hypothese 2: Die Selbsteinschätzung der Studierenden in Bezug auf ihre Kompetenz, einen DaF-Unterricht mit digitalen Medien zu planen, ist durch das Unterrichtskonzept „digitale Aufgabenorientierung im DaF-Unterricht“ im Endtest im Vergleich zum Vortest signifikant höher.

Um zu untersuchen, welche Auswirkungen das angewendete Unterrichtskonzept auf die Kompetenz der Studierenden einen DaF-Unterricht mit digitalen Medien zu planen hatte, wurde der T-Test für abhängige Stichproben bzw. Paardifferenzentest eingesetzt. Die Ergebnisse sind wie folgt:

Tabelle 6: Ergebnisse des T-Tests in Bezug auf die Entwicklung der Kompetenz zur Unterrichtsplanung mit digitalen Medien

Variable	Test	N	M	Sd	t	df	p
Kompetenz zur Unterrichtsplanung	Vortest	44	2.81	.53	-14.06	43	.000***
	Endtest	44	4.05	.38			

* p < 0,001 (hoch)signifikant [***]

Die Tabelle 6 zeigt, dass zwischen Punkten, die von der Fördergruppe im Vortest und Endtest erreicht wurden, eine hohe Differenz vorhanden ist. Die Mittelwertdifferenz der Selbsteinschätzung der Studierenden in Bezug auf ihre Kompetenz zur Unterrichtsplanung mit Web 2-Technologien liegt in beiden Messzeitpunkten bei 1.24. Die Betrachtung des Mittelwerts im Endtest, der 4.05 beträgt, deutet darauf hin, dass sich die Kompetenz der Studierenden zur Unterrichtsplanung mit Web 2-Technologien nach ihrer Selbsteinstellung eher hoch entwickelt hat. Nach dem Ergebnis des T-Tests besteht ein

hochsignifikanter Unterschied ($p = 0,000$; $p < 0,05$) zwischen der Selbsteinstellung der Studierenden im Vortest und Endtest in Bezug auf ihre Kompetenz zur Unterrichtsplanung mit Web 2-Technologien, was die Hypothese 2 bestätigt.

Im Folgenden sollen die Items in Bezug auf die Entwicklung der Kompetenz zur Unterrichtsplanung mit Web 2-Technologien aufgezeigt werden:

Tabelle 7: Selbsteinstellungswerte in Bezug auf die Entwicklung der Kompetenz zur Unterrichtsplanung mit Web 2-Technologien

Items		M	SD
Kompetenz zur Unterrichtsplanung mit Web 2-Technologien			
Ich verfüge über ausreichende Kenntnisse zu den Planungsschritten des Unterrichts.	Vortest	2.93	.72
	Endtest	4.34	.56
Ich kann mithilfe von Web 2.0-Technologien einen Unterrichtsplan nach den Unterrichtsschritten erstellen.	Vortest	2.75	.63
	Endtest	4.10	.55
Ich verfüge über ausreichende Kenntnisse zu den Planungsphasen des Unterrichts.	Vortest	2.75	.65
	Endtest	3.90	.64
Ich kann mithilfe von Web 2.0-Technologien einen Unterrichtsplan nach den Unterrichtsphasen erstellen.	Vortest	2.77	.71
	Endtest	3.84	.64
Insgesamt	Vortest	2.81	.53
	Endtest	4.05	.38

Aus den Ergebnissen in der Tabelle 7 ist ersichtlich, dass die Studierenden im Vortest die Ansicht vertreten, dass sie unentschieden sind, ob sie über die Kompetenz verfügen, einen Unterricht mit Web 2-Technologien zu planen (2.81). Im Gegensatz dazu geben sie im Endtest an, dass ihre Kompetenz zur Unterrichtsplanung mit Web 2-Technologien eher hoch ist (4.05). Es fällt auf, dass sich die Studierenden nach ihrer Selbsteinstellung sowohl im Bereich der Unterrichtsschritte als auch im Bereich der Unterrichtsphasen entwickeln konnten. Die Weiterentwicklung der Studierenden betrifft zunächst die Kenntnis zu den Unterrichtsschritten, bei der die Mehrwertdifferenz bei 1.41 liegt. An nächster Stelle steht mit einer Mittelwertdifferenz von 1.35 die Kompetenz, nach den Unterrichtsschritten einen DaF-Unterricht mit digitalen Medien zu konzipieren.

6.3. Ergebnisse zur Entwicklung der Kompetenz zum Erstellen von Übungen und Aufgaben mit digitalen Medien

Hypothese 3: Die Selbsteinschätzung der Studierenden in Bezug auf ihre Kompetenz zum Erstellen von Übungen und Aufgaben mit digitalen Medien ist durch das Unterrichtskonzept „digitale Aufgabenorientierung im DaF-Unterricht“ im Endtest im Vergleich zum Vortest signifikant höher.

Um zu untersuchen, welche Auswirkungen das angewendete Unterrichtskonzept auf die Kompetenz der Studierenden Übungen und Aufgaben mit digitalen Medien zu erstellen hatte, wurde der T-Test für abhängige Stichproben bzw. Paardifferenzentest eingesetzt. Die Ergebnisse sind im Folgenden:

Tabelle 8: Ergebnisse des T-Tests in Bezug auf die Kompetenz zum Erstellen von Übungen und Aufgaben mit digitalen Medien

Variable	Test	N	M	Sd	t	df	p
Kompetenz zum Erstellen von Übungen und Aufgaben	Vortest	44	2.89	.62	-13.94	43	.000***
	Endtest	44	4.07	.41			

* $p < 0,001$ (hoch)signifikant [***]

Die Mittelwerte aus der Tabelle 8 deutet darauf hin, dass sich die Differenz in Bezug auf die Selbsteinstellung der Studierenden zur Kompetenz zum Erstellen von Übungen und Aufgaben mit digitalen Medien zwischen den beiden Messzeitpunkten erhöht. Während der Mehrwert der Selbsteinstellung der Studierenden diesbezüglich im Vortest bei 2,89 liegt, beträgt dieser Wert im Endtest 4,07, so dass schlussgefolgert werden kann, dass in diesem Bereich eine eher hohe Kompetenzentwicklung der Studierenden vorliegt. Diese Befunde bestätigen die Hypothese 3, dass die Selbsteinschätzung der Studierenden in Bezug auf ihre Kompetenz zum Erstellen von Übungen und Aufgaben mit digitalen Medien sich durch das Unterrichtskonzept „digitale Aufgabenorientierung im DaF-Unterricht“ signifikant gesteigert hat ($p = .000$; $p < 0,05$). Die Tabelle 9 soll eine Übersicht zu den Selbsteinstellungswerten zur Entwicklung der Kompetenz zum Erstellen von Übungen und Aufgaben mit digitalen Medien liefern:

Tabelle 9: Selbsteinstellungswerte zur Entwicklung der Kompetenz zum Erstellen von Übungen und Aufgaben mit digitalen Medien

Items		M	SD
Kompetenz zum Erstellen von Übungen und Aufgaben mit digitalen Medien			
Kenntnis in Übungen und Aufgaben			
Ich kenne den Unterschied zwischen „Übungen“ und „Aufgaben“.	Vortest	3.00	.80
	Endtest	3.97	.59
Ich weiß was unter Übungsformate zu verstehen ist.	Vortest	3.04	.83
	Endtest	4.04	.60
Ich verfüge über die Kompetenz, mit Hilfe von digitalen Medien (Web 2.0-Technologien) Übungen in unterschiedlichen Übungsformaten zu erstellen	Vortest	2.97	.90
	Endtest	4.06	.66
Ich verfüge über ausreichende Kenntnisse zu den Kriterien beim Erstellen von Aufgaben	Vortest	2.88	.78
	Endtest	4.09	.56
Ich verfüge über die Kompetenz, mit Hilfe von digitalen Medien (Web 2.0-Technologien) Aufgaben vorzubereiten, die die Kriterien für das Erstellen von Aufgaben erfüllen.	Vortest	2.90	.77
	Endtest	3.93	.54
Gesamt	Vortest	2,95	.75
	Endtest	4,01	.63

Vermittlung von Fertigkeiten mit digitalen Übungen und Aufgaben			
Ich kann mit Hilfe von Web 2.0-Technologien digitale Übungen und Aufgaben vorbereiten, um die Lesekompetenz der Lernenden zu entwickeln.	Vortest	2.95	.68
	Endtest	4.04	.52
Ich kann mit Hilfe von Web 2.0-Technologien digitale Übungen und Aufgaben vorbereiten, um das Hörverstehen der Lernenden zu entwickeln.	Vortest	2.72	.78
	Endtest	3.97	.62
Ich kann mit Hilfe von Web 2.0-Technologien digitale Übungen und Aufgaben vorbereiten, um die Sprechkompetenz der Lernenden zu entwickeln.	Vortest	2.75	.78
	Endtest	4.02	.62
Ich kann mit Hilfe von Web 2.0-Technologien digitale Übungen und Aufgaben vorbereiten, um die Schreibkompetenz der Lernenden zu entwickeln.	Vortest	2.88	.78
	Endtest	4.11	.65
Ich kann mit Hilfe von Web 2.0-Technologien digitale Übungen und Aufgaben vorbereiten, um den Wortschatz der Lernenden zu erweitern.	Vortest	2.79	.73
	Endtest	4.15	.56
Ich kann mit Hilfe von Web 2.0-Technologien digitale Übungen und Aufgaben vorbereiten, um die grammatischen Fähigkeiten der Lernenden zu entwickeln.	Vortest	2.93	.72
	Endtest	4.34	.52
Gesamt	Vortest	2.83	.75
	Endtest	4,10	.57
Insgesamt	Vortest	2.89	.62
	Endtest	4.07	.41

Die Befunde in der Tabelle 9 heben hervor, dass der Mittelwert der Selbsteinstellung der Studierenden in Bezug auf die Kompetenz zum Erstellen von Übungen und Aufgaben mit digitalen Medien im Vortest 2.89 beträgt, wohingegen der Mittelwert diesbezüglich im Endtest bei 4.07 liegt. Dies deutet darauf hin, dass die Studierenden die Ansicht vertreten, dass ihre Kompetenz zum Erstellen von Übungen und Aufgaben mit digitalen Medien eher hochgestiegen ist. Die nähere Betrachtung der Selbsteinstellungswerte zeigt, dass die Studierenden sich vor allem im Bereich der Vermittlung von Fertigkeiten mit digitalen Übungen und Aufgaben weiterentwickeln konnten. Dabei liegen die höchsten Mittelwertdifferenzen beim Erstellen von digitalen Aufgaben und Übungen bei der Grammatikvermittlung (1.41), Wortschatzvermittlung (1.36) und Vermittlung von Sprechkompetenz (1.27). Die Befunde hinsichtlich der Kenntnis in Übungen und Aufgaben deuten darauf hin, dass sich die Studierenden nach ihren Angaben besonders im Bereich der Kenntnis von Besonderheiten von Übungen und Aufgaben entwickeln konnten (1.21).

8. SCHLUSS

Ziel des Beitrags ist es, ein Unterrichtskonzept zu entwickeln, das die angehenden Lehrpersonen in die Lage versetzt, einen zielorientierten DaF-Unterricht mit digitalen Medien zu konzipieren sowie die Auswirkungen dieses Unterrichtskonzepts auf die Entwicklung der technischen Kompetenz, digitale Medien zu nutzen, auf die Kompetenz der Unterrichtsplanung sowie auf die Kompetenz zum Erstellen von Übungen und Aufgaben mit digitalen Medien zu überprüfen. Aus den Befunden lässt sich Folgendes festhalten:

In Bezug auf den Einfluss des Unterrichtskonzepts „digitale Aufgabenorientierung im DaF-Unterricht“ auf die technische Kompetenz, auf die Kompetenz der Unterrichtsplanung sowie die Kompetenz zum Erstellen von Übungen und Aufgaben mit digitalen Medien zeigen die Ergebnisse signifikante Trainingseffekte zugunsten der Fördergruppe. Bei allen Variablen ist die Selbsteinschätzung der Fördergruppe im Endtest im Vergleich zum Vortest signifikant höher. Somit konnten alle drei Hypothesen, die eingangs aufgestellt wurden, bestätigt werden.

Aus den Durchschnittswerten im Vortest geht hervor, dass die Lehramtsstudierenden im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache ihre Kompetenz, Übungen und Aufgaben mit digitalen Medien zu erstellen, am höchsten einschätzen (2.89). Darauf folgt die Kompetenz, digitale Medien zu nutzen (2.82). An letzter Stelle ist die Kompetenz, DaF-Unterricht mit digitalen Medien zu planen, angesiedelt (2.81). Obwohl alle Werte auf eine neutrale Selbsteinschätzung hinweisen, ist es auffällig, dass die Studierenden ihre Kompetenz, Übungen und Aufgaben mit digitalen Medien zu erstellen, höher einschätzen als den Umgang mit digitalen Medien. Die Studien zeigen, dass sich die Lehramtsstudierenden im Unterricht mit digitalen Medien hoch einschätzen (z.B. Kindermann & Pohlmann-Rother, 2022). Allerdings kann diesbezüglich die Vermutung aufgestellt werden, dass die Lehramtsstudierenden die erforderlichen Kompetenzen für den Unterricht mit digitalen Medien überschätzen. Die Betrachtung der Ergebnisse im Endtest zeigt, dass dies auch anhand dieser Studie deutlich wird.

Die Befunde zum Endtest deuten darauf hin, dass die Lehramtsstudierenden ihre Kompetenz, digitale Medien zu nutzen, am höchsten einschätzen (4.37). Die Kompetenz, Übungen und Aufgaben mit digitalen Medien zu erstellen, steht an der zweiten Stelle (4.07). Auf dem letzten Platz befindet sich die Kompetenz, einen Unterricht mit digitalen Medien zu planen (4.05). Nach ihren Einschätzungen konnten sie sich am meisten bei der Kompetenz, digitale Medien zu nutzen, entwickeln. An der zweiten Stelle platziert sich die Entwicklung der Kompetenz, einen Unterricht mit digitalen Medien zu planen. Die letzte Stelle nimmt die Entwicklung der Kompetenz, Übungen und Aufgaben zu erstellen, ein. Daraus resultiert, dass den Lehramtsstudierenden die komplexen Anforderungen des Einsatzes von digitalen Medien bewusster wurden. So schätzen sie im Endtest ihre Kompetenz, digitale Medien zu nutzen, höher ein als ihre Kompetenz, digitale Medien im DaF-Unterricht einzusetzen.

Dabei muss betont werden, dass diese Studie sich auf Einstellungen der Befragten beruht und durch Leistungstests ergänzt werden könnte.

Aus diesen Ergebnissen kann schlussgefolgert werden, dass das durchgeführte Unterrichtskonzept „digitale Aufgabenorientierung im DaF-Unterricht“ bei der Entwicklung der digitalen Kompetenzen der Lehramtsstudierenden effektiv war. Um eine effektive Integration digitaler Lehrmaterialien in den DaF-Unterricht zu ermöglichen, ist es von großer Bedeutung, den angehenden Lehrpersonen im Bereich Deutsch als Fremdsprache während ihrer Ausbildung in der Hochschule eine aufgabenorientierte Herangehensweise zu vermitteln. Dies ist ausschlaggebend, damit Apps und die digitalen Werkzeuge nicht zufällig, sondern gezielt in den DaF-Unterricht eingebunden werden können.

Interessenkonflikt

Es besteht kein Interessenkonflikt.

LITERATURVERZEICHNIS

- Adamczak-Krysztofowicz, S., & Stork, A. (2010). Podcastgestützte integrative Hörverstehensentwicklung in universitären Sommerdeutschkursen. In C. Chlosta, M. Jung, (Hg.): *DaF integriert: Literatur – Medien – Ausbildung. Tagungsband der 36. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2008*. (S. 153–170) Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Biebighäuser, K., Zibelius, M. & Schmidt, T. (2012). Aufgaben 2.0 – Aufgabenorientierung beim Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien. In dies. (Hg.), *Aufgaben 2.0 – Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien*. (S. 11-56). Tübingen: Narr.
- Brash, B. & Pfeil, A. (2021). *Unterrichten mit digitalen Medien. DLL Deutsch Lehren Lernen*, 9. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Brosius, Felix (2013): SPSS 21. Heidelberg: MITP.
- Calero Ramirez, C. (2011). Neue Medien im DaF-Unterricht: Theorie und Praxis zum Hörverstehenstraining mit Podcasts. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 38(1), 36-69.
- Caruso, C., & Hofmann, J. (2021). How to Do Things with Apps – Digitale Aufgabenorientierung im Englischunterricht. *Kölner Online Journal für LehrerInnenbildung*, (1/21), 32–50.
- Clark, D. B., Tanner-Smith, E. E., & Killingsworth, S. S. (2016). Digital games, design, and learning: A systematic review and meta-analysis. *Review of Educational Research*, 86(1), 79–122.
- Daschütz, Julia (2014). *Negative Campaigning 2.0: Der Negativitätstrend im US-Präsidentenwahlkampf 2012 im Web 2.0 Eine quantitative Inhaltsanalyse der Wahlkampfinhalte im Microblogging-Kanal Twitter*. Hamburg: Disserta Verlag.
- Drossel, K., Eickelmann, B., Schaumburg, H. & Labusch, A. (2019). Nutzung digitaler Medien und Prädiktoren aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer im internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hg.), *Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 205–240). Münster, New York: Waxmann.
- Döbeli Honegger, B. (2021). DPCK statt TPCK, In [online] <http://blog.doebe.li/Blog/DPCKstattTPCK>, letzter Zugriff 13.08.2023.
- Eickelmann, B., & Drossel, K. (2020). LehrerInnenbildung und Digitalisierung – Konzepte und Entwicklungsperspektiven. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H.-C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Hg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 349–362). Opladen: Barbara Budrich.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Fandrych, C. (2019). Die Transformation sprachlich-kultureller Praktiken: Sprachdidaktische Herausforderungen des digitalen Wandels. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, L. Schmelter (Hg.), *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Arbeitspapier der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremd-sprachenunterrichts* (S. 58–67). Tübingen: Narr.
- Freudenstein, R. (2007). Unterrichtsmittel und Medien: Überblick in Lehr- und Lernmaterialien und Unterrichtsmedien. In K. R. Bausch, H. Christ, H. J. Krumm (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Aufl* (S. 395–399) Tübingen: Francke.
- Funk, H. (2019). Feindliche Übernahme oder erweiterte didaktisch-methodische Szenarien? In: E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, L. Schmelter (Hg.), *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Arbeitspapier der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremd-sprachenunterrichts* (S. 68–80). Tübingen: Narr.

- Gerick, J., Schaumburg, H., Kahnert J., & Eickelmann B. (2014). Lehr- und Lernbedingungen des Erwerbs informationsbezogener Kompetenzen in den ICILS-2013-Teilnehmerländern. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hg.), *Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 147–196). Münster, New York: Waxmann.
- Grein, Marion (2021). Die digitale Zukunft des DaF-Unterrichts. In C. M. Ersch & M. Grein (Hg.), *Multikodalität und digitales Lehren und Lernen* (S. 35–53). Berlin: Frank & Timme.
- Gültekin-Karakoç, Nazan/Feldmeier, Alexis (2014). Analyse quantitativer Daten. In: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoç, Nazan/Riemer, Claudia (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung.* (= UTB 8541). Paderborn: UTB, S. 183–211.
- Hair, Joseph F., Black, William C., Babin, Barry J., Anderson, Rolph E. & Tatham, Ronald L. (2006): *Multivariate data analysis*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Hielscher, M. (2012). *Autorenwerkzeuge für digitale, multimediale und interaktive Lernbausteine im Web 2.0*, Dissertation: Universität Mainz.
- Himme, Alexander (2007). Gütekriterien der Messung: Reliabilität, Validität und Generalisierbarkeit. In: Albers, Sönke/Klapper, Daniel/Konradt, Udo/Walter, Achim/Wolf, Joachim (Hg.): *Methodik der empirischen Sozialforschung*. 2., überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden: Gabler, S. 375–390.
- Huwer, J., Irion, T., Kuntze, S., Schaal, S. & Thyssen, C. (2019). Von TPaCK zu DpaCK – Digitalisierung im Unterricht erfordert mehr als technisches Wissen. In *MNU Journal*, H. 5, 358–364.
- Kindermann, K., & Pohlmann-Rother, S. (2022). Unterricht mit digitalen Medien?! Mit welchen Überzeugungen und motivationalen Orientierungen zum unterrichtlichen Einsatz von Tablets starten Studierende ins Lehramtsstudium? *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15. Jg., H. 2, 435–452.
- Kerres, M. (2018). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote*. Berlin: De Gruyter Oldenbourg.
- Kerres, M. (2006). Potenziale von Web 2.0 nutzen. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hg.), *Handbuch E-Learning* (S. 1-15). München: DWD.
- Klafki, W. (1962). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In Heinrich Roth & Alfred Blumenthal (Hg.), *Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift 'Die Deutsche Schule'* (S. 5–32). Hannover: Schroedel.
- KMK (2017). Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf (letzter Zugriff: 13.08.23).
- Kreidl, C. (2011). *Akzeptanz und Nutzung von E-Learning- Elementen an Hochschulen. Gründe für die Einführung und Kriterien der Anwendung von E- Learning*. Münster: Waxmann.
- König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608–622.
- Law, N., & Chow, A. (2008). Teacher Characteristics, Contextual Factors, and How These Affect the Pedagogical Use of ICT. In N. Law, W. J. Pelgrum & T. Plomp (Hg.), *Pedagogy and ICT Use in Schools around the World. Findings from the IEA SITES 2006 Study CERC Studies in Comparative Education* (S. 181–219). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Mahler, D., & Arnold, J. (2022). MaSter-Bio - Messinstrument für das akademische Selbstkonzept zum technologiebezogenen Professionswissen von angehenden Biologielehrpersonen. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 28,(3), 1113–1142.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Petko, D., Prasse, D., & Cantieni, A. (2018). The interplay of school readiness and teacher readiness for educational technology integration: a structural equation model. *Computers in the Schools*, 35(1), 1–18.

- Roediger III, H. L., Agarwal, P. K., McDaniel, M. A. & McDermott, K. B. (2011). Test-enhanced learning in the classroom: Long-term improvements from quizzing. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 17(4), 382–395.
- Schmidt, Torben (2019). Digitally Empowered Teaching and Learning – Kompetente Fremdsprachenlehrkräfte + intelligente Technologie. In: E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, L. Schmelter (Hg.), *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel*. (S. 228-236) Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Scholle, O., Rezat, S., & Bendner, S. (2022). Fridolin-Duck Karotti. Mit einem kollaborativen Schreibtool gemeinsam Fantasiere beschreiben. In *Praxis Deutsch* 292, 22–26.
- Schulze-Vorberg, L., Krille, C., Fabriz, S., & Horz, H. (2021). Hinweise und Empfehlungen für die Konzeption von Lehrkräftefortbildungen zu digitalen Medien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 1113-1142.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Strohmer, J. & Wirtz, M. A. (2022). Theorie- und hypothesenprüfende Studiendesigns. In M. Haring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 789-800). Münster: Waxmann.
- Stork, A. (2012). „Podcasts im Fremdsprachenunterricht – ein Überblick“, *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 1, 3-16.
- Tengler, K., Schrammel N., Brandhofer G. (2020). Lernen trotz Corona. Chancen und Herausforderungen des distance learning an österreichischen Schulen: Chancen und Herausforderungen des Distance Learnings an österreichischen Schulen. *Medienimpulse*, 58(02), 1-37.
- Ünal, D. Ç. (2015). Video- Podcasts zum Deutschlernen: Eine Untersuchung zum didaktischen Potenzial. *Moderna språk*. 2, 104- 121.
- Voss, T., Wittwer, J. (2020). Unterricht in Zeiten von Corona: Ein Blick auf die Herausforderungen aus der Sicht von Unterrichts- und Instruktionsforschung“, *Unterrichtswissenschaft Zeitschrift für Lernforschung*, 48, 601–627.
- Werner Wiater (2023). *Unterrichtsplanung Prüfungswissen - Basiswissen Schulpädagogik*. Augsburg: Auer Verlag.
- Westhoff, G. (1987). *Didaktik des Leseverstehens*. Ismaning Hueber.

EXTENDED ABSTRACT

Higher education institutions are expected to provide opportunities for students to develop themselves in the field of new technologies. The role of teacher education departments is important in this regard, as a lack of teacher competence in digital learning and teaching has negative consequences for the use of digital media in the classroom, and the development of students' digital skills (Eickelmann 2010, Drossel & Eickelmann 2018). The use of digital media offers teachers a wide range of opportunities for a different approach to their teaching. However, the question of how to efficiently integrate digital media into teaching remains unanswered. Task-based language learning and teaching provides an opportunity to integrate digital media into the classroom on a regular basis (Caruso & Hofmann 2021, Funk 2019, Schmidt 2019, Biebighäuser, Zibelius & Schmidt 2012).

Despite the existence of numerous learning apps, they tend to focus on classic forms of closed-ended exercises, such as those related to vocabulary or grammar training (Funk 2019, p. 72). In contrast to these language learning practices, where grammatical exercises are practiced, task-based teaching aims to provide learners with tasks that reflect a real communicative situation. Therefore, these tasks provide an opportunity to develop students' communicative skills. This study aims to present a teaching model that demonstrates how preservice teachers can incorporate digital tasks into their teaching. Furthermore, the consequences of this teaching model will be examined. The following hypotheses will be tested: (1) Owing to the "Digital Task-Based Teaching and Learning of German as a Foreign Language" teaching model, students' self-assessment of their technical competence in using digital media is significantly higher in the post-test than in the pre-test, (2) Owing to the "Digital Task-Based Teaching and Learning of German as a Foreign Language" teaching model, students' self-assessment of their competence in planning German classes with digital media is significantly higher in the post-test than in the pretest; and (3) Owing to the "Digital Task-Based Teaching and Learning of German as a Foreign Language" teaching model, students' self-assessment of their competence in creating digital exercises and tasks is significantly higher in the post-test than in the pretest. To test these hypotheses, action research was conducted using a one-group pretest-posttest design (Elliott, 1991). The sample of the study consisted of 44 sophomores enrolled in the Department of German Language Education at Marmara University in the spring semester of the academic year 2022/2023. An attitude scale was developed to collect data for the project "Developing competence in using digital media in teaching German as a foreign language". As a pretest and posttest, the attitude scale consisting of closed statements was applied to the experimental group. The data were analyzed using SPSS-supported statistical methods. First, the results of the frequency analysis were presented as percentages. Then, based on these data, findings regarding the students' attitudes were obtained. There are three main aspects to the results for student attitudes: "Technical competence in using Web 2.0 technologies" and "competence in class planning" and competence in creating exercises and tasks". The t-test (Hypotheses 1-3) was used to calculate the mean differences between the two dependent samples (Gültekin-Karakoç & Feldmeier 2014, p. 195; Brosius 2013, p. 501 f.).

The findings show that the teaching model used has significant effects on technical competence, competence in instructional planning, and competence in creating exercises and tasks using digital media. The pretest means indicate that the students of the Department of German Language Teaching rated their competence in creating exercises and tasks using digital media as the highest (2.89). This is followed by competence in using digital media (2.82). The competence to plan a German class using digital media (2.81) comes last. It is noteworthy that, although all results indicate a neutral self-assessment, students rated their competence in creating exercises and tasks with digital media higher

than their competence in using digital media. Recent studies show that preservice teachers rate their competence in using digital media in the classroom as high (e.g., Kindermann & Pohlmann-Rother 2022). However, it is reasonable to assume that preservice teachers underestimate the competencies needed to digital media in teaching. The posttest results of this study clearly indicate that this assumption is correct. Research on the post-test shows mixed results. The post-test results show that students can most improve their ability to use digital media. The second most improved competency is lesson planning using digital media. Creating exercises and tasks was the least improved competency.

These findings suggest that the "Digital Task-Based Teaching and Learning German as a Foreign Language" teaching model is effective in developing preservice teachers' digital skills. For the effective integration of digital teaching materials into the teaching of German as a foreign language, it is important that preservice teachers are introduced to a task-based approach to teaching German as a foreign language during their university studies. This is essential so that learning practices and digital tools can be integrated into the teaching of German as a foreign language in a goal-oriented rather than a haphazard way.