

LERNPLATTFORMEN, VIDEOPORTALE, SOZIALE NETZWERKE ODER APPS? ZUM LERNVERHALTEN RUMÄNISCHER DAF- STUDIERENDEN

LEARNING PLATFORM, VIDEO PORTAL, SOCIAL NETWORKS OR APP? ON THE LEARNING BEHAVIOUR OF ROMANIAN GFL STUDENTS

Maria PARASCA¹

Abstract

The paper presents the results of a survey of GFL students at the Faculty of Business and Economics at Babes-Bolyai-University in October 2024. 84 students took part in the study and reflected on their learning behavior in relation to the use of digital media within the Learning processes with the help of a learning profile. The research identified two important needs among students: firstly, the need for information regarding the available digital media for learning German, secondly the need for development in media competence in all its dimensions.

Keywords: German as foreign language; digital media; New Learning; media competence.

DOI: 10.24818/SYN/2025/21/1.13

1. Einleitung und Zielsetzung

Unter den vielen Folgen der Corona-Pandemie für den Unterricht zählt die beschleunigte Digitalisierung des Lernens zu den meist spürbaren, da die rasante Entwicklung digitaler Tools und auch der Künstlichen Intelligenz (KI) den Lernrahmen neu definieren und Veränderungen im Lernverhalten bedingen. Nachdem sich in der Wirtschaft seit einiger Zeit das Konzept *New Work* durchgesetzt hat, postuliert das Manifest der FernUniversität² in Hagen das Konzept *New Learning*³, das die aktuelle digitale Umgebung und ihre Einflüsse auf das Lernen berücksichtigt, da wie Blume (2022: 9) anmerkt, sich die Bildungslandschaft „in einem Umbruch“ befindet, „von dem noch nicht absehbar ist, wie es ausgehen wird.“

¹ Maria Parasca, Babeş-Bolyai-Universität, maria.parasca@ubbcluj.ro.

² Eigene Schreibweise; <https://newlearning.fernuni-hagen.de/das-hagener-manifest/>; abgerufen am 10.02.2025.

³ „New Learning weist als relativ neuer Begriff auf der Grundlage der New Work auf die Relevanz von technischen Neuerungen insbesondere im Bereich des individuellen Lernens hin.“ Blume (2022: 26).

Die Mehrheit der Studierenden greift im Unterricht zur digitalen Technik (z. B. Handy, Tablet oder Laptop). Auch meine eigene Lehrerfahrung⁴ bestätigt diese Beobachtung: Es sind höchstens vier Studierende von etwa dreißig, die traditionelles Schreibzubehör in den Unterricht mitbringen. Aus dieser Beobachtung leitet sich auch die Fragestellung dieses Beitrags ab: Wie gehen DaF-Studierende mit der neuen digitalen Umgebung um und inwiefern hat sich ihr Lernverhalten geändert. Nutzen Studierende z. B. digitale Karteikarten oder weiterhin Karteikarten in Papierform? Sind ihnen Lernplattformen, Apps oder Videoportale bekannt und werden diese auch genutzt, um ihre Deutschkenntnisse zu verbessern? Wie medienkompetent sind sie?

Dieses Fragebündel bildet die Grundlage einer von mir im Oktober 2024 durchgeführten Umfrage, an der sich insgesamt 84 DaF-Studierende der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften und Unternehmensführung an der Babeş-Bolyai-Universität beteiligt haben. Grundlegend war dabei zu ermitteln, ob und in welchem Ausmaß digitale Medien überhaupt genutzt werden und welches Profil das digitale Lernverhalten der Erstsemestler aufweist. Die erhobenen Daten sollen als Grundlage für (m)einen digital erweiterten DaF-Unterricht dienen. Für die Datensammlung wurde ein Lernsteckbrief herangezogen, der als Fragebogen an Studierende im ersten Studienjahr verteilt wurde. Lernsteckbriefe liefern für Lehrende und Lernende hilfreiche Informationen zur Lehr- und Lernpraxis, sodass aus der Reflexion des Lehr- und Lernverhaltens Anregungen für das künftige Handeln im Unterricht abgeleitet werden können.

Der erste Teil des Beitrags erörtert zunächst die theoretischen Konzepte für die empirische Datenauswertung, wobei das *New Learning* und die *Medienkompetenz* in den Blick genommen werden. Die Ergebnisse der durchgeführten Analyse werden im dritten Abschnitt ausgewertet, dem einige Schlussfolgerungen zum Lernverhalten der Befragten als Maßstab für deren Medienkompetenz und zum künftigen Handeln im Unterricht folgen.

2. Theoretische Grundlagen

Im Folgenden wird auf zentrale Konzepte eingegangen, auf denen die empirische Untersuchung basiert. Das *New Learning* wird in Anlehnung an das Konzept *New Work* definiert. Das 2020 veröffentlichte Manifest der FernUniversität in Hagen zum *New Learning* formuliert zwölf Thesen für das neue Lernen, die den heutigen Lernkontext prägen. Im Mittelpunkt der Ausführungen steht die Frage: „Wie sollen, wie können, wie müssen wir zukünftig lernen?“ (FernUniversität Hagen, 2020: 2). Das Manifest bestimmt hierbei die Merkmale *kooperativ*, *situier*t, *kompetenzorientiert* und *datenintelligent* (vgl. FernUniversität Hagen, 2020: 3) als grundlegend. Im Manifest steht *New Learning* (vgl. FernUniversität Hagen, 2020:

⁴ Ich unterrichte seit fast 15 Jahren Wirtschaftsdeutsch und Geschäftskommunikation an der Babeş-Bolyai-Universität in Klausenburg (rum. Cluj-Napoca) und betreue etwa 200 Studierende, die Deutsch als Fremdsprache während des Studiums gewählt haben.

4-7) für lebenslange Bildung, die sowohl formelles als auch informelles Lernen im schulischen und außerschulischen Kontext über das ganze Leben umfasst und das Recht aller Lernenden auf gute Bildung betont, indem die Chancengerechtigkeit gefördert wird. *New Learning* geht daher von den Lernenden aus, indem der Einzigartigkeit jedes Lernenden Rechenschaft getragen wird, daher gelten persönliche Lernbegleitung und adaptive Lernumgebungen als Stichkonzepte. *New Learning* bringt auch eine Umstellung der Rollen für Lehrende und Lernende, wobei die Lehrenden und Lernenden einen „reflexiven und partizipativen Prozess“ durchlaufen, im Rahmen dessen sie gemeinsam „angemessene Lernwege und Lernziele aushandeln und reflektieren“ (FernUniversität Hagen, 2020: 5). Dieses Konzept ist zudem auch Synonym für vernetztes Lernen, das die Verflechtung der Alltags-, Berufs- und Lebenswelten der Lernenden mitberücksichtigt. Dies macht flexibles und selbstbestimmtes Lernen möglich, sodass Menschen „individuell, selbstbestimmt, teamorientiert, zeitlich und örtlich flexibel“ (FernUniversität Hagen, 2020: 5) lernen. *New Learning* verbindet den Erfolg mit der Erreichung individueller Ziele, indem die Lernfähigkeit und die Etablierung einer Fehlerkultur eine ebenso wichtige Rolle spielen, wie Abschlüsse. Innerhalb dieses Ansatzes wird die Technologie als eine Münze mit zwei Seiten – Chancen und Risiken – aufgefasst, dabei ist kritisches Denken beim Umgang mit der neuen Technologie gefragt. Durch *New Learning* werden digitale (Medien-)Kompetenz und Data Literacy⁵ gefördert bzw. entwickelt, wobei der Datenschutz gesichert ist und digitale Diskriminierung verhindert wird. *New Learning* löst die Grenzen zwischen Bildungsinstitutionen auf, indem Kooperationen und Diskussionen auf allen Ebenen neu bedacht werden. Daher benötigt *New Learning* eine neue Bildungspolitik, die dieses Konzept proaktiv unterstützt und fördert.

Ausgehend von diesen Grundsätzen der FernUniversität in Hagen ist aus der Sicht meiner Unterrichtspraxis und für mein Forschungsvorhaben relevant das Postulat der Umwandlung der Rolle des Lehrenden zu einem Betreuer und Berater, der den Lernenden bei der Erreichung individueller Lernziele behilflich ist. Andererseits muss die *digitale Medienkompetenz* der Lernenden entwickelt und gefördert werden. In diesem Kontext wird von der Notwendigkeit einer *digitalen*⁶ *Bildung* im Unterricht gesprochen. *Digitale Bildung* im Deutschunterricht hat „die Reflexion der Rezeptions- und Gestaltungsmöglichkeiten digitaler Medien zum Ziel“ (Albrecht & Frederking, 2023: 25). Ferner geht es um „auf ein medienreflexives, die Chancen und Risiken digitaler Medien erfassendes Selbst- und Weltverständnis des

⁵ Die deutsche Entsprechung dieses Begriffes lautet *Datenkompetenz* als Fähigkeit, mit großen Datenmengen umzugehen, Daten zu sammeln, zu verwalten, anzuwenden und zu beurteilen. Eine Übersicht der Definitionen und ein Vergleich der Definitionen im akademischen und wirtschaftlichen Bereich bieten Ghodoosi, Torrisi-Steele, West und Li (2023).

⁶ Begriffserklärungen zu *digital* und *Digitalisierung* bieten Albrecht und Frederking (2023: 9-10). Ferner sprechen Brand, Lehmann, Rówert und Tanejew (2021: 14) über einen „Begriffsdschungel digitaler Bildung“.

Heranwachsens im Zeichen digitalisierter Medienkultur“ (Albrecht & Frederking, 2023: 25). Daraus folgt, dass die Auswirkungen der verstärkten Digitalisierung aller Lebensbereiche eingeschätzt werden müssen und zwar „in Bezug auf die eigene Person aber auch im Hinblick auf die eigene Beziehung zur Welt“, gleichfalls die daraus „resultierten Erkenntnisse, Gefühle, Einstellungen etc. im eigenen Denken und Handeln konstruktiv verarbeiten zu können“ (Albrecht & Frederking, 2023: 25).

Die *Digitale Bildung*⁷ stellt die *Medienkompetenz* in den Mittelpunkt „als die Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“ (Baacke, 2024: 8). Die *Medienkompetenz* bezieht sich somit auch auf die Verhaltensweisen der Lernenden beim Umgang mit den digitalen Medien.⁸ Die Medienkompetenz wurde in der Fachliteratur⁹ intensiv und aus unterschiedlichen Perspektiven diskutiert. Für meine Untersuchung ist der Ansatz von Baacke (1996 und 2024) und von Groeben (2002) relevant, auf die ich im Folgenden eingehen werde.

Baacke (1996) etabliert den Begriff *Medienkompetenz* als ein Konstrukt, das die Teilbereiche *Medien-Kritik*, *Medien-Kunde*, *Medien-Nutzung* und *Medien-Gestaltung* umfasst (Baacke, 2024: 9-10). Unter *Medien-Kritik* versteht der Autor das analytische Denken, den „reflexiven Rückbezug“ und eine ethische Dimension. Die *Medien-Kunde* schließt eine informative und eine instrumentell-qualifikatorische Dimension ein, die nicht nur das Wissen, die Informationen, umfasst, die notwendig sind, um Medien nutzen zu können, sondern auch die Fähigkeit, „die neuen Geräte bedienen zu können.“ (Baacke, 2024: 9). Die *Medien-Nutzung* beinhaltet nicht nur Rezeptives („Programm-Nutzungskompetenz“), sondern auch Interaktives, folglich nicht nur anwenden, sondern auch anbieten, antworten, mit den Medien interagieren. Schließlich kennzeichnen *Innovation* und *Kreativität* den letzten Teilbereich, wobei „Veränderungen, Weiterentwicklungen des Mediensystems“ als Innovation gelten und „das Über-die-Grenzen-der-Kommunikationsroutine-Gehen“ (Baacke, 2024: 10) als Kreativität definiert werden.

⁷ Diesbezüglich erwähnen Albrecht und Frederking (2023: 21-22), dass es „in der bildungspolitischen Gegenwart mithin auch nicht um die Überführung bestehender analoger Strukturen und Inhalte in digitalisierte Formen [geht]. Wer bloß die Kreidetafel oder den Overheadprojektor durch ein Whiteboard ersetzt, das Schulbuch als PDF zur Verfügung stellt und Schüler dazu anhält, Lückentexte nicht mehr auf dem Arbeitsblatt, sondern nun über LearningApps.org oder H5P.org auszufüllen, lässt die weitreichenden neuen Potenziale digitaler Lernmöglichkeiten und -formen ungenützt“.

⁸ Vgl. dazu auch folgenden Hinweis von Koeppel (2022: 345): „Medien sind für den Fremdsprachenunterricht aber nicht nur in ihrer wörtlichen Bedeutung, Mittel‘ des Lernens, sie müssen in verschiedener Hinsicht auch Gegenstand der Reflexion werden“. Notwendig ist m. E. seitens der Lehrkraft und der Lernenden „eine Haltung, die das Neue als spannende Herausforderung annimmt, die dafür sorgen kann, dass der Unterricht bereichert wird“ (Wampfler, 2017: 18).

⁹ Eine Abfrage zum Schlüsselwort *Medienkompetenz* im Karlsruher Virtuellen Katalog ergab mehr als 10.000 Treffer; vgl. <https://www.bibliothek.kit.edu/>, abgerufen am 10.02.2025.

Groeben (2002: 166-178) unterscheidet sieben Teildimensionen¹⁰ der *Medienkompetenz*¹¹ aufgrund des Definitionsansatzes von Baacke (1996). Unter *Medienwissen/Medialitätsbewusstsein* versteht Groeben das Wissen über qualitativ hochwertige Angebote und die Fähigkeit, zwischen fiktional und real zu unterscheiden. Die Teildimension *medienspezifische Rezeptionsmuster* ist auszubilden, „um der Verschiedenartigkeit medialer Anforderungen zu entsprechen.“ (Albrecht & Frederking, 2023: 22). Sie umfasst die technischen und instrumentellen Fertigkeiten, die für den Umgang und die Verarbeitung von medialen Produkten von Bedeutung sind. Mit *medienbezogener Genussfähigkeit* meint Groeben die Wahrnehmung als auch die Verarbeitung von medialen Angeboten, emotional und ästhetisch bereichernd, während die *medienbezogene Kritikfähigkeit* als Teilkompetenz die Fähigkeit umschreibt, Medien und derer Nutzung kritisch zu hinterfragen. Hierzu gehören eine fundierte Analyse und die Fähigkeit zur Beurteilung, sodass man sich eine eigene, begründete Stellungnahme bilden kann und aus einer Vielfalt diejenigen Angebote auswählt, die angemessen sind. *Selektion/Kombination von Mediennutzung* bezieht sich auf den Umgang mit der Medienvielfalt, die Medien für sich selbst passend auszuwählen oder miteinander zu mischen. Die Ausbildung *produktiver Partizipationsmuster* wird als „Grundlage für die fruchtbare Weiterverarbeitung medialer Angebote“ (Albrecht & Frederking, 2023: 23) aufgefasst. Mit *Anschlusskommunikation* wird die reflexive Verarbeitung eigener Erfahrungen mit Medien in den Vordergrund gestellt.

Was die Definition der *Medienbildung* im Unterricht anbelangt, schließe ich mich Spanhel (2014: 141) an, der darunter „einen reflexiv gesteuerten Prozess“ versteht, bei dem „die Heranwachsenden Medien verantwortungsbewusst auswählen und Medienhandlungsmuster kreativ einsetzen, um eine Lebenssituation in Übereinstimmung mit gesellschaftlich gültigen Normen und Werten zu bewältigen.“ Auch Knopf und Nagel (2023: 50) definieren den Begriff *medienkompetent* als Fähigkeit „Medien unter Berücksichtigung sozialer und gesellschaftlicher Aspekte zu analysieren und zu gestalten“.

3. Ergebnisse der Studie

Die Umfrage wurde im Oktober 2024 an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften und Unternehmensführung der Babeş-Bolyai-Universität in Klausenburg durchgeführt. An der Umfrage haben alle Studierenden im ersten Studienjahr teilgenommen, da vier Semester lang Wirtschaftsdeutsch als Pflichtfach und zwei Semester als Wahlfach im Lehrplan¹² vorgesehen ist.

¹⁰ Diese sind als „nicht hierarchisch angeordnete Prozessdimensionen“ Schüller (2021: 21) auffassbar.

¹¹ An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass das Verständnis und die Definition dieses Begriffs in der Fachliteratur unterschiedlich ausfallen, wobei dieser Begriff auch in Verbindung mit dem Begriff *Medienbildung* konkurriert. Vgl. dazu Schüller (2021: 52-54).

¹² Vgl. das Lehrangebot in den Curricula unter https://econ.ubbcluj.ro/n3.php?id_s=197&id_c=104&id_m=3, am 10.02.2025.

Folgende Tabelle und das Diagramm veranschaulichen die Verteilung der Teilnehmer an der Umfrage auf die einzelnen Niveaustufen nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen¹³ gemäß Selbsteinschätzung des eigenen Sprachniveaus:

Niveau

A1-A2	55
B1-B2	16
C1-C2	5
A0	8
Gesamt	84

Tabelle 1. Sprachniveau der Befragten gemäß GER

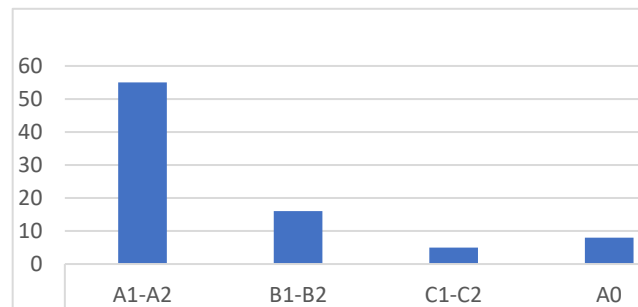


Abbildung 1. Sprachniveau der Befragten gemäß GER

Wie aus den obigen Visualisierungen ersichtlich ist, befinden sich 65,48 % der Befragten auf der Anfängerstufe, während sich 25 % auf der mittleren (19,05 %) und fortgeschrittenen Stufe (5,95 %) befinden. 9,52 % der Befragten haben angegeben, keine Sprachkenntnisse zu besitzen.

Frage 1: Mit diesen Lernmedien lerne ich (gerne) Deutsch: Lernplattformen/Apps/Podcasts/Online-Übungen/Sozialmedien (FB, Instagram usw.) /KI-gestützte Tools (ChatGPT & Co). Bei dieser Frage wurde die aufgelisteten Lernmedien in Form einer Auswahlliste zur Verfügung (Mehrfachauswahl) gestellt, um zu ermitteln, welche davon genutzt werden, um Deutsch zu lernen oder zu üben. Die Tabelle und das Balkendiagramm unten fassen die Ergebnisse zusammen:

Lernmedien

Lernplattformen	41
Apps	48
Podcasts	14
Videos	46
Online-Übungen	37
Sozialmedien	24
KI-Tools	17

Tabelle 2. Auswahl der Lernmedien

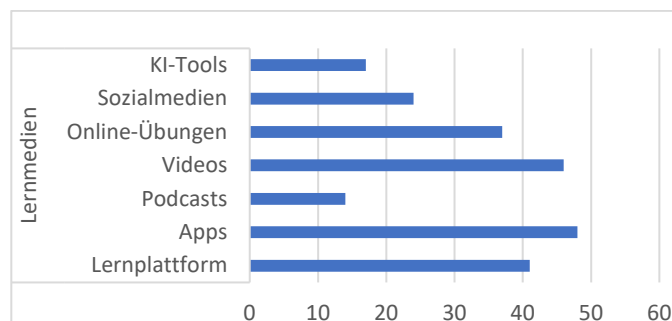


Abbildung 2. Auswahl der Lernmedien

¹³ Vgl. <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>, abgerufen am 29.01.2025.

Zu den meistgenannten Lernmedien gehören Apps (48 Nennungen), Videos (46 Nennungen) und Lernplattformen, wobei KI-Tools (17 Nennungen) und Podcasts (14 Nennungen) die letzten Plätze belegen. Soziale Medien stehen mit 24 Nennungen in der Rangliste im unteren Bereich. Mehr als 60 % der Befragten haben angegeben, drei und mehrere Lernmedien zu verwenden:

Anzahl der Lernmedien	
1 Medium	18
2 Medien	15
3 Medien	24
4 Medien und mehr	27
Gesamt	84

Tabelle 3. Anzahl der Lernmedien

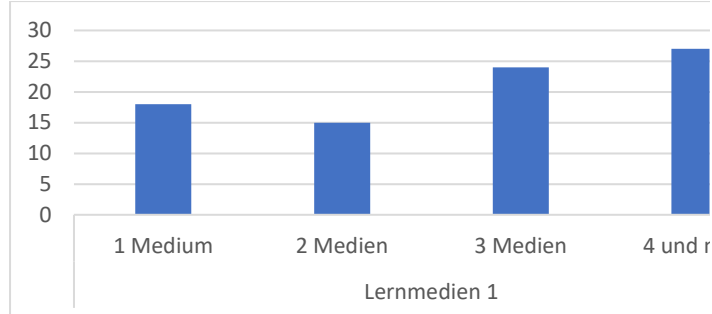


Abbildung 3. Anzahl der Lernmedien

Frage 2: Welche Lernplattformen kennen / nutzen Sie, um Deutsch zu lernen?

Diese Frage wurde in Form einer offenen Frage formuliert, wobei die Teilnehmenden die Lernplattformen nennen sollten, die sie kennen oder nutzen. Die Ergebnisse werden in der folgenden Tabelle und im Säulendiagramms dargestellt:

Lernplattformen	
Ich kenne keine / nutze keine	36
Lernplattformen	42
Wörterbücher, Internetseiten	4
KI-Tools	2
Gesamt	84

Tabelle 4. Kenntnis und Nutzung von Lernplattformen

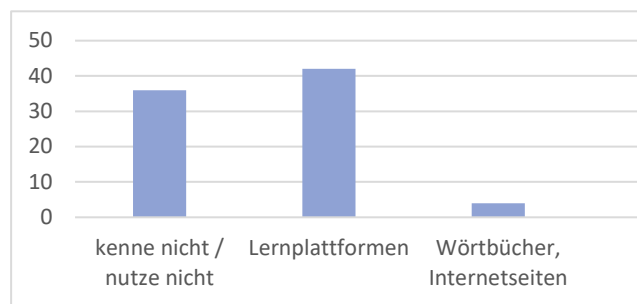


Abbildung 4. Kenntnis und Nutzung von Lernplattformen

Während 50 % der Befragten (42 Nennungen) Lernplattformen genannt haben, haben 42,9 % (36 Nennungen) angegeben, keine Lernplattform zu kennen bzw. zu nutzen. Ca. 5 % Prozent (4 Nennungen) haben Internetseiten oder Wörterbücher genannt, was darauf hindeutet, dass die Befragten den Begriff *Lernplattform* nicht kennen. Unter den KI-Tools wurde zweimal ChatGPT (2,38 %) als Lernhilfsmittel genannt und genutzt.

Frage 3: Welche Apps kennen / nutzen Sie, um Deutsch zu lernen? Bei dieser Frage wurden nach Bezeichnungen von mobilen Anwendungen gefragt, die die Studierenden beim Deutschlernen nutzen. Wie aus der Tabelle und dem Säulendiagramm unten ersichtlich ist, nutzen mehr als 80 % (83,3 %) der Befragten *Duolingo* beim Deutschlernen. *Babbel* und *Anton* wurden jeweils einmal genannt (ca. 10 %). 10% der Befragten gaben an, keine App zu nutzen, um ihre Sprachkenntnisse zu verbessern:

Apps

Duolingo	70
Andere	6
Keine	8
Gesamt	84

Tabelle 5. Kenntnis und Nutzung von Apps

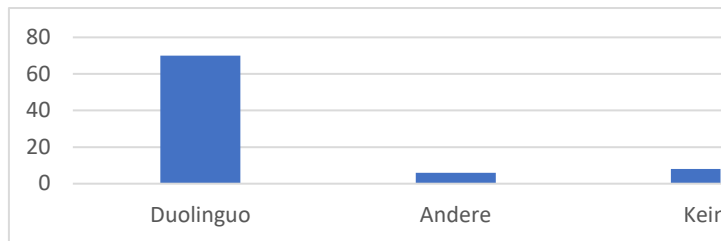


Abbildung 5. Kenntnis und Nutzung von Apps

Frage 4: Welche YouTube-/Instagram-/TikTok-Kanäle kennen / nutzen Sie, um Deutsch zu lernen? In Form einer offenen Frage wurde danach gefragt, ob und welche YouTube-, Instagram- oder TikTok-Kanäle die Befragten verfolgen, um Deutsch zu lernen. Mehr als 70 % haben angegeben, diese Kanäle zu kennen oder zu nutzen, während nur 30 % solche Kanäle kennen und verfolgen. Vgl. hierzu die Ergebnisse weiter unten:

YouTube-/Instagram-/TikTok-Kanäle

Ich kenne keine / nutze keine	58
Kanäle	26
Gesamt	84

Tabelle 6. Kenntnis und Nutzung von YouTube-/Instagram-/TikTok-Kanälen

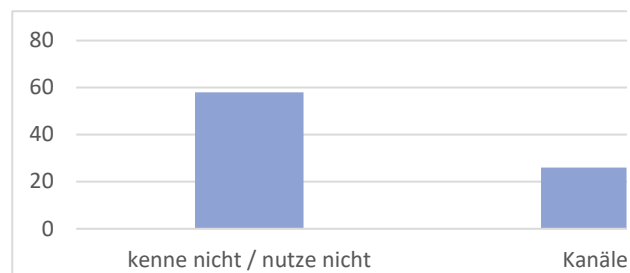


Abbildung 6. Kenntnis und Nutzung von YouTube-/Instagram-/TikTok-Kanälen

Die folgende Wortwolke fasst die Bezeichnungen digitaler Angebote zusammen, die von den DaF-Studierenden im Rahmen der Umfrage genannt wurden:



Eine tiefere qualitative Analyse der von den Studierenden genannten digitalen Angebote zum Deutschlernen kann den Forschungsgegenstand einer zukünftigen Analyse darstellen. Im Rahmen des Unterrichts im Sommersemester 2025 werden diese Angebote mit den Studierenden bewertet, mit dem Ziel, die in der Praxis erprobten digitalen Angebote zum Deutschlernen gezielt einzusetzen.

Im zweiten Teil der Analyse werden die Ergebnisse der durchgeführten Umfrage aus der Perspektive der *Medienkompetenz* ausgewertet. Die theoretischen Grundkonzepte, die eingangs erläutert wurden, berücksichtigen folgende Aspekte als wichtige Teildimensionen der *Medienkompetenz*. Zunächst gelten das Bewusstsein und das Wissen über vorhandene digitale Angebote zum Deutschlernen als grundlegender Baustein und m. E. als Voraussetzung für die Aneignung anderer Teilkompetenzen (*Medien-Kunde / Medienwissen / Medialitätsbewusstsein*). Aus den Antworten der Befragten geht hervor, dass die Informationen über geeignete digitale Lernangebote für das Deutschlernen unter Studierenden unausreichend sind bzw. gering ausfallen. Diverse Lernplattformen sind zum Großteil (mehr als 40 %) nicht bekannt, während unter den mobilen Anwendungen eine einzige App (über 80 %) genannt wurde. Diese Erkenntnis ist für das zukünftige Handeln im Unterricht besonders wichtig und stellt die Grundlage für die Zusammenstellung einer Datenbank mit qualitativen digitalen Medien, Tools und mobilen Anwendungen dar, die praxiserprobt einen Mehrwert im Lernprozess aufweisen. Die Kenntnis dieser digitalen Medien, deren Funktionsweise und Anwendungsmöglichkeiten helfen den Lernenden, fundierte Beurteilungsentscheidungen bezüglich der Gestaltung des eigenen Lernprozesses zu fällen und sich angemessene Lernziele zu setzen. So könnte eine Ressourcendatenbank für digitale Medien nach Sprachniveau und einzuübende Fertigkeiten eingerichtet werden, andererseits nach beliebten Lernmöglichkeiten, die dem Lernstil und den individuellen Lernzielen des Lernenden entsprechen. Außerdem geht aus den Ergebnissen hervor, dass die Studierenden die digitalen Medien kombinieren (*Selektion / Kombination /*

Mediennutzung), da rund 90 % der Befragten angegeben haben, mehr als ein Lernmedium zu nutzen. Des Weiteren belegt die Umfrage, dass ein Bedarf im Bereich der Teildimension kritisches und reflexives Denken (*Medien-Kritik / medienbezogene Kritikfähigkeit / Anschlusskommunikation / ethische Dimension*) beim Umgang mit den digitalen Medien und deren Beurteilung ausgemacht werden kann. Aktuell wird viel über die ethische Dimension bei der Nutzung und beim Einsatz von KI-Tools wie ChatGPT gesprochen. Die Studierenden wurden auch gefragt, ob sie die Informationen, die sie von ChatGPT zu einem Thema bereitgestellt bekommen, hinterfragen oder weiter prüfen, bevor sie diese als richtig und bestätigt nutzen. Ihre Antworten fielen negativ aus.

Aus den Ergebnissen der Studie können nützliche Erkenntnisse für die Praxis des DaF-Unterrichts gewonnen werden. Was die Medienkompetenz der DaF-Studierenden anbelangt, so ist anzumerken, dass das Smartphone und die mobilen Geräte beim Lernen eingesetzt werden, es fehlt allerdings an Kenntnissen und Beurteilungskriterien für die Auswahl passender Lernmedien aus dem vielfältigen Angebot. Die Tatsache, dass z. B. *Duolingo* und kaum andere Apps genannt wurden, signalisiert einen großen Bedarf an Informationen zum Angebot als auch zu Beurteilungskriterien, einschließlich kritisches Denken bezüglich Einsatz und Nutzen mobiler Anwendungen im Lernprozess.

Wampfler (2017: 75-77) schlägt folgende Strategien zum Erwerb nötiger Kompetenzen für die Suche, Beurteilung und digitale Kriterien vor: Verwendung digitaler Informationen, Suchfunktionen ausprobieren und reflektieren, Suche im Unterricht einsetzen, Suchalgorithmen thematisieren, geeignete Portale für den Deutschunterricht kennenlernen, Informationen über die persönliche Lernumgebung beschaffen und digitale Kriterien einsetzen wie z. B. Wikibu.ch¹⁴ für die Überprüfung von Wikipedia-Artikel.

Ferner sollten die Lernenden Spaß haben und das Lernen bewusst gestalten¹⁵, indem sie Smartphone und andere mobile Geräte als Lerninstrumente wahrnehmen und diese gezielt einsetzen, um eigene Lernziele zu erreichen. Der Einsatz der KI-Tools, insbesondere ChatGPT, benötigt ein Wissen und Strategien, um die Richtigkeit und den Nutzen der Informationen richtig einzuschätzen und diese Tools produktiv in den Lernprozess einsetzen zu können.

Für Lehrende setzt das *New Learning* einen neuen Rahmen fest, wo man bewusst in die Rolle des Beraters für die Lernenden eintritt und ihnen hilft, die Lernmittel und Lernmedien zu finden, die für sie geeigneter sind. In diesem Kontext ist auf das Problem der Verunsicherung der Lehrkraft hinzuweisen. Wenn „die Bildschirme auf

¹⁴ Vgl. <https://wikibu.ch/about.php>, abgerufen am 11.02.2025.

¹⁵ Vgl. Friedrichs-Liesenkötter und Karsch (2018: 119), die über die Notwendigkeit der „Entgrenzung von Privatheit und Schule als öffentlichem Raum“ sprechen, als Befund mehrerer Gruppendiskussionen, die an deutschen Schulen stattgefunden haben.

dem Tisch stehen“ (Wampfler, 2017: 57-58), stellt sich das Problem des Vertrauens, wobei der „Vertrauensvorschuss auch für die Arbeit am Laptop oder Tablet gelten muss [...]. Die Lehrkräfte müssen das Gefühl, die Lernenden in ihren Aktivitäten überwachen und kontrollieren zu wollen, aktiv bekämpfen“.

4. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Die vorliegende Untersuchung entsprang den Beobachtungen aus der eigenen Unterrichtspraxis (Wirtschaftsdeutsch) an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften und Unternehmensführung der Babeş-Bolyai-Universität in Klausenburg. Anhand einer Umfrage unter DaF-Studierenden (insgesamt 84 Teilnehmende) des ersten Studienjahres wurden Einblicke in ihr Lernverhalten ermittelt, wobei die Ergebnisse als Maßstab für die digitale Medienkompetenz der Befragten gewertet werden können.

Die Ergebnisse der Analyse belegen den Bedarf an Informationen zu den digitalen Medien, die zum Deutschlernen zur Verfügung stehen. Anzumerken wäre, dass die Ergebnisse der Umfrage zum Lernverhalten rumänischer DaF-Studierenden für das Unterrichtshandeln wichtige Erkenntnisse erbracht hat: Erstens kennt und/oder nutzt fast die Hälfte (mehr als 40 %) meiner Studierenden im ersten Studienjahr keine Lernplattformen, zweitens kennen sie kaum andere mobile Anwendungen zum Deutschlernen außer *Duolingo* und drittens folgt noch kennt die Mehrheit der Studierenden im ersten Studienjahr (70 %) Kanäle zum Deutschlernen auf Video-Plattformen. Daraus lässt sich als erste Schlussfolgerung ableiten, dass der Informationsbedarf die vorhanden digitalen Medien zum Deutschlernen betrifft.

Ein großer Entwicklungsbedarf wurde auch im Bereich der Medienkompetenz und in allen ihren Dimensionen festgestellt. Obwohl die Befragten ihr Handy oder ein anderes mobiles Gerät intensiv nutzen, werden diese kaum als Arbeitsinstrumente zum Lernen wahrgenommen und dementsprechend auch genutzt. Daher sollte die Lehrkraft auch im Deutschunterricht bewusst Informationen, Strategien und Methoden einsetzen, um die Sprachkompetenz und die Medienkompetenz erfolgreich zu fördern.

Literaturverzeichnis

Albrecht, C. und Frederking, V. 2023. „Digitale Medien - Digitale Transformation - Digitale Bildung“, in Knopf, J. und U. Abraham (Eds.), *Deutschdidaktik für die Grundschule: Band 3. Deutsch Digital* (3. Auflage), Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren: 9-40.

- Baacke, D.** 1996. „Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffes, der Konjunktur hat“, in *Medien Praktisch*, 20(2): 4-10.
- Baacke, D.** 2024. „Medienkompetenz als Netzwerk“, in *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 64: 1-16. <https://doi.org/10.21240/mpaed/64/2024.12.10.X>, abgerufen am 10.02.25.
- Blume, B.** 2022. *Deutschunterricht digital: Vom didaktischen Rahmen zur praktischen Umsetzung*, Weinheim: Julius Beltz.
- Brand, T. von, Lehmann, A., Rößert, R. und Tanejew, S.** 2021. *Digital Deutsch unterrichten: Grundlagen, Impulse und Perspektiven*, Hannover: Klett Kallmeyer.
- FernUniversität Hagen** 2020. *Das Hager Manifest zu New Learning. Lernen neu denken.* <https://www.fernuni-hagen.de/imperia/md/content/universitaet/hagenermanifest/hagener-manifest.pdf>; <https://newlearning.fernuni-hagen.de/das-hagener-manifest>, abgerufen am 10.02.25.
- Friedrichs-Liesenkötter, H. und Karsch, P.** 2018. „Smartphones im Unterricht – Wollen das Schülerinnen und Schüler überhaupt?! Eine explorative Studie zum Smartphone-Einsatz an weiterführenden Schulen aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern“, in *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 31: 107-124. <https://doi.org/10.21240/mpaed/31/2018.03.30.X>, abgerufen am 10.02.25.
- Ghodoosi, B., Torrisi-Steele, G., West, T. und Li, Q.** 2023. „An Exploration of the Definition of Data Literacy in the Academic and Public Domains“, in *International Journal of Adult Education and Technology*, 14(1): 1-16. <https://doi.org/10.4018/IJAET.325218>, abgerufen am 10.02.25.
- Groeben, N.** 2002. „Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte“, in Groeben, N. (Hg.), *Lesesozialisation und Medien. Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*, Weinheim, München: Juventa: 160-200.
- Knopf, J. und Nagel, M.** 2023. „(Digitale) Medien und Deutschunterricht“, in Knopf, J. und U. Abraham (Hrsg.), *Deutschdidaktik für die Grundschule: Band 3. Deutsch Digital* (3. Auflage), Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren: 47-62.
- Koeppel, R.** 2022. *Deutsch als Fremdsprache: Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis* (1. Auflage). *Deutschunterricht in Theorie und Praxis*, Bielefeld: wbv Media.
- Schüller, L.** 2021. *Digitale Medien und Inklusion im Deutschunterricht*, Münster, New York: Waxmann.
- Spanhel, D.** 2014. „Der Prozess der Medienbildung auf der Grundlage von Entwicklung, Lernen und Erziehung“, in Marotzki, W. und N. Meder (Hrsg.), *Medienbildung und Gesellschaft: Bd. 27. Perspektiven der Medienbildung*, Wiesbaden: Springer VS: 121-148.
- Wampfler, P.** 2017. *Digitaler Deutschunterricht: Neue Medien produktiv einsetzen*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Internetadressen:

<https://www.bibliothek.kit.edu/>, abgerufen am 10.02.2025.

https://econ.ubbcluj.ro/n3.php?id_s=197&id_c=104&id_m=3, abgerufen am 10.02.2025.

<https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>, abgerufen am 29.01.2025.

<https://wikibu.ch/about.php>, abgerufen am 11.02.2025.

The author

Lecturer **Maria Parasca** Ph.D. She is a member of the Department of Modern Languages and Business Communication within the Faculty of Economics and Business Administration of Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania. Her main areas of interest are linguistics, phraseology, language teaching and language for special purposes – German (email address: maria.parasca@ubbcluj.ro).