

**Auftrag: Medienkompetenz in allen Fächern.
Auf der Suche nach Realisierungsmöglichkeiten für den
Fremdsprachenunterricht in Zeiten der
Aufgabenorientierung**

Masterarbeit

in der Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen
am Institut für Romanische Philologie
Fachbereich Philosophie und Geisteswissenschaften
der Freien Universität Berlin

Eingereicht von:

Maria-Josephina Schröder

Erstgutachterin: Frau Prof. Dr. Daniela Caspari

Zweitgutachterin: Frau Jeannine Feix

Selbstständigkeitserklärung zur Abschlussarbeit

Ich erkläre ausdrücklich, dass es sich bei der von mir eingereichten schriftlichen Arbeit mit dem Titel

**Auftrag: Medienkompetenz in allen Fächern.
Auf der Suche nach Realisierungsmöglichkeiten für den
Fremdsprachenunterricht in Zeiten der Aufgabenorientierung**

um eine von mir selbst und ohne unerlaubte Beihilfe verfasste Originalarbeit handelt.

Ich bestätige überdies, dass die Arbeit als Ganze oder in Teilen nicht zur Abgeltung anderer Studienleistungen eingereicht worden ist.

Ich erkläre ausdrücklich, dass ich sämtliche in der oben genannten Arbeit enthaltenen Bezüge auf fremde Quellen (einschließlich Tabellen, Grafiken u. Ä.) als solche kenntlich gemacht habe. Insbesondere bestätige ich, dass ich nach bestem Wissen sowohl bei wörtlich übernommenen Aussagen (Zitaten) als auch bei in eigenen Worten wiedergegebenen Aussagen anderer Autorinnen oder Autoren (Paraphrasen) die Urheberschaft angegeben habe.

Ich nehme zur Kenntnis, dass Arbeiten, welche die Grundsätze der Selbstständigkeitserklärung verletzen – insbesondere solche, die Zitate oder Paraphrasen ohne Herkunftsangabe –, als Plagiat betrachtet werden können.

Ich bestätige mit meiner Unterschrift die Richtigkeit dieser Angaben.

Datum, Name

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	5
2. Das Konzept der Aufgabenorientierung im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht.....	8
3. Der Auftrag der Medienkompetenzförderung im schulischen Kontext	12
3.1 Curriculare Vorgaben und Begriffserläuterung des fächerübergreifenden Auftrags der Medienkompetenz.....	12
3.2 Kriterien für das Gelingen einer umfassenden Medienkompetenzausbildung	21
4. Analyse der Handreichung <i>Medienkompetenzen erwerben im Französischunterricht</i> von Klett (2019).....	24
4.1 Unterrichtsbeispiel I: Erstes Lernjahr	27
4.2 Unterrichtsbeispiel II: Viertes Lernjahr	29
4.3 Unterrichtsbeispiel III: Fünftes Lernjahr	32
4.4 Erkenntnisse aus der Analyse der Handreichung <i>Medienkompetenzen erwerben im Französischunterricht</i>	33
5. Realisierungsmöglichkeiten zur Förderung von Medienkompetenz im Fremdsprachenunterricht in Zeiten der Aufgabenorientierung.....	35
5.1 Zugriff I: Allgemein in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht.....	38
5.1.1 Systematische Kompetenzentwicklung	39
5.1.2 Diagnostischer Dreischritt	41
5.1.3 Produktorientierung.....	45
5.1.4 Transparenz.....	48
5.1.5 Lebensweltbezug und Authentizität.....	49
5.1.6 Fokussierte versus integrative Kompetenzförderung.....	52
5.1.7 Zusammenfassung der Realisierungsmöglichkeiten zum Auftrag der Medienkompetenz im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht	53
5.2 Zugriff II: Fremdsprachliche interkulturelle kommunikative Medienkompetenz	56

5.2.1 Zum Stellenwert interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht	57
5.2.2 Interkulturelle kommunikative Kompetenz und Medienkompetenz – die perfekte Passung?	60
5.2.3 Konsequenzen für den medienkompetenzfördernden Fremdsprachenunterricht	63
5.2.4 Zusammenfassung der Erkenntnisse zur fremdsprachenspezifischen Ausprägung von Medienkompetenz	64
6. Schlussbetrachtung	65
7. Anhang	72
8. Literaturverzeichnis	77

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kompetenzmodell Medienbildung (Senatsverwaltung 2015: 14)	14
Abbildung 2: Dimensionen der Medienkompetenz im Fremdsprachenunterricht (eigenes Modell)	16
Abbildung 3: Erscheinungsformen der Perspektiven einer digital vernetzten Welt (Gesellschaft für Informatik 2016: 3)	20
Abbildung 4: Stufenmodell der Leitfragen einer mediendidaktischen Analyse (angelehnt an Kerres 2000: 25)	23
Abbildung 5: Perspektiven der digital vernetzten Welt und Dimensionen von Medienkompetenz im Fremdsprachenunterricht (eigenes Modell, angelehnt an Gesellschaft für Informatik 2016: 3)	36
Abbildung 6: Durchdringung von Kulturtechniken durch die Digitalisierung (Kerres 2017: 90)	53

AUFTRAG: MEDIENKOMPETENZ IN ALLEN FÄCHERN.

AUF DER SUCHE NACH REALISIERUNGSMÖGLICHKEITEN FÜR DEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT IN ZEITEN DER AUFGABENORIENTIERUNG

1. Einleitung

Die Digitalisierung, die jeglichen Lebens- und Arbeitsbereich gleichsam mit zahlreichen Potenzialen sowie Herausforderungen konfrontiert, bedingt auch im Bildungssektor eine Vielzahl an Veränderungen. Der Bildungsbereich ist dementsprechend mit der Aufgabe beauftragt, sowohl seine Rolle im Zusammenhang mit der Digitalisierung zu ergründen als auch zu entscheiden, welchen Platz er dieser zuweist. Dazu gehört unter anderem eine Entscheidung über den Umgang mit digitalen Medien. Die Kultusministerkonferenz¹ hat mit der Herausgabe des Strategiepapiers *Bildung in der digitalen Welt* (2016) ein Kompetenzmodell entworfen, welches die Medienkompetenz in sechs Bereiche unterteilt (siehe Anhang I) und Lernende anhand des verpflichtenden fächerübergreifenden Auftrags der Medienkompetenzförderung auf die Anforderungen einer digital geprägten Welt vorbereiten soll.

Durch den Auftrag der Medienkompetenzförderung in allen Fächern, werden so auch im Bereich der Fremdsprachendidaktik Einsatz und Relevanz digitaler Medien derzeit stark diskutiert und deren Einfluss auf das „interkulturell, kommunikativ und inklusiv“ (Burwitz-Melzer 2019: 35) geprägte Leitbild des Fremdsprachenunterrichts reflektiert. Die Forderung nach der Ausarbeitung von Anknüpfungspunkten zwischen dem Fremdsprachenunterricht und dem Auftrag der Medienkompetenz wird hierbei vielfach gefordert (z. B. Bär 2019: 19; Sommerfeldt 2019: 12; KMK 2016: 7). Dabei ist es zunächst wichtig zu beachten, dass

¹ Der Begriff *Kultusministerkonferenz* wird im Rahmen dieser Arbeit fortfolgend mit KMK abgekürzt.

die oft gehörte Forderung nach ‚Medienkompetenz‘ zu einer kaum hinterfragten Selbstverständlichkeit geworden [ist], bei der unklar ist, was damit wirklich gemeint sein soll (Kerres 2000: 20).

Die Auseinandersetzung mit aktueller Fachliteratur spiegelt in diesem Zusammenhang häufig eine einseitige Betrachtungsweise wider, die Medienkompetenz mit der methodischen Aufbereitung bestehender Lehr- und Lernszenarien anhand digitaler Werkzeuge gleichzusetzen scheint.

Ziel dieser Arbeit ist es daher, aus fremdsprachendidaktischer Perspektive zu ergründen, wie der Fremdsprachenunterricht seinen Beitrag zum fächerübergreifenden Auftrag der Medienkompetenz erfüllen und die systematische Förderung von Medienkompetenz in Zeiten der Aufgabenorientierung realisieren kann. Der Fokus soll dabei auf den folgenden Fragen liegen: Welche Aspekte müssen bei der Definition von Medienkompetenz berücksichtigt werden? Ist im Fremdsprachenunterricht neben der Vielzahl an Anforderungen im Rahmen der Kompetenzorientierung überhaupt Platz für eine umfassende Ausbildung von Medienkompetenz? Und wie kann der fremdsprachenspezifische Beitrag in Bezug auf Medienkompetenz aussehen?

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll gezeigt werden, dass der Auftrag, Schüler*Innen im Fremdsprachenunterricht zu einem kompetenten Umgang mit digitalen Medien zu befähigen, anhand wissenschaftlicher Erkenntnisse und fachdidaktischer Prinzipien bereits realisierbar ist. Der sich aktuell in der Fachliteratur abzeichnende fremdsprachenspezifische Blick auf den Auftrag der Medienkompetenzförderung muss daher analysiert und gegebenenfalls neu justiert werden.

Hierfür folgt zunächst eine Vorstellung der wichtigsten Prinzipien des aufgabenorientierten Fremdsprachenunterrichts, einem fremdsprachendidaktischen Konzept, das die fachspezifische Kompetenzausbildung von Lernenden anhand problemlösungsorientierter Aufgabenformate ermöglicht. Anschließend werden die aktuellen

Bildungsvorgaben zur Medienkompetenz innerhalb des Rahmenlehrplans² (für die Sekundarstufe I in Berlin und Brandenburg) und des Strategiepapiers *Bildung in der digitalen Welt* sowie die Reaktionen seitens der Fachliteratur auf diese geprüft. Es folgt eine Begriffsdefinition der *Medienkompetenz*. Anschließend soll gezeigt werden, dass ein durch die Digitalisierung bedingter gesamtgesellschaftlicher Wandel, unterschiedlichste Begriffsdefinitionen von *Medienkompetenz* unter Berücksichtigung verschiedener Perspektiven bedingt. Ausgangspunkt für die Auseinandersetzungen mit Möglichkeiten zur Realisierung von Medienkompetenz im Fremdsprachenunterricht im Hauptteil dieser Arbeit bietet das Kapitel zur Analyse der Handreichung *Medienkompetenz erwerben im Französischunterricht*, welches von Klett (2019) als unterrichtliche Ergänzung für die Lehrwerksreihe *Tous ensemble* herausgegeben wurde. Für die Untersuchung, wie sich Medienkompetenz im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht realisieren lassen kann, wird im Hauptteil dieser Arbeit zunächst eine abstrakte Herangehensweise bei der Beantwortung der Ausgangsfragestellung gewählt. Dafür werden Kriterien, unter denen eine systematische und umfassende Medienkompetenzausbildung gewährleistet ist, den wichtigsten Prinzipien der Aufgabenorientierung gegenübergestellt. Aus der Erarbeitung von Anknüpfungspunkten zwischen dem aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht und dem Auftrag der Medienkompetenz ergibt sich außerdem die Notwendigkeit, den fremdsprachenspezifischen Beitrag bei der Förderung von Medienkompetenz zu ermitteln und begründen, wie sich diese im Fremdsprachenunterricht in besonderem Maße anhand der interkulturellen kommunikativen Kompetenz aufbauen lässt.

Dabei ist das Ziel dieser Arbeit weder die kritische Analyse des Mehrwerts des Einsatzes digitaler gegenüber analogen Medien noch der schulischen Ausstattung hinsichtlich benötigter Hardware und technischer Voraussetzungen. Die Arbeit bietet auch keinen Überblick der gängigsten

² Im Rahmen dieser Arbeit wird *Rahmenlehrplan* fortfolgend mit RLP abgekürzt.

Apps, Internetseiten oder Lernsoftware, die sich mit den fachlichen Inhalten des Fremdsprachenunterrichts besonders kombinieren lassen.

Im Rahmen dieser Arbeit fokussiert die Ergundung der Realisierungsmöglichkeiten von Medienkompetenz im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht digitale Medien und Inhalte. Die Nennung von Begriffen wie *Medien* oder *Medienkompetenz* innerhalb dieser Arbeit meint daher stets digitale Medien, falls dies nicht explizit anders angegeben wird.

2. Das Konzept der Aufgabenorientierung im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht

Elementares Prinzip des Fremdsprachenunterrichts (der Sekundarstufe I) ist die Kompetenzorientierung, welche eine grundlegende Neuorientierung innerhalb des Fremdsprachenunterrichts bedingt hat und verhältnismäßig zügig seitens der Bildungsrichtlinien durchgesetzt wurde (vgl. Caspari 2016: 59). Die Veränderungen, die mit der Einführung der Kompetenzorientierung einhergehen, sind vielschichtig. Als oberstes Prinzip gilt hierbei, wie der Name verrät, die Entwicklung von Kompetenzen, also die „Verbindung von Wissen, Können und Strategien“ (Caspari 2016: 62). Unterrichtliche Kompetenzentwicklung ist also eine Vereinigung unterschiedlicher Fähigkeiten und unterscheidet sich vom dem zuvor gängigen Prinzip des Trainings von Fertigkeiten, also isoliertem Können (ebd.). Das Konzept aufgabenorientierter Lehr- und Lernprozesse stammt dabei vom *task-based learning* ab, welches ursprünglich aus der Englischdidaktik der Erwachsenenbildung stammt und bereits in den 1980er Jahren entwickelt wurde, um den Fremdspracherwerb erwachsener Lernender an die außerhalb des Klassenzimmers relevante Sprachverwendung anzupassen (vgl. Müller-Hartmann & Schocker-v. Dittfurth 2005: 2).

Im Sinne der Kompetenzorientierung definiert sich der Fremdsprachenunterricht durch drei übergeordnete Kompetenzziele,

welche aus der funktionalen kommunikativen Kompetenz, der interkulturellen Kompetenz sowie der methodischen Kompetenz zusammengesetzt sind (vgl. Caspari 2016: 61). Diese sollten von Beginn des ersten Lernjahres an systematisch entwickelt werden (vgl. Caspari 2016: 62).

Am besten lassen sich diese komplexen Anforderungen im Fremdsprachenunterricht durch den Einsatz von Lernaufgaben realisieren. Burwitz-Melzer und Caspari, welche sich hierbei auf Thonhauser beziehen, stellen drei Kernelemente der Aufgabenorientierung heraus, die eine erfolgreiche Lernaufgabe bedingen: *Authentizität* bzw. *Relevanz*, das *Auslösen sprachlicher Lernprozesse* und die *Produktorientierung* (vgl. Thonhauser 2010 zit. in. Burwitz-Melzer & Caspari 2017: 247). Da Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht möglichst solche Aufgaben umfassen sollen, „die auch in natürlichen Situationen außerhalb des Klassenzimmers zu bewältigen sind“ (Tesch 2010: 60) ist das Kriterium der *Authentizität* bzw. *Relevanz* besonders hervorzuheben. Die Aufgaben, an denen Lernende im Fremdsprachenunterricht arbeiten, sollen von diesen als möglichst relevant, zumindest aber als interessant und daher herausfordernd wahrgenommen werden (vgl. Burwitz-Melzer & Caspari 2017: 247). Auf diese Art können innerhalb des Fremdsprachenunterrichts kommunikative Situationen geschaffen werden, welche echte Kommunikation zwischen den Schüler*Innen ermöglicht und somit sprachliche Kompetenz fördert (vgl. ebd.). Ein Merkmal gelungener Lernaufgaben ist es dabei, Lernenden im Rahmen der Aufgabe zu ermöglichen „ihre eigenen Bedeutungen auszudrücken und sich mit anderen darüber zu verständigen“ (Müller-Hartmann & Schocker-v. Ditzfurth 2006: 2).

Um eine progressive und systematische Kompetenzentwicklung durch das Auslösen von sprachlichen Lernprozessen zu ermöglichen, sollen Lernaufgaben so konzipiert sein, dass die Lernenden „neue sprachliche

Strukturen, neue Lexik und Redemittel, neue Strategien, neues Textsortenwissen“ sowie „neue oder verbesserte (Teil-)Kompetenzen“ (Burwitz-Melzer & Caspari 2017: 248) benötigen, um diese zu bewältigen. Zur erfolgreichen Bewerkstelligung der Aufgabe durchlaufen die Lernenden deshalb „Einzelaufgaben und Übungen, welche thematisch und inhaltlich, sprachlich sowie methodisch und strategisch auf die Zielaufgabe vorbereiten“ (Caspari 2016: 63). Dabei sollen Lernaufgaben „das vorhandene Lernpotenzial der Lernenden fördern und für sie eine Herausforderung darstellen“ (Müller-Hartmann & Schocker-v. Ditfurth 2006: 3).

Als weiteres Merkmal einer gelungenen Lernaufgabe ist das Prinzip der *Transparenz* zu nennen. Die Schüler*Innen sollten bei jeder Einzelaufgabe in der Lage sein, zu reflektieren, inwieweit diese auf die Bewältigung der Zielaufgabe vorbereitet und „welche sprachlichen und inhaltlichen Voraussetzungen [hierfür] gefordert sind“ (Burwitz-Melzer & Caspari 2017: 247). Burwitz-Melzer und Caspari betonen, dass auch die seitens der Lehrkraft vorgeschlagenen methodischen Entscheidungen transparent gemacht und gemeinsam mit den Schüler*Innen reflektiert werden sollten (ebd.).

Eine weitere Eigenschaft des aufgabenorientierten Fremdsprachenunterrichts ist die fokussierte Förderung einzelner Kompetenzen innerhalb einer Unterrichtsreihe bzw. einer Lernaufgabe. Für Schüler*Innen besteht das Lernziel der Unterrichtsreihe hierbei aus der expliziten Erweiterung eines Kompetenzbereichs. Innerhalb der Einzelaufgaben, welche auf die Bewältigung der abschließenden Lernaufgabe vorbereiten sollen, wird die Ausbildung der jeweiligen Kompetenz fokussiert (vgl. Burwitz-Melzer & Caspari 2017: 248). Werden weitere Kompetenzbereiche berührt, so haben diese eine dienende Funktion (vgl. ebd.). Die Erreichung der Lern- und Kompetenzziele bzw. die Bewältigung der Lernaufgabe

verlangt den Lernenden dabei die Erstellung eines „greifbaren Ergebnis“ in Form eines Produkts ab (vgl. ebd.).

Neben der fokussierten Kompetenzförderung gilt für das Prinzip Lernaufgabe ebenfalls die gezielte Entwicklung von Kompetenzen. Der Aufbau bzw. die Weiterentwicklung aller fachspezifischer Kompetenzen sollte systematisch und progressiv innerhalb der Sekundarstufe I erfolgen. Burwitz-Melzer und Caspari fügen der gezielten Kompetenzschulung darüber hinaus das Kriterium des „absichtsvollen“ Aufbaus hinzu und verweisen auf das „Ziel einer umfassenden Sprachverwendung“, die „Berücksichtigung der Bildungsziele der gymnasialen Oberstufe“ und das daran anschließende „Ziel des lebenslangen Lernens“ (2017: 249).

Nicht zuletzt lässt sich erfolgreicher Fremdsprachenunterricht in Zeiten der Aufgabenorientierung daran bemessen, „was die Lerner am Ende wie gut können“ und nicht daran, was im Unterricht thematisiert wurde (Caspari 2016: 62). Dieses Konzept der sogenannten *Outputorientierung* verlangt daher stets eine „Evaluation der Ausgangslage“, „prozessbegleitende Beobachtungen“ sowie eine „Evaluation der Ergebnisse“ (*diagnostischer Dreischritt*), um den individuellen und differenzierten Lernerfolg einer*s jeden Schülers*In und damit einhergehend den des Fremdsprachenunterricht zu ermitteln (ebd.).

Für die Unterrichtspraxis hat das Konzept der Aufgabenorientierung zur Folge, dass die im Fremdsprachenunterricht behandelten Lernaufgaben bereits in den anfänglichen Lernjahren übergeordnete Schul- und Bildungsziele berücksichtigen und die fachspezifische Kompetenzausrichtung progressiv an diesen ausrichten. Der hierdurch gegebene Lebensweltbezug des aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht entsteht somit „aus aktuellen und vermuteten zukünftigen Bedürfnissen der Schüler“ (Caspari 2016: 62). In Bezug auf die aktuelle Notwendigkeit der medialen Weiterbildung bietet sich demnach die

Verbindung der beiden Prinzipien Aufgabenorientierung und Medienkompetenz an. Die Ableitung konkreter Anknüpfungspunkte zwischen dem aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht und der Medienkompetenzausbildung erfordert jedoch zunächst eine Betrachtung der curricularen Vorgaben sowie Erläuterungen des Begriffs der *Medienkompetenz*.

3. Der Auftrag der Medienkompetenzförderung im schulischen Kontext

Um Realisierungsmöglichkeiten des fächerübergreifenden Auftrags der Medienkompetenz im Fremdsprachenunterricht aufzuzeigen, ist zunächst eine Einordnung des Begriffs der *Medienkompetenz* im Rahmen der curricularen Vorgaben notwendig. Daraufgehend soll die genaue Begriffsdefinition kritisch beleuchtet und unter Berücksichtigung verschiedener fachlicher Perspektiven erfasst werden, um abschließend Kriterien ableiten zu können, anhand welcher eine umfassende Medienkompetenzförderung – auch im Fremdsprachenunterricht – realisiert werden kann.

3.1 Curriculare Vorgaben und Begriffserläuterung des fächerübergreifenden Auftrags der Medienkompetenz

Als Lehrkraft einer allgemeinbildenden Schule in der Bundesrepublik Deutschland besteht als eines der obersten Gebote hinsichtlich der unterrichtlichen Gestaltung die Konformität mit dem von der KMK herausgegebenen und bundeslandspezifischen RLP. Der in Berlin und Brandenburg geltende RLP für die Jahrgangsstufen 1-10 ist im Schuljahr 2017/2018 in Kraft getreten und besteht aus drei Teilen. Während Teil A die allgemeinen schulischen Bildungsziele erläutert und Teil C Aufschluss über fachspezifische Kompetenzentwicklung, Unterrichtsinhalte und zu erreichende Niveaustufen bietet, umfasst Teil B Ausführungen zur überfachlichen Kompetenzentwicklung mit Schwerpunkt auf Sprach- und

Medienbildung als bedeutsame fächerübergreifende Anforderung. Es manifestiert sich an dieser Stelle, dass die Kompetenzentwicklung im Umgang mit Medien Aufgabe eines jeden einzelnen Schulfaches ist, wobei diese sämtliche Medienarten von analog bis digital einschließt. Ihre ausführliche Darlegung in den Basiscurricula wird mit dem Umstand einer „durch Medien wesentlich mitbestimmten Welt“ und deren zunehmenden Einfluss in allen Lebensbereichen begründet (Senatsverwaltung 2015, RLP Teil B: 13). Es wird daher gefordert, dass Medienbildung über alle Jahrgangstufen hinweg

als ein dauerhafter, pädagogisch strukturierter und begleiteter Prozess des kreativen Umgangs sowie der konstruktiven und kritischen Auseinandersetzung mit der von verschiedenen Interessen geprägten Medienwelt, ihren sich stetig verändernden Medientechnologien und -inhalten in allen Medienarten sowie der Reflexion des eigenen Mediengebrauchs“ (ebd.)

realisiert wird. Hierbei wird zunächst die Vorgabe deutlich, dass sich Medienbildung in jedem Fach sowohl aus der produktiven Arbeit mit Medien als auch dem Austausch über Medien zusammensetzen soll. Innerhalb des RLP wird hier zwischen *Lernen mit* und *Lernen über Medien* differenziert (vgl. ebd.). Der zuvor als „kreativer Umgang“ (ebd.) geforderte produktive Aspekt wird in der darauffolgenden Erläuterung jedoch unter *Lernen mit Medien* verstanden und abgesehen von der Vorgabe der gelegentlichen eigenen produktiven Gestaltung zur Förderung des Verständnisses medialer Wirkungsweisen nicht weiter ausgeführt. Das *Lernen über Medien* soll hingegen die „fächerübergreifende Kompetenz zur Analyse, Bewertung und Reflexion von Texten, Alltagserlebnissen und gesellschaftlichen Herausforderungen“ (ebd.) anhand der Auseinandersetzung des eigenen Medienhandelns und des sozial verantwortungsbewussten Umgangs mit Medien schulen. Der Umstand, dass die Ausführungen im Bereich *Lernen über Medien* deutlich überwiegen, lässt den Eindruck entstehen, dass das im RLP aufgeführte Konzept der Medienbildung einen Fokus auf diesen Aspekt legt.

Die Betrachtung des Kompetenzmodells *Medienbildung* (Abb. 1), welches die sechs Teilkompetenzen *Kommunizieren*, *Präsentieren*, *Produzieren*, *Reflektieren*, *Analysieren* und *Informieren* umfasst, verstärkt den Eindruck, dass Medien in diesem Konzept primär als Unterrichtsgegenstand verstanden werden, welche der Erreichung fachspezifischer Lernziele dienen, also einen instrumentellen Nutzen haben. Keine der dort inkludierten Teilkompetenzen deutet auf eine technische Auseinandersetzung mit dem digitalen Medium hin, bei welcher die Erlangung digitaler medienspezifischer Kompetenzen im Fokus steht und sich somit von Kompetenzen im Umgang mit analogen Medien differenziert.

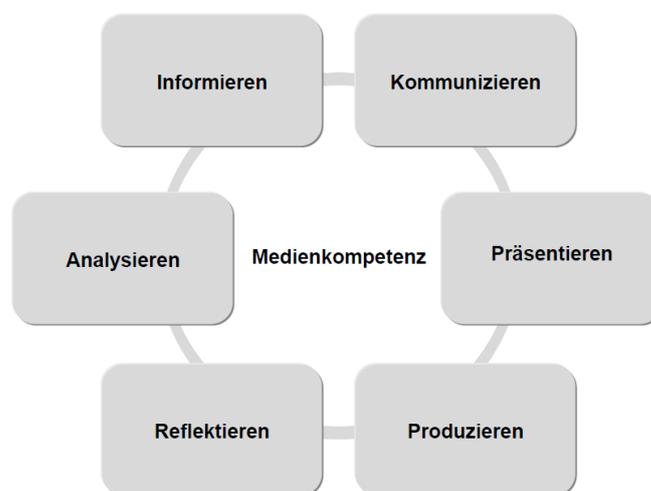


Abb. 1: Kompetenzmodell Medienbildung (Senatsverwaltung 2015: 14)

Die explizite Erwähnung „Medien können den Erwerb und die Ausprägung fachlicher Kompetenzen didaktisch unterstützen sowie den Unterricht methodisch bereichern“ (ebd.) berücksichtigt die zuvor aufgestellte Forderung danach, dass Medienkompetenz gleichermaßen der Erreichung fachspezifischer Kompetenzziele dient sowie anhand fachspezifischer Zugänge erreicht werden soll, somit nur teilweise.

Auch die Erweiterung des RLP durch das von der KMK 2016 herausgegebene Strategiepapier *Bildung in der digitalen Welt* bestätigt diesen Eindruck. Die durch die KMK erlassenen Empfehlungen zu

„bedeutsame[n] fächerübergreifende[n] Anforderungen“ (KMK 2016: 6) sind infolge der digitalen ‚Revolution‘ ausgearbeitet und in einem Kompetenzrahmen innerhalb des Strategiepapiers festgehalten worden. Die Kompetenzbereiche der Medienkompetenz unterteilt die KMK in folgende Bereiche: 1. *Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren*, 2. *Kommunizieren und Kooperieren*, 3. *Produzieren und Präsentieren*, 4. *Schützen und sicher Agieren*, 5. *Problemlösen und Handeln* sowie 6. *Analysieren und Reflektieren* (siehe Anhang I). Dabei wird mit Nachdruck darauf verwiesen, dass die Befähigung zum Umgang mit digitalen Medien „integrativer Teil der Fachcurricula aller Fächer“ sein soll, da

jedes Fach [...] spezifische Zugänge zu den Kompetenzen in der digitalen Welt durch seine Sach- und Handlungszugänge [beinhaltet]. Damit werden spezifische Fach-Kompetenzen erworben, aber auch grundlegende (fach-)spezifische Ausprägungen der Kompetenzen für die digitale Welt (KMK 2016: 7).

Obwohl die KMK innerhalb ihres Strategiepapiers festhält, dass sich der „Zugang zu Informationen und Handlungsmöglichkeiten“, die „Strategien zur Lösung von Problemen“ sowie die „Bearbeitungsprozesse“ (ebd.) von Fach zu Fach unterscheiden, soll jedes Fach, so auch der Fremdsprachenunterricht, seinen fachspezifischen Beitrag bei der Ausbildung sechs verschiedener Kompetenzbereiche leisten.

Schlussfolgernd lassen sich aus der Gegenüberstellung der bildungsrechtlichen Vorgaben zwei Dimensionen der Medienkompetenz ableiten: eine dienende Funktion, mittels eines von digitalen Medien gestützten Erwerbs spezifischer Fachkompetenzen sowie eine übergeordnete Funktion, bei welcher die jeweiligen Fachspezifika ihren Teil zur allgemeinen Ausbildung von Medienkompetenz beitragen. Das nachfolgende Modell veranschaulicht die Wechselwirkung, die eine Berücksichtigung beider Dimensionen im Fremdsprachenunterricht bewirkt.

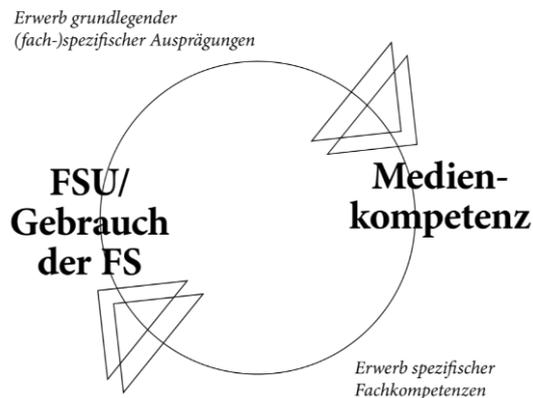


Abb. 2: Dimensionen der Medienkompetenz im Fremdsprachenunterricht (eigenes Modell)

Wie bereits im einleitenden Teil dieser Arbeit festgehalten, zeichnet sich seitens der Fachliteratur bislang die Tendenz ab, Medienkompetenz ausschließlich in ihrer (den fachspezifischen Kompetenzzielen) dienenden Funktion zu berücksichtigen ohne dabei Realisierungsmöglichkeiten für eine systematischen Kompetenzförderung aufzuzeigen. Diese Tendenz wird durch die Ausführungen verschiedener Bildungswissenschaftler*Innen getragen. So verweist Burwitz-Melzer auf die unterstützende Funktion des digitalen Wandels in Form von vielfältigen digitalen *Tools* und konstatiert, „die durch den digitalen Wandel bereitgestellten Informations- und Kommunikationstechnologien haben [...] ein großes Potenzial für den Fremdsprachenunterricht“ (2019: 34). Auch Bechtel fokussiert sich darauf, das „Innovationspotenzial in der Nutzung digitaler Medien für das Fremdsprachenlernen“ aufzuzeigen (2019: 25). Dabei fordert er dazu auf, Medien so in das Unterrichtsgeschehen zu integrieren, „dass sie zur Förderung des Lernens im jeweiligen Fach beitragen“ (Schaumburg & Prasse 2019 zit. in Bechtel 2019: 25). Bär zeigt die Notwendigkeit einer Konzeptentwicklung auf, welche

prinzipiell dem Grundsatz folgt, dem Einsatz digitaler Medien eine dienende Funktion zur Lösung einer inhaltlich bedeutsamen (Lern-)Aufgabe zuzuschreiben (2019: 18).

Ferner definiert Castrillejo, welche sich auf die Vorgaben der KMK bezieht, digitale Kompetenz als den gelungenen Einsatz digitaler Werkzeuge im

Fachunterricht, der die Erreichung fachspezifischer Kompetenzziele unterstützt (vgl. 2019: 3).

Es scheint, als bilde der bloße Einsatz digitaler Medien in Form von Apps, Lernsoftware oder *Tools* und deren instrumenteller Nutzen bereits die fremdsprachenspezifische Antwort auf den fächerübergreifenden Auftrag der Medienkompetenz ab. In Zeiten des aufgabenorientierten Fremdsprachenunterrichts sollte jedoch die Förderung von sowohl fachspezifischen als auch fächerübergreifenden Zielkompetenzen systematisch entwickelt werden (vgl. Lütge 2019: 140). Die derzeit häufig diskutierte Frage *Wie dienen digitale Medien dem Fremdspracherwerb?* wird daher der zweiten Dimension der Medienkompetenz nicht gerecht, wenn es darum geht herauszufinden, inwieweit der Fachunterricht umgekehrt die Ziele der Medienbildung realisieren kann.

Die einseitige Betrachtungsweise führt unweigerlich zu der Frage, wie *Medienkompetenz* allgemein zu definieren ist, um anschließend Realisierungsmöglichkeiten für deren erfolgreichen Aufbau im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts sicherzustellen. Kerres skizziert „zwei kritische Pole“ in der aktuellen Diskussion über Medienkompetenz:

Auf der einen Seite finden wir eine Tendenz, Medienkompetenz [...] auf die Bedienung von Geräten zu reduzieren [...]. Auf der der anderen Seite wird Medienkompetenz [...] teilweise abstrakt als Fähigkeit betrachtet, sich das Wissen der Kultur über Medien zu erschließen, sich über Medien auszudrücken und am gesellschaftlichen Diskurs teilzuhaben“ (2017: 95).

Anhand dieser Skizzierung zeigt sich neben der bereits erläuterten Tendenz digitale Medien auf deren instrumentellen Nutzen zu reduzieren, auch die Uneinigkeit, Medienkompetenz in verschiedene Fertigungsbereiche zu unterteilen. Denn obwohl die KMK darauf verweist, dass die Befähigung der Schüler*Innen „zu einem selbstständigen und mündigen Leben in der digitalen Welt“ ebenfalls für „bewährte Konzepte informatischer Bildung“ (KMK 2016: 6) gilt, weist die Aufteilung der sechs Kompetenzbereiche zum Lernen in der digitalen Welt einen deutlichen Schwerpunkt auf dem Umgang

mit medialen Informationen und weniger mit technischen Eigenschaften auf. Dieser Eindruck wird durch Dengels Einschätzung gestützt:

Die KMK setzt einen starken Fokus auf Information und Medien [...]: Digitale Bildung umfasst die Suche, Verarbeitung, Speicherung und Kommunikation von Information sowie die Produktion, Präsentation, Analyse und Reflexion von Medienprodukten. In einer sozialen Komponente beinhaltet sie Kommunikation, Problemlösefähigkeit und Handeln im digitalen Raum (2018: 19).

Er übernimmt dabei eine aus der Medienpädagogik stammende Definition des Begriffs der Medienkompetenz, welche einen „aktiven und reflektierten Umgang mit medial vermittelten Inhalten“ anstrebt (Heinen & Kerres 2017: 3). Laut Heinen und Kerres wird dabei

Medienkompetenz vielfach reduziert auf elementare Fertigkeiten im Umgang mit analogen oder digitalen Medien oder, ganz unspezifisch, auf den Umgang mit medial präsentierten Informationen (ebd.).

Sie kritisieren vor allem, dass anhand dieser Begriffsdefinition, „kein grundsätzlicher Unterschied zwischen analog und digital verarbeiteter Information“ (ebd.) erkennbar ist. Das Hinzufügen von Begriffszusätzen wie ‚digitale Bildung‘ oder ‚digitale Kompetenz‘ bezeichnen Heinen und Kerres hingegen als Indikator dafür, dass die digitale bzw. technische Komponente von Medienkompetenz eine „im Kern [...] *zusätzliche* Anforderung“ abbildet (ebd.), welche unbedingt berücksichtigt werden sollte, denn

es hilft auch etwa zu verstehen, wie binäre Logik funktioniert und was einen Algorithmus ausmacht. [...] was das für unser (Zusammen-)Leben bedeutet, kann erst erkannt werden, wenn wir die digitale Technik für die Berechnung von Zahlen, für die Analyse von Texten oder die Erzeugung von Musik verstehen (Kerres 2017: 93).

In diesem Zusammenhang sei es notwendig, Lernende nicht im Umgang mit einzelnen digitalen Instrumenten zu befähigen, sondern im Rahmen eines jeden allgemeinbildenden und medienkompetenzfördernden Fachunterrichts, auch informationswissenschaftliches Konzeptwissen zu schulen (vgl. Döbeli Honegger 2017: 75). Die Entwicklung eines Verständnisses gegenüber grundlegenden und stabilen Konzepten der Informatik, ermögliche es den Lernenden „rasch wandelnde Technologien und sich noch rascher verändernde Werkzeuge für sich nutzbar zu machen“

(ebd.). Auch unterstütze eine Auseinandersetzung mit Informatik die Problemlösefähigkeit der Lernenden, da sie Mittel und Verfahren zur Verfügung stellt,

mit denen sich im Alltag Probleme strukturiert beschreiben, diskutieren und damit besser lösen lassen – auch ohne den Einsatz von Computern (Döbeli Honegger 2017: 72).

Es manifestiert sich demzufolge, dass Medienkompetenz, deren Ausbildung Aufgabe eines jeden Schulfachs – so auch des Fremdsprachenunterrichts – ist, ebenfalls einen technischen Aspekt umfassen sollte. Die „sozialtechnologische und affirmative Variante des Begriffs der Medienkompetenz“ muss dabei um erziehungs- und bildungswissenschaftliche Aspekte ergänzt werden (Aufenanger 2000 zit. in Heinen & Kerres 2017: 3).

Um innerhalb schulischer Lehr- und Lernprozesse eine umfassende Förderung von Medienkompetenz realisieren zu können, appelliert die Gesellschaft für Informatik im Rahmen der sogenannten *Dagstuhl-Erklärung* für eine Betrachtung der „Erscheinungsformen der Digitalisierung unter verschiedenen Perspektiven“ (2016: 2). Dabei wird darauf verwiesen, dass „jede Erscheinungsform [...] sowohl technologische, gesellschaftlich-kulturelle als auch anwendungsbezogene Aspekte [habe], die sich gegenseitig beeinflussen“ (ebd.). Das folgende Modell (Abb. 3) veranschaulicht das Zusammenwirken dieser drei Perspektiven.

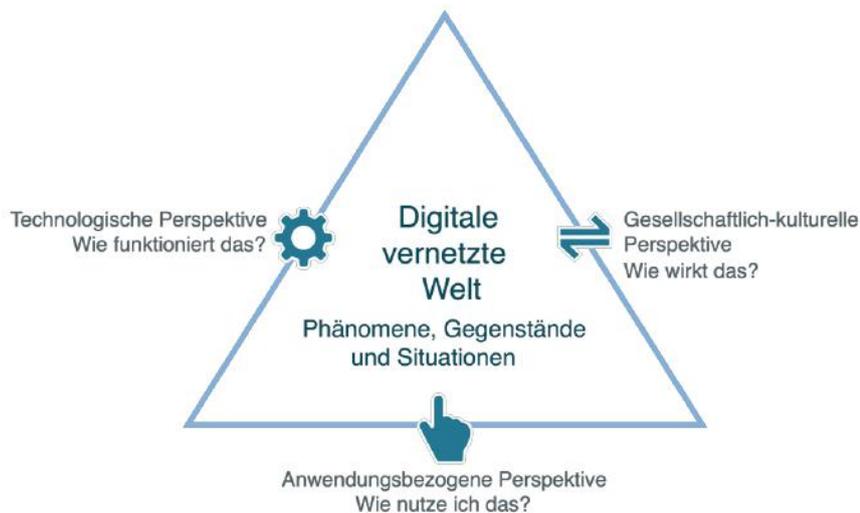


Abb. 3: Erscheinungsformen der Perspektiven einer digital vernetzten Welt (Gesellschaft für Informatik 2016: 3)

Das Erreichen von geltenden Bildungszielen und die Befähigung von Schüler*Innen zu mündigen Individuen innerhalb einer digitalen Welt könne demnach nur erreicht werden, wenn „Inhalte und Kompetenzen der Informatik und Medienbildung verknüpft und verpflichtend im Curriculum aller Schulformen verankert werden“ (ebd.). Auch Döbeli Honegger unterscheidet zwischen drei Komponenten in Bezug auf eine Bildung in der digitalen Welt. Den Schüler*Innen sollte demnach in Lehr- und Lernarrangements die Möglichkeit geboten werden

- a) digitale Technik zu verstehen, b) ihre Funktionen für den Zugang zu Wissen, die Entwicklung von Identität und Teilhabe an Gesellschaft zu kennen und nutzen zu können und c) ihre Implikationen zu reflektieren (Döbeli Honegger 2016 zit. in Heinen und Kerres 2017: 4).

Diese drei Komponenten des Begriffs zeichnen sich auch in Luchtenbergs (2005: 597) Definition von Medienkompetenz ab. Sie erklärt:

Kompetenz erweist sich in Bezug auf Medien als ein vielschichtiger Begriff:

- Kompetenz meint Mediennutzung, d. h. die technische Handhabung ebenso wie Ausschöpfung der Medienmöglichkeiten.
- Kompetenz umfaßt weiter den kritischen Umgang mit Medien, also auch die Fähigkeit, ihren Mißbrauch zu erkennen.
- Hinzufügen könnte man schließlich die Fähigkeit, an der Entwicklung von Medien auch kreativ teilzunehmen (ebd.).

Abschließend lässt sich festhalten, dass Medienkompetenz im schulischen Kontext von Seiten der curricularen Vorgaben bislang eine eindimensionale Betrachtungsweise zugeschrieben wird, welche den Fokus auf die Komponente der Information und Bildung legt und somit eine medienpädagogische Definition des Begriffs wiedergibt. Die Tatsache, dass die Abgrenzung des Kompetenzerwerbs in Bezug auf den Umgang mit digitalen Medien gegenüber analoger Medien in den curricularen Vorgaben bislang kaum berücksichtigt wird, erfordert hinsichtlich des Ziels einer umfassenden Kompetenzausbildung als Vorbereitung auf die Herausforderung einer digital geprägten Welt, zudem die Erweiterung der Begriffsbetrachtung unter Einbeziehung einer technologischen, gesellschaftlich-kulturellen sowie anwendungsbezogenen Perspektive.

3.2 Kriterien für das Gelingen einer umfassenden Medienkompetenzausbildung

Das vorliegende Kapitel konnte anhand der Auseinandersetzung mit aktueller Fachliteratur sowie curricularen Vorgaben zwei entscheidende Erkenntnisse ableiten, die bei der Realisierung von Medienkompetenz im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht zu berücksichtigen sind. Es lässt sich festhalten, dass im Zusammenhang mit dem fächerübergreifenden Auftrag der Medienkompetenz hauptsächlich die anwendungsbezogene Perspektive beleuchtet wird. Dabei wurde gezeigt, dass eine umfassende und auf die vielseitigen Anforderungen einer digital geprägten Welt vorbereitende Definition von Medienkompetenz zwangsweise neben der anwendungsbezogenen Perspektive, auch eine technologische sowie gesellschaftlich-kulturelle Perspektive umfasst, welche folglich in jedem Fach – so auch dem Fremdsprachenunterricht – berücksichtigt werden muss.

Eine einseitige Begriffsbetrachtung der Medienkompetenz mit Fokus auf der anwendungsbezogenen Perspektive führt darüber hinaus dazu, dass

digitale Medien im Fachunterricht ausschließlich in ‚dienender‘ Funktion zur Unterstützung fachspezifischer Kompetenzziele einbezogen werden. Wie sich anhand der Vorgaben aus dem Basiscurriculum Medienbildung sowie dem Strategiepapier erkennen lässt, ist es jedoch ebenfalls Aufgabe eines jeden Faches, seine fachspezifische Ausprägung der Medienkompetenz anzubahnen.

Ausgehend von den hier abgeleiteten theoretischen Erkenntnissen, ist für eine erfolgreiche Übertragung in praktische Umsetzungsmöglichkeiten die Erstellung konkreter Kriterien zur Überprüfung eines medienkompetenzfördernden (Fremdsprachen-)Unterrichts notwendig.

Anhand der oben erläuterten Perspektiven digitaler Bildung (siehe Abb. 3), lassen sich für den schulischen Unterricht drei Begründungsmuster für die Ausbildung von Medienkompetenz, innerhalb eines jeden Faches, ableiten. Kerres unterscheidet hierbei zwischen der „medien- und fachdidaktischen Sicht“, der „informationstechnischen Bildung“ sowie der „Medienerziehung“ (2000: 3). Der Medien- und Fachdidaktik weist er dabei das Motiv der „Steigerung der Effektivität und/oder Effizienz des Lernens“ zu. Im Bereich der IT „geht es um grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten im Umgang mit digitaler Technik“, während die Medienerziehung „die persönlichkeitsbildende Funktion von Medien“ in den Vordergrund stellt (ebd.). Das Zusammenwirken aller drei Konzepte bewirkt einen umfassenden Aufbau von Medienkompetenz, welcher die Lernenden auf die diversen Anforderungen einer digitalen Welt vorbereitet. Kerres vereint sämtliche mediendidaktischen Anforderungen innerhalb seines Leitfragenkatalogs (siehe Anhang II). Dabei verankert er auf einer ersten Stufe das „Wissen über Funktionen und Aufbau digitaler Medien und Netze und/oder (Probleme der) Inhalte sowie Fertigkeiten im Umgang mit diesen“ (Kerres 2000: 25) innerhalb der Stufe der *informations-, kommunikations- und medientechnischen Grundbildung*. Der instrumentelle Nutzen digitaler Medien bzw. Inhalte, welcher auch dem Erreichen fachspezifischer

Kompetenzziele dient, gibt die *anwendungsbezogene Ebene* wieder und erfolgt in einer zweiten Stufe (ebd.). Stufe III repräsentiert die *gesellschaftlich-kulturelle Ebene*, innerhalb welcher – Kerres Modell folgend –, der Aufbau von Medienkompetenz angestrebt wird (vgl. ebd.). Das nachfolgende Modell zeichnet diese Stufen nach.



Abb. 4: Stufenmodell der Leitfragen einer mediendidaktischen Analyse (angelehnt an Kerres 2000: 25)

Alle drei Stufen bauen progressiv aufeinander auf und bedingen die gelungene Umsetzung von Medienkompetenz in schulischen Lehr- und Lernarrangements. Hinsichtlich der unterrichtlichen Einbindung aller drei Stufen, manifestiert er:

Diese drei verschiedenen Perspektiven digitaler Medien im Bildungskontext erscheinen in ihrer Weise gleichermaßen berechtigt, sie sind im Einzelfall in ihrer Relevanz zu gewichten und - wenn möglich - in einem konkreten Unterrichtsvorhaben zusammenzuführen (Kerres 2000: 24).

Darüber hinaus hebt Kerres die Bedeutung beider Dimensionen von Medienkompetenz hervor – den fachspezifischen Lernzielen dienend sowie die Erlangung einer Kompetenz im Umgang mit Medien als Zielfunktion – und plädiert für die unterrichtliche Integration beider Funktionen (vgl. 2000: 22).

Kerres Modell der *Leitfragen einer mediendidaktischen Analyse* (2000) stellt ein geeignetes Instrument dar, um Ausgangsmaterial eines jeglichen

Unterrichtsfaches, auf dessen mediendidaktische Kompatibilität zu untersuchen. Es berücksichtigt dabei nicht nur sämtliche relevante Perspektiven auf eine digitale Welt, wie sie Informationswissenschaftler*Innen, Fachdidaktiker*Innen und Medienerzieher*Innen fordern (siehe Kapitel 3.1), sondern vereint auch die curricularen Vorgaben, welche der Medienkompetenz eine dienende sowie übergeordnete Dimension zuschreiben.

Die durch die in drei Stufen unterteilten Leitfragen einer mediendidaktischen Analyse eignen sich als Kriterien zur Untersuchung aktuellen Unterrichtsmaterials des schulischen Fremdsprachenunterrichts. Im folgenden Kapitel wird beispielhaftes Unterrichtsmaterial unter Zuhilfenahme der Kriterien untersucht und auf dessen Eignung für die Realisierung von Medienkompetenz geprüft.

4. Analyse der Handreichung *Medienkompetenzen erwerben im Französischunterricht* von Klett (2019)

Die von Klett Anfang 2019 herausgegebene Handreichung *Medienkompetenzen erwerben im Französischunterricht* eignet sich im Rahmen dieser Arbeit als Analysegegenstand, da sie im Zuge der Veröffentlichung des Strategiepapiers *Bildung in der digitalen Welt* verfasst worden ist und zeigt direkt anwendbare Realisierungsmöglichkeiten für die dort geforderten Kompetenzbereiche auf. Als Werk eines der größten deutschen Schulbuchverlage ist zu vermuten, dass der Handreichung hinsichtlich ihres Einsatzes innerhalb des schulischen Fremdsprachenunterrichts eine nicht zu unterschätzende Beachtung zukommt. Eine Analyse des Materials anhand der im vorherigen Kapitel aufgestellten Kriterien erscheint daher sinnvoll.

Die Handreichung stellt eine Ergänzung für die Lehrwerksreihe *Tous ensemble* des ersten bis fünften Lernjahres dar und bietet digitale Ergänzungsvorschläge für Aufgabenstellungen, welche in der Schulbuchslektion bereits enthalten sind. Pro Aufgabenbeispiel verweist sie darauf, innerhalb welcher Basiskompetenz sich das jeweilige Lernziel laut Kompetenzmodell des Strategiepapiers der KMK (siehe Anhang I) verankern lässt. Zudem erfolgt eine Auflistung der Software-Programme und/oder Apps, welche eine Realisierung der geforderten Aufgabenstellung ermöglichen. Darüber hinaus enthält jeder Aufgabenvorschlag stets eine kurze methodische Anmerkung, welche Hinweise zur Einbettung der Arbeit mit dem digitalen Medium umfasst. Auch eine didaktische Anmerkung, die den Medienkompetenzzuwachs der Lernenden erläutert, ist jeweils zu finden. Insgesamt umfasst die Handreichung zehn Unterrichtsbeispiele, von denen jeweils zwei pro Lernjahr vorgesehen sind. Bis auf ein Beispiel für das vierte Lernjahr, orientieren sich die Unterrichtsbeispiele schwerpunktmäßig an der Ausbildung der *Basiskompetenz 3: Produzieren und Präsentieren*, gefolgt von der *Basiskompetenz 1: Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren*.

Wie in der Einleitung der Handreichung konstatiert wird, begründet der Klett Verlag die Herausgabe des Heftes mit dem Bestreben der gezielten Förderung von Medienkompetenz damit, dass Kinder und Jugendliche zwar in einer durch Technik geprägten Welt heranwachsen und deren Angebote selbstverständlich nutzen, hierdurch jedoch nicht instinktiv einen kompetenten Umgang mit digitalen Medien entwickeln (vgl. Medienkompetenzen erwerben im Französischunterricht 2019: 4). Das Erlernen eines „sicheren, kreativen und verantwortungsvollen Umgang[s] mit Medien“ (vgl. ebd.) sowie die Befähigung zu einem sinn- und verantwortungsvollen Einsatz bzw. Nutzen digitaler Angebote mithilfe der Handreichung soll hier entgegenwirken. Dies soll vor allem durch eine gezielte Förderung und einer systematischen Vermittlung von

Medienkompetenz „über die Inhalte des Fachunterrichtes“ (Medienkompetenzen erwerben im Französischunterricht 2019: 5) geschehen. Der Verlag erläutert Ziel der Broschüre sei es, die Ideen der Fachlehrkräfte „mediengestützt umzusetzen“ (ebd.). Dabei stehe jedoch der Fachinhalt und nicht das Medium im Vordergrund (ebd.). Die vorhandenen Lehrwerkslektionen können dabei „mit Hilfe von digitalen Werkzeugen neugestaltet und umgesetzt werden“ und tragen in Form von „methodische[m] Handwerkszeug[s]“ zu der Ausbildung von Medienkompetenz bei (ebd.).

Die Erläuterungen zur Herausgabe der Handreichung lassen teilweise widersprüchliche Zielsetzungen erkennen. So bezieht sich der Verlag einerseits auf die Vorgaben des Strategiepapiers. Dabei wird mithilfe der Handreichung die Herausgabe eines didaktischen Instruments angestrebt, welches den Lehrwerkslektionen einen medienkompetenzfördernden Schwerpunkt verleihen soll. Andererseits erzielen die Unterrichtsvorhaben der Handreichung die digitale Aufbereitung bereits existierender Lehrwerkslektionen, ohne dabei die ursprünglichen, fachspezifischen Kompetenzziele anzupassen. Wie die zuvor deklarierte Zielfunktion des systematischen Aufbaus von Medienkompetenz, welcher anhand der Fachinhalte spezifisch erreicht werden soll, umgesetzt werden soll, wird nicht weiter erläutert. Es zeichnet sich ab, dass der fächerübergreifende Auftrag der Medienkompetenzförderung im Rahmen der Handreichung auf den Einsatz digitaler Medien in dienender Funktion beschränkt wird.

Im Folgenden sollen exemplarisch drei Unterrichtsbeispiele der Handreichung genauer untersucht und analysiert werden. Um eine Beurteilung für deren Einsatz in medienkompetenzfördernden Lehr- und Lernszenarios vorzunehmen, werden die Kriterien in Form von Leitfragen einer mediendidaktischen Analyse nach Kerres angewandt.

4.1 Unterrichtsbeispiel I: Erstes Lernjahr

Zu Beginn des ersten Lernjahres erfolgt im Lehrwerk *Tous ensemble Schülerbuch 1* die Lektion *C'est moi* (siehe Anhang III), innerhalb welcher die Schüler*Innen lernen, sich auf Französisch vorzustellen. In der Reihe soll die monologische Sprechkompetenz der Lernenden angebahnt werden. Als unterstützendes Material für das freie Sprechen und zur Vorbereitung der Präsentation sollen die Fremdsprachenlernenden eine Collage erstellen. Während das Lehrwerk exemplarisch analoge Collagen abbildet, an welchen sich die Schüler*Innen gestalterisch orientieren können, verweist die Handreichung ergänzend darauf, die Collagen digital zu erstellen. Mögliche Programme, mit denen die Lernenden ihre Präsentation vorbereiten und ihre Collagen erstellen können, sind die Software *Keynotes*, *Windows Word*³, *Open Office* sowie die App *Book Creator*.

Innerhalb der methodischen Anmerkung wird darauf verwiesen, dass die Lehrkraft die Kriterien eines gelungenen Steckbriefs zuvor in der Lerngruppe einführen sollte. Zum Umgang mit den Endprodukten wird vorgeschlagen, die Steckbriefe auszudrucken und im Klassenraum aufzuhängen oder diese digital abgebildet zu präsentieren und online zu speichern. Dass die Lehrkraft mit den Lernenden vorab Kriterien zur Erstellung des Steckbriefs aufstellt ist methodisch nachvollziehbar. Dennoch bezieht sich die methodische Anmerkung ausschließlich auf das inhaltliche Vorgehen. Dieses ist, wie dort ebenfalls erwähnt, bei einem analogen und digital erstellten Steckbrief identisch und ergründet daher nicht die Notwendigkeit des Einbezugs einer Software. Im Sinne einer medientechnischen Grundbildung, für welche der Verlag im Vorwort ausdrücklich plädiert, sollte in der methodischen Anmerkung ergänzt werden, dass die Lehrkraft den Lernenden „Wissen über Funktionen und Aufbau“ der Software sowie „Fertigkeiten im Umgang“ (Kerres 2000: 25) mit dieser vermitteln muss, um langfristig den Aufbau von Medienkompetenz anzustreben. Kerres betont im ersten Schritt seiner mediendidaktischen

³ Korrekter Name der Software: *Microsoft Word*

Analyse, welcher sich auf die informations-, kommunikations-, und medientechnische Grundbildung bezieht, dass der Fokus auf der Vermittlung „generische[r] Fertigkeiten und grundlegende[r] Abläufe“ anstelle „spezielle[r] Software-Merkmale“ (ebd.) liegen sollte und die Lernenden ein systematisches Vorgehen üben. Um einen strukturierten Lernprozess der Schüler*Innen zu erzielen, gehört in diese Phase ebenfalls die Verbalisierung und Bewertung des Vorgehens seitens der Schüler*Innen sowie die Übung des Umgangs mit und Reflexion von Fehlern (vgl. ebd.). Dem Umgang mit einem digitalen Schreibprogramm sollte ein enormes Maß an Beachtung zukommen, da es eines der wichtigsten Programme darstellt. Welchen beruflichen oder akademischen Werdegang die Schüler*Innen auch anstreben, die kompetente Bedienung eines digitalen Schreibprogramms wird bereits im Bewerbungsprozess erforderlich sein. Darüber hinaus bietet es sich an, unterschiedliche Programme mit den Lernenden zu vergleichen und anschließend zu auswerten. Hierbei können Potenziale und Grenzen der jeweiligen Software auch im Hinblick auf das Endprodukt beleuchtet werden. Während *Microsoft Word* oder *Open Office* beispielsweise eher auf eine digitale Erstellung mit anschließender analoger Verwendung des Dokuments abzielen, kann mit dem Programm *Prezi* ein digitales Produkt (z.B. in Form eines Steckbriefs oder Posters) erstellt werden, welche sich anschließend auch für eine digitale Präsentation anbietet. Durch das Klicken auf einen Bereich wird dieser vergrößert und kann somit den parallelen mündlichen Beitrag untermalen. Bestenfalls evaluieren die Schüler*Innen die Software eigenständig und bekommen die Gelegenheit ein geeignetes Programm selbst auszuwählen.

Da der ursprünglich intendierte, fachspezifische Kompetenzzuwachs die Förderung von Sprechkompetenz abbildet, muss der zeitintensive Teil, welcher innerhalb dieser Unterrichtsreihe der Förderung von Medienkompetenz in dienender Funktion zukommt, didaktisch sinnvoll begründet werden. Leider erweisen sich einige didaktische Anmerkungen

in der Handreichung als oberflächlich. So wird hier beispielsweise aufgeführt, dass sich die digitale Erstellung des Steckbriefs der analogen gegenüber darin begründet, dass sich der digitalen Version Bilder und Fotos hinzufügen lassen. Auch die Begründung, dass Schüler*Innen durch die Verwendung des Programms „grundlegende Fähigkeiten [...] zur Textverarbeitung [...] sowie das Speichern von Daten kennen [lernen]“ (Medienkompetenzen erwerben im Französischunterricht 2019: 7) ist aus dem Blickwinkel der systematisch progressiven Kompetenzschulung sehr kritisch zu betrachten. Der Umstand, dass die Lernenden durch die reine Verwendung einer Software bereits im Umgang mit dieser geschult werden, ist didaktisch betrachtet inkorrekt und widerspricht darüber hinaus der im Vorwort der Handreichung aufgestellten Begründung für deren Einsatz.

Ein weiterer Punkt der didaktischen Anmerkung birgt jedoch Potenzial hinsichtlich der systematischen Einbindung des digitalen Mediums innerhalb der gestellten Aufgabe. So wird als letzter Punkt der didaktischen Anmerkung auf einen entscheidenden Vorteil des digital erstellten Endprodukts verwiesen. Fertigen die Lernenden ihre Steckbriefe digital an, können diese für weitere Verwendungszwecke in darauffolgenden Lernjahren gespeichert werden, wie z.B. für einen Schüler*Innenaustausch mit einer Schule im französischsprachigen Ausland. Je nachdem wie viel Zeit zwischen dem Entwurf der Steckbriefe und deren relevanten Einsatz vergeht, können diese auch zu einem späteren Zeitpunkt mit aktuellen Informationen und Bildern überarbeitet und angepasst werden. Durch Einbindung in einen relevanten und lebensweltbezogenen Kontext der Schüler*Innen, kann die digitale Erstellung und dafür erforderliche medientechnische Grundbildung gegenüber der analogen sehr wohl didaktisch sinnvoll begründet werden.

4.2 Unterrichtsbeispiel II: Viertes Lernjahr

Direkt zu Beginn des vierten Lernjahres, sieht das Lehrwerk *Tous ensemble 4* in der Lektion 1 das Thema *Zoom sur la Guadeloupe* (siehe Anhang IV)

vor. Ziel dieser Unterrichtsreihe ist der landeskundliche Wissenserwerb über das französische Überseedepartment. Ihr erworbenes Wissen sollen die Schüler*Innen schließlich in einer eigens erstellten Präsentation festigen bzw. mit ihren Mitschüler*Innen teilen. Um die Thematisierung landeskundlicher Inhalte innerhalb dieser Lehrwerkslektion mit dem Erwerb von Medienkompetenz zu verknüpfen, empfiehlt die Handreichung *Medienkompetenzen erwerben* die Erstellung eines Online - Wissensquiz. Die Lernenden sollen hierfür passend zu ihrer in Arbeitsgruppen erstellten Präsentation über Guadeloupe ein Quiz erstellen. Dieses soll nach ihrer Präsentation durchgeführt werden, damit die restlichen Mitschüler*Innen ihren Wissenszuwachs überprüfen können. Zur Gestaltung und Durchführung des Wissensquiz verweist Klett auf die spielebasierte Lernplattform *kahoot.it*. Dort können kostenlos Quiz anhand verschiedener Vorlagen erstellt werden.

In der methodischen Anmerkung zu diesem Unterrichtsbeispiel wird erläutert, dass die Lehrkraft mit den Lernenden ein Beispielquiz durchführen sollte, damit die Schüler*Innen eine Idee des Endprodukts erhalten. Darüber hinaus werden zwei Vorteile, welche die digitale gegenüber der analogen Quiz - Erstellung rechtfertigen sollen, aufgeführt. Zum einen meldet das Programm dem Lernenden automatisch direkt zurück, ob die ausgewählte Antwort richtig oder falsch war. Auch die Lehrkraft könne hierdurch profitieren und den Leistungsstand der einzelnen Schüler*Innen einschätzen. Dieser Vorteil wird auch innerhalb des Didaktischen Kommentars erneut festgehalten. Ein weiterer Vorteil gegenüber einem analogen Quiz sei die Speicherung. Da das Quiz online gespeichert werden kann, ist dieses jederzeit für eine inhaltliche Überarbeitung oder Ergänzung verfügbar.

Der didaktische Kommentar verweist auf den „niedrigschwelligen und einfach zu bedienende[n]“ Charakter des Formats, dessen Erstellung eine „geringe Vorbereitungszeit“ (Medienkompetenzen erwerben im

Französischunterricht 2019: 19) erfordere. Die Lernenden seien gefordert eigene Fragen innerhalb der digitalen Vorlage schriftlich festzuhalten sowie neben der korrekten Antwort drei weitere realistische Antwortmöglichkeiten aufzuführen.

Bei Anwendung der Leitfragen der mediendidaktischen Analyse von Kerres in Bezug auf dieses Unterrichtsbeispiel wird deutlich, dass kein systematischer Aufbau von Medienkompetenz ermöglicht wird. Es werden weder im Sinne einer medientechnischen Grundbildung Wissen über Funktionen sowie Fertigkeiten im Umgang mit dem digitalen Medium vermittelt, noch findet hinsichtlich einer Medienerziehung und Persönlichkeitsbildung eine Analyse und Reflexion der Medienprodukte statt. Die Erstellung des landeskundlichen Wissensquiz verfolgt zwar die instrumentelle Nutzung des digitalen Mediums zur Vermittlung fachlicher Inhalte. Jedoch lässt sich keine didaktische Begründung ermitteln, welche die digitale Erstellung des Quiz rechtfertigt. Hierfür werden dieselben Fertigkeiten der Lernenden erfordert, welche auch für eine analoge Hervorbringung notwendig sind, da die Fragen bzw. Antworten lediglich in eine vorgefertigte Maske eingefügt werden. Darüber hinaus ist fraglich, welche differenzierte Erkenntnis die Schüler*Innen und die Lehrkraft aus der unmittelbaren richtig / falsch Rückmeldung des Programms ziehen. Mit Blick auf eine Unterscheidung von Lernleistungen in Kompetenzen, bildet der Aufbau faktischen Wissens keine der im Fremdsprachenunterricht vorgesehenen Kompetenzen ab. Abschließend kann festgehalten werden, dass der Einsatz des digitalen Mediums einer spielbasierten Online-Lernplattform wie *kahoot.it* eine positive Auswirkung auf die Motivation zum faktischen Wissensaufbau bzw. dessen Überprüfung bei den Lernenden bedingt. Eine systematische Kompetenzschulung zum Erwerb von Medienkompetenzen kann durch dieses Unterrichtsbeispiel jedoch nicht erzielt werden.

4.3 Unterrichtsbeispiel III: Fünftes Lernjahr

Zu Beginn des fünften Lernjahres sieht das Lehrwerk *Tous ensemble 5* die Lektion *Paris dessine son avenir* (siehe Anhang V) vor. In dieser Lehrwerkslektion sollen die Fremdsprachenlernenden, ausgehend von heutigen räumlichen, demografischen sowie strukturellen Problematiken der Stadt Paris, stadtentwicklungsbedingte Zukunftsvisionen für das Jahr 2050 entwerfen. Ihre Vorschläge und Ideen sollen die Schüler*Innen anschließend der Klasse präsentieren. Um innerhalb der Unterrichtsreihe die Förderung von Medienkompetenz zu integrieren, verweist die Handreichung auf die Website www.wortwolke.de⁴. Die Schüler*Innen können hier ihre Assoziationsnetze in Form von einer Wortwolke festhalten und diese anschließend als Grundlage für ihre Präsentation nutzen.

In der methodischen Anmerkung wird auf die Einsatzmöglichkeiten der Wortwolke verwiesen, welche mit denen einer analogen MindMap weitestgehend identisch sind. Die Schüler*Innen können in Gruppen- oder Einzelarbeit „thematisch gebundene und kreative Assoziationsplakate“ (Medienkompetenzen erwerben im Französischunterricht 2019: 22) anfertigen und ihre Anordnung anschließend erläutern. Die digitale Variante bietet darüber hinaus zusätzlich die Möglichkeit Erläuterungen einzusprechen (vgl. ebd.).

Die didaktische Anmerkung für dieses Unterrichtsbeispiel umfasst zunächst Ausführungen dazu, weshalb sich der Einsatz einer digitalen Wortwolke besonders gut für den Fremdsprachenunterricht eignet. Sie kann beispielsweise für eine vertiefende Vokabel-, Lektions- oder Lektürearbeit der Lernenden genutzt werden. Es wird darauf verwiesen, dass die Wortwolke aufgrund ihrer gestalterischen Möglichkeiten „eine

⁴ Vermutlich ist hier die Website www.wortwolken.com gemeint, mit welcher sich individuelle Wortwolken kostenlos erstellen und bearbeiten lassen. Die in der Handreichung angegebene Website bietet ausschließlich bereits bestehende Wortwolken zu Einzelbegriffen an und passt inhaltlich nicht zu den methodischen und didaktischen Anmerkungen in diesem Unterrichtsbeispiel.

ansprechende Alternative zur klassischen MindMap darstell[t]“ (Medienkompetenzen erwerben im Französischunterricht 2019: 23).

Bis zu diesem Punkt kann festgehalten werden, dass das erläuterte Unterrichtsbeispiel keine systematische Medienkompetenzförderung anstrebt. Im Hinblick auf Kerres mediendidaktische Analyse ist das Beispiel ausschließlich im Bereich der instrumentellen Nutzung digitaler Medien zu verorten. Der Einbezug der Wortwolke in fremdsprachliche Lehr-Lern-Prozesse dient der Vermittlung fachlicher Ziele, welche ebenso unter Verwendung analoger Medien erreicht werden können.

Im letzten Teil der didaktischen Anmerkung wird schließlich auf eine weitere Einsatzmöglichkeit des Angebots von wortwolke.de (bzw. wortwolken.com) verwiesen, anhand welcher eine informations-, kommunikations- und medientechnische Grundbildung realisierbar wäre. Wie ursprünglich vom Verlag intendiert, hätten die Lernenden bei der Erstellung und Gestaltung der Wortwolke grundlegende Kompetenzen im Bereich Programmieren und Modellieren erwerben können, da das Programm zur Anpassung von Schriftgröße und Schriftfarbe der Schlagwörter die Eingabe von programmiersprachähnlichen Befehlen erfordert. Das Unterrichtsbeispiel hätte somit allen drei Teilen der mediendidaktischen Analyse gerecht werden können. Leider ist die aktuelle Version des Programms automatisiert, sodass keine Codes mehr für gestalterische Anpassungen erforderlich sind. Dennoch ist dieses Unterrichtsbeispiel in seiner ursprünglich intendierten Form ein erfolgreiches Beispiel dafür, wie auch innerhalb des Fremdsprachenunterrichts eine medientechnische Grundbildung im Bereich Programmieren erfolgen könnte.

4.4 Erkenntnisse aus der Analyse der Handreichung *Medienkompetenzen erwerben im Französischunterricht*

Eine Analyse der Handreichung *Medienkompetenzen erwerben im Französischunterricht* im Hinblick auf den Leitfragen einer

mediendidaktischen Analyse konnte zeigen, dass deren Einsatz zur Förderung von umfassender Medienkompetenz im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts nicht zielführend ist.

Die Handreichung berücksichtigt hauptsächlich die Basiskompetenzen *Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren* sowie *Produzieren und Präsentieren*, während den restlichen vier Kompetenzbereichen wenig bis keine Berücksichtigung zukommt (siehe Anhang I). Der Arbeit mit digitalen Medien und Netzen kommt in den entwickelten Unterrichtsbeispielen nur ein anwendungsbezogener, instrumenteller Nutzen, wie es in Stufe II des Leitfragenkatalogs vorgesehen ist, zu. Dementsprechend werden lediglich medien- und fachdidaktische Lernziele – digital gestützt – angebahnt und anhand einer technischen Aufbereitung methodisch *modernisiert*. Die Verwendung des digitalen Mediums in den genannten Unterrichtsbeispielen ist didaktisch nicht gegenüber dem Einsatz analoger Medien begründbar. Um die jeweiligen Lern- und Kompetenzziele der gezeigten Unterrichtsbeispiele zu erreichen, benötigen die Schüler*Innen weder eine informations- und medientechnische Kompetenz im Umgang mit dem digitalen Medium, um dieses dennoch zielorientiert einzusetzen und das Lernziel zu erreichen noch wird anhand medienerzieherischer- bzw. persönlichkeitsbildender Teilaufgaben der Aufbau von Medienkompetenz angestrebt. Das Fehlen einer medienkompetenten Anforderung seitens der Aufgabe bzw. dem Lernziel der Unterrichtsreihe, unterbindet, dass die Lernenden eine Kompetenzerweiterung im Umgang mit digitalen Medien erfahren.

Darüber hinaus ist zwischen den verschiedenen Lernjahren keine Progression bei der Vermittlung von Medienkompetenz anhand der Unterrichtsbeispiele zu erkennen. Eine systematische Kompetenzförderung kann durch die Handreichung daher nicht erzeugt werden. Auch weist die Handreichung keine Anhaltspunkte für die Ausbildung einer fremdsprachenspezifischen Ausprägung von Medienkompetenz auf.

Die Analyse der Handreichung *Medienkompetenzen erwerben im Französischunterricht* vom Klett Verlag erwies sich als praktischer Beleg dafür, worauf die theoretische Auseinandersetzung mit aktueller Fachliteratur sowie curricularen Vorgaben im vorherigen Teil dieser Arbeit bereits verwies: ein Schwerpunkt auf der unterrichtlichen Einbindung digitaler Medien in dienender Funktion zur Erreichung fachspezifischer Kompetenzziele und eine Gleichsetzung instrumentellen Nutzens digitaler Medien und Inhalte mit systematisch entwickelter Medienkompetenz.

Folglich ist es notwendig zu untersuchen, welche Prinzipien bei der Planung von Lehr- und Lernarrangements im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden müssen, damit dieser einen wirklichen Beitrag zum Auftrag der Förderung von Medienkompetenz realisieren kann.

5. Realisierungsmöglichkeiten zur Förderung von Medienkompetenz im Fremdsprachenunterricht in Zeiten der Aufgabenorientierung

Wie im bisherigen Verlauf der Arbeit gezeigt werden konnte, müssen zwei Voraussetzungen erfüllt sein, damit die Förderung von Medienkompetenz im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts erfolgreich angebahnt werden kann. Hierfür sollen zum einen alle drei Perspektiven (technologische, anwendungsbezogene und gesellschaftlich-kulturelle) sowie beide Dimensionen (den fachspezifischen Kompetenzzielen dienend und die anhand fachspezifischer Ausprägung übergeordnete), anhand deren sich Medienkompetenz definiert, berücksichtigt werden (siehe Abb. 5).

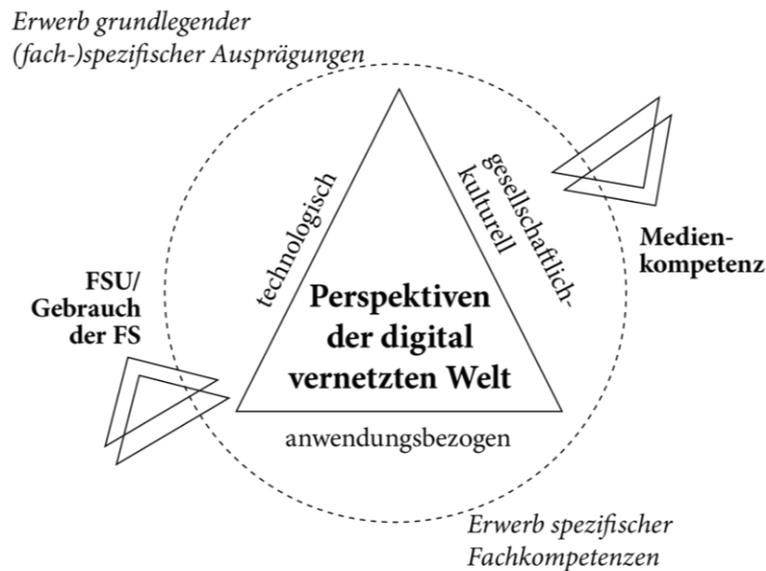


Abb. 5: Perspektiven der digital vernetzten Welt und Dimensionen von Medienkompetenz im Fremdsprachenunterricht (eigenes Modell, angelehnt an Gesellschaft für Informatik 2016: 3)

Wie also kann Medienkompetenz, trotz umfangreicher Anforderungen, im Fremdsprachenunterricht erfolgreich realisiert werden? Beim Versuch der Beantwortung dieser Frage stellt sich zwangsweise die Frage nach einem Leitbild bzw. der Anpassung des aktuellen fremdsprachlichen Leitbildes, welches die Schulung von Medienkompetenz zu berücksichtigen versucht. So fordert Burwitz-Melzer, dass der Fremdsprachenunterricht

sein Leitbild mit dem digitalen Wandel also um diesen Begriff erweitern [müsse], in dem er genau klärt, was er umfasst und in welchen Schritten Medienkompetenz im FU zu erreichen [sei] (2019: 35).

Das didaktische Potenzial digitaler Medien verortet Burwitz-Melzer dabei „in der Lehrwerkentwicklung“, „beim Üben von Grammatik und Wortschatz“ sowie „bei der synchronen oder asynchronen Kommunikation mit Partnern in der ganzen Welt“ als die „drei großen Bereiche des fremdsprachlichen Lernens“ (vgl. ebd.). Auffällig ist, dass sie hier die Bedeutung der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit grammatischen Phänomenen sowie der Wortschatzarbeit in das Zentrum rückt. Dieser

Wiederaufschwung lässt sich auch anhand des wiederholt auftauchenden Konzepts *Lernen durch Lehren* feststellen. Der sogenannte *Flipped Classroom*, bei dem die Schüler*Innen sich entweder anhand vorgefertigter Lernvideos Wissen zu fremdsprachenspezifischer Grammatik im häuslichen Kontext aneignen und anschließend in der Schule üben und anwenden, oder Grammatikeinheiten in eigenen Videos aufbereiten, erfreut sich derzeit größter Beliebtheit (vgl. Spannagel 2019, Glöckner 2019). Sommerfeld reagiert in Anbetracht dessen mit der Schlussfolgerung,

dass der Einsatz solcher Videos derzeit häufig zu einer Rückkehr einer überwundenen geglaubten Form des Fremdsprachenunterrichts führt, nämlich zu einem deduktiven, metasprachlichen Grammatikunterricht (2019: 11).

Aus fremdsprachendidaktischer Perspektive ist es von großer Bedeutung die „aufgeklärte Einsprachigkeit, die dienende Funktion der sprachlichen Mittel und die (kognitive) Schüleraktivierung“ (ebd.) im Rahmen der Digitalisierung beizubehalten und einen Weg zu finden, diese zu verzahnen. Auch Funk warnt vor der Tarnung überholter Konzepte des Fremdsprachenunterrichts in modernem Gewand und beteuert:

die Entkoppelung von Unterrichtsmaterialentwicklung und Didaktik/Methodik führt zu traditionellen Lernarrangements (z.B. Lückenübungen) mit modernem Mediendesign, zu besichtigen in vielen aktuellen Lern-Apps sowohl von den Verlagshäusern als auch von außerschulischen Anbietern (2019: 72).

Es lässt sich festhalten, dass der Fremdsprachenunterricht im Angesicht des Auftrags der Medienbildung kein neues oder adaptiertes Leitbild benötigt (vgl. Funk 2019: 69). Stattdessen gilt es den digitalen Wandel aus Sicht der Fremdsprachendidaktik als Anlass zu nehmen sich auf „die fachlichen und ethischen Ziele, die pädagogischen Handlungsprinzipien und didaktischen Standards“ (ebd.) zu berufen, welche das aktuelle Leitbild der kommunikativen Fremdsprachendidaktik prägen. So konstatiert Klippel

Die Befürwortung eines Einsatzes digitaler Medien im Sprachunterricht sollte nicht dadurch motiviert sein, dass es bestimmte technische Möglichkeiten gibt

– *it's there, let's use it* –; vielmehr muss dieser Einsatz didaktisch-methodisch begründet sein (2019: 109).

Wie sich die oben bereits angesprochene, notwendige Verknüpfung von Medienkompetenz und Fremdsprachenunterricht realisieren lässt, soll im folgenden Kapitel näher beleuchtet werden. Es sollen hierfür zwei verschiedene Zugriffe genutzt werden, um die Anknüpfungspunkte zunächst auf einer abstrakten und generellen Ebene herauszuarbeiten, bevor anschließend konkrete Schnittmengen in der Kompetenzförderung der fachspezifischen und medienkompetenten Ausbildung im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht herausgearbeitet werden.

5.1 Zugriff I: Allgemein in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht

Um auf einer allgemeingültigen Ebene zu analysieren, welche Realisierungsmöglichkeiten sich im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht bei der Förderung von Medienkompetenz aufzeigen, erfolgt im folgenden Kapitel eine Gegenüberstellung der Kriterien der Aufgabenorientierung mit denen einer umfassenden Medienkompetenzausbildung.

Wie bereits in Kapitel 2 ausführlich erläutert, lassen sich die für den Fremdsprachenunterricht geltenden Kompetenzziele anhand von Lernaufgaben besonders geeignet umsetzen (vgl. Burwitz-Melzer & Caspari 2017; Caspari 2016). Das Prinzip Lernaufgabe soll daher als Grundlage für die Ausarbeitung der Anknüpfungspunkte zwischen Fremdsprachenunterricht und dem Auftrag der fächerübergreifenden Förderung von Medienkompetenz dienen. Die von Kerres aufgestellten Kriterien in Form von Leitfragen einer mediendidaktischen Analyse bilden – wie in Kapitel 3 erörtert – das überfachliche Vorgehen für eine erfolgreiche Realisierung von Medienkompetenzförderung ab und berücksichtigen die drei Perspektiven einer digital vernetzten Welt (anwendungsbezogen, technologisch, gesellschaftlich-kulturell). Sie werden den Kriterien einer

gelungenen Lernaufgabe gegenübergestellt, um Realisierungsmöglichkeiten für den Fremdsprachenunterricht abzuleiten. Auch die Unterteilung von Medienkompetenz durch die KMK (2016) in sechs Teilbereiche findet in dieser Ausarbeitung Berücksichtigung.

5.1.1 Systematische Kompetenzentwicklung

Um dem Bildungsauftrag zur Förderung von Medienkompetenz in allen Fächern nachzukommen, muss der aufgabenorientierte Fremdsprachenunterricht eine systematische Kompetenzentwicklung von Medienkompetenz, neben der Entwicklung der fachlichen Kompetenzen, berücksichtigen. Um zu vermeiden, dass der Einsatz digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht „subjektiven Vorlieben und Einstellungen“ folgt, muss die Integration eines (digitalen) Mediums infolge der „Reflexion von Inhalts- und Zielentscheidungen [...] in der didaktischen Planung“ (Kerres 2000: 20) stattfinden. Dabei gilt, wie auch für die fachspezifische Kompetenzausbildung, das Prinzip der systematischen Entwicklung von Kompetenzen bereits ab dem ersten Lernjahr (vgl. Caspari 2016: 62). Sommerfeld bestätigt: „Die alte Formel ‚Vom Einfachen zum Komplexen‘ gilt [...] auch für das Lernen mit digitalen Medien“ (2019: 13). Die Lernenden bilden somit anhand von entsprechenden Aufgaben(-formaten) progressiv die jeweils fokussierte Kompetenz aus bzw. entwickeln diese stetig weiter (vgl. Meißner & Tesch 2010: 21). Um eine progressive Kompetenzausbildung auch in Bezug auf Medienkompetenz zu gewährleisten, sollte diese im Fremdsprachenunterricht von Anfang an systematisch gefördert werden. Denn so wie der Umgang mit analogen Medien mit Lernenden im Fremdsprachenunterricht trainiert wird (Wie lese ich einen Comic? Welche gestalterischen Elemente gibt es im Film?), müssen diese auch ein systematisches Vorgehen, generische Fertigkeiten und grundlegende Abläufe im Umgang mit einem digitalen Medium vermittelt bekommen (vgl. Kerres 2000: 25). Hierfür muss der Kompetenzstand der Lernenden zunächst erfasst werden, um dementsprechend medienkompetenzfördernde Aufgaben(-formate) zu

erstellen. Diese sollten die Schüler*Innen nicht mit ihren bisherigen (medienspezifischen) Kompetenzen bewältigen können, sondern sich anhand von thematisch passenden Einzelaufgaben und der damit einhergehenden Kompetenzentwicklung der Bewältigung dieser innerhalb der Unterrichtsreihe nähern.

Auch Kerres Leitfragenkatalog zur mediendidaktischen Analyse liegt ein progressives, didaktisches Konzept zugrunde. Dieses umfasst alle Perspektiven der Medienkompetenz: die technologische in Form einer informations-, kommunikations- und medientechnischen Grundbildung, die anwendungsbezogene in Form einer instrumentellen Nutzung (auch zur Erreichung der Fachziele) und die gesellschaftlich-kulturelle anhand von Medienerziehung und Persönlichkeitsbildung (vgl. Kerres 2000: 25). Ein medienkompetenzförderndes Unterrichtsvorhaben ist laut Kerres dabei „besonders attraktiv“ (2000: 24), wenn alle drei Perspektiven integriert werden, da sie die Stufen der Lernzieltaxonomie nach Bloom⁵ nachzeichnen und einen progressiven Kompetenzaufbau anstreben (vgl. ebd.). Innerhalb der informations-, kommunikations- und medientechnischen Grundbildung sollen dabei die Stufen *Wissen* und *Verstehen* erreicht werden, indem die Lernenden „grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten im Umgang mit digitaler Technik“ (Kerres 2000: 21) erwerben. Die instrumentelle Nutzung digitaler Medien, „um bestimmte fachliche[...] Lehrinhalte und -ziele effektiver und/oder effizienter zu vermitteln“ und den „kompetenten Umgang mit Medientechniken- und -produkten“ (Kerres 2000: 24) seitens der Schüler*Innen zu steigern, lässt sich der Stufe *Anwendung* zuordnen. Die Stufen *Analyse*, *Synthese* und *Beurteilen* bilden die Perspektive der Medienerziehung und Persönlichkeitsbildung ab und bezeichnen die Phase, welche Kerres als „Vermittlung umfassender Medienkompetenz“ bezeichnet und wie folgt kennzeichnet:

⁵ Von Benjamin S. Bloom (1956) aufgestelltes Modell, anhand dessen kognitive Lernziele verschiedenen, progressiv angeordneten Stufen zugeordnet werden können.

Schüler/innen sollen Medien als Plattform nutzen, um eigene und gemeinsame informationelle und kommunikative Bedürfnisse wahrzunehmen. Dazu ist es nötig, (multi-)mediale Produkte verstehen, analysieren und produzieren zu können (ebd.).

Für den Aufbau von Medienkompetenz, müssen Kerres (2000: 25) zufolge, die Voraussetzungen aus der Perspektive der medientechnischen Grundbildung erfüllt sein. Aufgrund der aufeinander aufbauenden Verknüpfung der verschiedenen Ebenen zeigt sich, dass anhand des Leitfragenkatalogs ein systematischer Aufbau von Medienkompetenz, so wie er auch für die fachspezifische Kompetenzausbildung vorgesehen ist, angestrebt wird.

Um progressive Medienkompetenzförderung innerhalb des Fremdsprachenunterricht zu gewährleisten, müssen und können pro Unterrichtseinheit oder Lernaufgabe angesichts der multidimensionalen Anforderungen selbstverständlich nicht stets alle Perspektiven der Mediendidaktik berücksichtigt werden, da dies einen zu hohen (zeitlichen) Aufwand bedeuten würde. Hinsichtlich einer systematischen Förderung sollten jedoch alle Perspektiven innerhalb des Fremdsprachenunterrichts der Sekundarstufe I mit den Schüler*Innen behandelt werden bzw. pro angestrebter Kompetenzausbildung diagnostiziert werden, inwieweit eine vorherige medientechnische Grundbildung sinnvoll wäre. Eine reine Integration der instrumentellen Nutzung digitaler Medien innerhalb des aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht, wie in der Handreichung von Klett für den Französischunterricht häufig vorgesehen, unterbindet hingegen eine langfristig umfassende Kompetenzausbildung bzw. -erweiterung von Medienkompetenz und schränkt das Potential des Fremdsprachenunterricht bei der Förderung dieser ein.

5.1.2 Diagnostischer Dreischritt

Die vorangehend beschriebene Notwendigkeit der Diagnose des medialen Kompetenzstands der Schüler*Innen lässt sich im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht anhand eines sogenannten *Diagnostischen*

Dreischritts realisieren. Dieser ist ein geltendes Prinzip der Aufgabenorientierung und dient der Messung des Lernfortschritts bzw. des Kompetenzzuwachs der Lernenden (siehe Kapitel 2). Lehrkräfte müssen bei der Unterrichtsplanung unter Berücksichtigung der Förderung von Medienkompetenz geeignete didaktische Entscheidungen treffen. Es muss entschieden werden, in welchem Umfang das digitale Medium innerhalb der Unterrichtsreihe thematisiert werden soll, um neben der Förderung fachspezifischer Ziele, auch einen Kompetenzzuwachs der Medienkompetenz messbar zu machen. Die Analyse der Handreichung zur Förderung von Medienkompetenz vom Klett Verlag zeigte, dass eine Ein-zu-eins Umsetzung der darin enthaltenen Unterrichtsbeispiele keinen messbaren Zuwachs von Medienkompetenz erzielt. Um einen solchen innerhalb des Fremdsprachenunterrichts gezielt zu realisieren, können Diagnose- und Evaluationsaufgaben „durchaus [als] Teil einer Lernaufgabe“ (Burwitz-Melzer & Caspari 2017: 250) in den Unterricht integriert werden. Sie eignen sich um den aktuellen Kompetenzstand bzw. den erfolgreichen Kompetenzzuwachs der Schüler*Innen durch eine Lernaufgabe zu erfassen (vgl. ebd.). Burwitz-Melzer und Caspari unterscheiden dabei zwischen drei Diagnoseaufgabentypen: der *Lernausgangsdiagnose*, also eine Erfassung des Kompetenzstands vor Beginn der geplanten Unterrichtsreihe; der *Lernprozessdiagnose*, einer „prozessbegleitende[n]“ Diagnoseform; und der *Lernergebnisdiagnose*, welche, wie der Name verrät, zum „Ende eines Lernprozesses“ integriert werden kann (ebd.). Diese Diagnoseverfahren, als Teil des aufgabenorientierten Fremdsprachenunterrichts, könnten neben ihrer Funktion zur Erfassung fachspezifischer Kompetenzstände, parallel dafür genutzt werden den Medienkompetenzstand bzw. -zuwachs der Lernenden zu ermitteln. Wie im vorherigen Unterkapitel erläutert, sollte die systematische Kompetenzentwicklung innerhalb einer Lernaufgabe, eines Schuljahres sowie der Lernjahre der Sekundarstufe I hinweg progressiv angestrebt werden. Es ist somit bereits im ersten Lernjahr notwendig, eine Diagnose des Medienkompetenzstandes der Lernenden durchzuführen, um

einschätzen zu können, auf welche Vorerfahrungen aus dem privaten sowie schulischen Bereich, wie z.B. der ersten Fremdsprache, diese zurückgreifen können. Auf diese Art erhält die Lehrkraft eine Rückmeldung dazu, welche „gezielte[n] Förderungsmaßnahmen“ (ebd.) diese bei der Entwicklung des Unterrichts berücksichtigen sollte. Auch Luchtenberg weist darauf hin, dass es im Sinne der gezielten Förderung von Medienkompetenz sinnvoll ist zu klären,

welche Medien Schüler und Schülerinnen bei Beginn des Fremdsprachenunterrichts bereits kennen und welche Kompetenzen sie im Umgang mit ihnen bereits erworben haben (2005: 598).

Daraus ableitend kann anschließend die Entscheidung getroffen werden, auf welcher Stufe die Förderung von Medienkompetenz in der jeweiligen Lernaufgabe angesetzt werden muss. Besitzen die Schüler*Innen das erforderliche medientechnische Wissen sowie zielorientierte Fertigkeiten im Umgang mit einem digitalen Medium, Netz oder Inhalt, welches zur Erreichung des Lernziels und zur Bewältigung der Abschlussaufgabe notwendig ist, so kann die jeweilige Unterrichtsreihe auf Stufe II des Leitfragenkatalogs nach Kerres (2000) begonnen werden. Die zum Aufbau von Medienkompetenz notwendige informations-, kommunikations- und medientechnische Grundbildung kann in diesem Fall als vorhanden betrachtet werden und die Lernaufgabe auf Ebene der „Nutzung digitaler Medien und Netze zur Vermittlung fachlicher Inhalte“ (Kerres 2000: 25) ansetzen. Stellt die Lehrkraft vor Beginn der Reihe fest, dass die notwendigen medientechnischen Fertigkeiten der Fremdsprachenlernenden nicht gegeben sind, so muss innerhalb der Lernaufgabe ausreichend Zeit für Einzelaufgaben zum Aufbau dieser eingeplant werden.

Zusätzlich zu der eben beschriebenen Lernausgangsdiaagnose ist auch die von Burwitz-Melzer und Caspari genannte *Lernprozessdiagnose* dafür geeignet, Medienkompetenzförderung in bereits bestehende Prozesse des aufgabenorientierten Fremdsprachenunterrichts zu integrieren. Die Auswertung von Diagnoseaufgaben kann durch die Lehrkraft stattfinden.

Des Weiteren können *Peers* sowie die Schüler*Innen selbst die Diagnose des Kompetenzstands bzw. dessen Entwicklung ausführen (vgl. Burwitz-Melzer & Caspari 2017: 250). Die Lernenden in Diagnose- und Evaluationsprozesse bereits ab dem ersten Lernjahr einzubeziehen, trainiert die Diagnose- und Selbsteinschätzungsfertigkeit dieser (vgl. ebd.). Derartige Fertigkeiten bilden existenzielle Grundlagen für die Ausbildung von Analyse- und Reflexionskompetenzen, welche wiederum einen der von der KMK definierten, sechs Kompetenzbereiche der Medienkompetenz repräsentieren (siehe Anhang I). Die Schüler*Innen werden anhand von Diagnoseaufgaben angeleitet ihr eigenes bzw. das Vorgehen ihrer Mitschüler*Innen zu analysieren sowie zu reflektieren, wie bestimmte Arbeitsergebnisse erzielt wurden oder wie sich diese optimieren ließen. Digitale Medien, welche die Lernenden bereits in ihrem Alltag selbstverständlich nutzen (z.B. Soziale Medien oder Suchmaschinen), können somit anhand von Diagnoseaufgaben als Teil einer Lernaufgabe sinnvoll eingebettet werden, um Medien zu analysieren und zu bewerten sowie im Kontext einer digitalen Welt zu verstehen und zu reflektieren. Entwickeln Lernende durch Analyse- und Reflexionsprozesse ein Bewusstsein für ihr eigenes mediales Verhalten, so können auch langfristig betrachtet komplexe Themen wie „Wirkungen von Medien in der digitalen Welt (z.B. mediale Konstrukte, Stars, Idole, Computerspiele, mediale Gewaltdarstellungen)“ behandelt werden und „Potenziale der Digitalisierung im Sinne sozialer Integration und sozialer Teilhabe [erkannt, analysiert und reflektiert werden]“ (KMK 2016: 13).

Des Weiteren können zur Feststellung des durch die Lernaufgabe erreichten Kompetenzzuwachs die von Burwitz-Melzer und Caspari benannten *Evaluationsaufgaben* in die Unterrichtsreihe integriert werden (vgl. 2017: 250). Für die Überprüfung des Kompetenzzuwachs von eher „schwer messbaren Kompetenzen“ (ebd.), wie der Medienkompetenz, empfiehlt sich der Einsatz von Prüfungsaufgaben zur Evaluation. Denn

in Prüfungsaufgaben wird von den Lernenden verlangt, dass sie die in der Lernaufgabe erweiterten Kompetenzen und das dabei erworbene inhaltliche,

sprachliche und methodische Wissen auf einen anderen Gegenstand oder eine andere Situation übertragen“ (Burwitz-Melzer & Caspari 2017: 251).

Eine Verknüpfung der Prüfungsaufgabe mit einem digitalen Medium und/oder Inhalt ist im Sinne der Förderung medialer Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht daher besonders empfehlenswert. Hierfür bietet sich die Verbindung der Zielaufgabe mit einem Produkt, welches zugleich als Prüfungsaufgabe dient, passend an.

5.1.3 Produktorientierung

Wie bereits im vorherigen Unterkapitel erläutert, bietet sich die Verknüpfung von Lernaufgaben mit der Erstellung eines finalen Produkts in besonderem Maße an. Die Erstellung des Lernprodukts kann dabei gleichzeitig als Prüfungsaufgabe fungieren und der Lehrkraft sowie den Lernenden als Indikator für den durch die Lernaufgabe erreichten Kompetenzzuwachs dienen. Um eine Förderung von Medienkompetenz innerhalb des aufgabenorientierten Fremdsprachenunterrichts zu realisieren und messbar zu machen, kann die Erstellung des sprachlichen Lernprodukts an ein digitales Medium geknüpft werden. So ein Produkt kann beispielsweise ein Video, ein Audioguide, ein Blogeintrag, ein Kurzfilm o.ä. sein. Der Art des digitalen Produkts kommt hinsichtlich der systematischen Ausbildung von Medienkompetenz keine entscheidende Funktion zu. Vielmehr ist es notwendig, dass der digitale Anteil des Produkts nicht darauf beschränkt wird, der reinen Ergebnispräsentation zu dienen, wie z.B. im Fall des Unterrichtsbeispiels *Zoom sur la Guadeloupe* aus der Handreichung (siehe Kapitel 4.2), in welchem das eigentliche Reihenziel der Aufbau landeskundlichen Wissens ist und die Schüler*Innen dieses anhand eines digitalen Quiz präsentieren. Die Verwendung der spielebasierten Online-Lernplattform im Kontext dieses Unterrichtsvorhabens lässt eher auf eine Art *Nike-Pädagogik*⁶ schließen, bei welcher „ziel- und planlos digitale

⁶ Der Begriff *Nike-Pädagogik*, welchen Marcus Bär im Rahmen seines Beitrags zur 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (2019) verwendet, beruft sich auf den von Axel Krommer (2018) entworfenen Begriff *Nike-Didaktik*, welcher aufgrund der Konnotation zu dem bekannten Werbeslogan *just do it* der gleichnamigen

Lernumgebungen und Medien“ (Bär 2019: 17) eingesetzt werden, um den Eindruck eines digital wirkenden und medienkompetenzfördernden Fremdsprachenunterricht zu vermitteln.

Wird die Erstellung eines Produkts als Abschluss der Lernaufgabe an ein digitales Medium geknüpft, so muss im Sinne der Leitfragen nach Kerres entschieden werden, in welchem Umfang das Medium für die Zielaufgabe bzw. Produkterstellung innerhalb der Lernaufgabe behandelt werden muss. Dementsprechend sollten Teilaufgaben der Lernaufgabe neben fachlichen Kompetenzen auch auf die Förderung von Medienkompetenz abzielen. Dadurch

kann sich im Rahmen einer Problem- oder Aufgabenlösung ein zunächst definiertes Ziel aufgrund des Einsatzes digitaler Medien erweitern und auch zu neuen (zunächst unvorstellbaren) Zielen führen“ (Bär 2019: 17).

Ein gelungenes Beispiel hierfür ist die für das erste Lernjahr des Fremdsprachenunterricht Spanisch konzipierte Lernaufgabe mit dem Titel *Trabalenguas*⁷. Die Zielaufgabe (*tarea final*), welche die Lernenden am Ende der Unterrichtsreihe bewältigen sollen, besteht aus der audiovisuellen Umsetzung und Interpretation eines spanischsprachigen *trabalenguas*. Dafür sollen die Schüler*Innen mit einem Mobiltelefon oder Tablet anhand einer App für *Stop-Motion*-Technik ein Video drehen und den Text des Zungenbrechers selbst einsprechen (vgl. Calvo, Kräling, Pachale 2020, im Druck). Die Lernprodukte, in Form von Videos, werden abschließend der Klasse vorgestellt. Während die Lernaufgabe einerseits der Förderung von literarästhetischen Prozessen anhand des spielerischen und kreativen Umgangs mit den fremdsprachlichen Kurztexen dient, wird ebenfalls die Förderung von Medienkompetenz systematisch angebahnt. Dies betrifft vor allem die Kompetenzbereiche *3.1 Entwickeln und Produzieren* sowie *3.3 Rechtliche Vorgaben beachten* (siehe Anhang I). Die Schüler*Innen lernen innerhalb der Reihe die *Stop-Motion*-Technik kennen, um diese schließlich

Sportmarke das Vorgehen des ‚Einfach machen!‘ scharf kritisiert und für eine Besinnung der didaktischen Planung von Unterricht anhand wissenschaftlicher Erkenntnisse plädiert.
⁷ *el trabalenguas* (sp.) – Zungenbrecher, der (dt.)

selbst anzuwenden und eignen sich anhand von *Video-Tutorials* die wichtigsten Funktionen der App an, wie z.B. Kamera- und Toneinstellungen und Bearbeitungs- und Animationsfunktionen. Bechtels Einschätzung, dass „der Fremdsprachenunterricht für die technischen Aspekte [der Kompetenzbereiche] offensichtlich ungeeignet“ (2019: 28) sei, kann anhand des hier skizzierten Unterrichtsbeispiels widersprochen werden. Je nach vorhandenem technischem Vorwissen der Lernenden, können diese selbst entscheiden, welche *Video-Tutorials* sie zur Vorbereitung benötigen.

Das Unterrichtsbeispiel verdeutlicht, dass die Verknüpfung von fachspezifischen Kompetenzzielen (in diesem Fall die Literarästhetik) mit dem fächerübergreifenden Kompetenzziel der Medienkompetenz anhand der Produktorientierung erfolgreich gelingen kann. Dem medialen Anteil des Produkts kommt in diesem Beispiel nicht erst zum Ende der Lernaufgabe eine Funktion der Ergebnispräsentation zu. Anhand von Teilaufgaben wie dem Kennenlernen der Funktionen, dem Anschauen der *Video-Tutorials* oder der Planung der Produktion mithilfe eines *Storyboards* setzen sich die Lernenden kontinuierlich mit verschiedenen Aspekten des digitalen Mediums auseinander. Es lässt sich festhalten, dass die Einbindung von digitalen Medien in die Zielaufgabe und die damit einhergehende Erstellung des Endprodukts eine systematische Förderung der Medienkompetenz innerhalb des Fremdsprachenunterrichts ermöglicht. Einer solchen, gemäß der Produktorientierung, praktischen und lernzielorientierten Einbettung von digitalen Medien gelingt

der Schritt von einer planlosen und eher zufälligen Verwendung von Apps und digitalen Zusatzangeboten zu einer integrativen didaktisch-methodischen Konzeption digital basierten Fremdsprachenlernens unter Integration wesentlicher neuer Formate“ (Funk 2019: 75).

Bei der Planung einer Lernaufgabe und der dazugehörigen Zielaufgabe gilt es daher stets zu prüfen, ob sich eine Bewältigung der Zielaufgabe anhand eines digitalen Mediums anbietet und die Kompetenzen im Umgang mit dem jeweiligen Medium innerhalb der Reihe dementsprechend angebahnt werden sollten. In diesem Zusammenhang kommt auch dem Prinzip der

Transparenz ein nennenswerter Stellenwert zu, welcher im folgenden Unterkapitel näher beleuchtet werden soll.

5.1.4 Transparenz

Wie bereits dargelegt, lässt sich die Produktorientierung besonders sinnvoll mit der Förderung von Medienkompetenz im Fremdsprachenunterricht verbinden. Die erfolgreiche Erstellung von Lernprodukten bedingt gleichzeitig das Erreichen der gesetzten Lernziele und die Bewältigung der Zielaufgabe (*tarea final*). Hierfür ist es notwendig, dass nicht nur die Lehrkraft die benötigten Mittel zur erfolgreichen Bewältigung der Zielaufgabe antizipiert, sondern auch den Schüler*Innen

bewusst sein [sollte], welche Ziele die Lernaufgabe verfolgt, welche Funktionen den einzelnen Aufgaben zukommen, welche sprachlichen und inhaltlichen Voraussetzungen gefordert sind etc. (Burwitz-Melzer & Caspari 2017: 249).

Zusätzlich verweisen Burwitz-Melzer und Caspari (ebd.) darauf, dass die Lehrkraft die methodischen Entscheidungen der Lerngruppe transparent darlegen sollte. Eine solche Offenlegung lässt sich mittels einfacher Fragen realisieren, anhand welcher die Lernenden zu Reflexionsprozessen angeleitet werden. Diese können beispielsweise wie folgt lauten: „Warum sollt/könnt ihr jetzt so vorgehen? Worauf zielt diese Aufgabe ab? Welche Alternativen gäbe es?“ (ebd.).

Wird innerhalb der Lernaufgabe die Förderung von Medienkompetenz angestrebt, so lässt sich das Prinzip der Transparenz, inklusive der Methoden diese zu realisieren, direkt auf mediendidaktische Entscheidungen übertragen. Verlegt die Lehrkraft methodische Entscheidungen hinsichtlich der Einbindung digitaler Medien und Inhalte in die Lernaufgabe (z.B. durch entsprechende Formulierungen in der Zielaufgabe), so können die Lernenden aktiv in Problemlöseprozesse einbezogen werden. Im Sinne des Kompetenzbereichs 5. *Problemlösen und Handeln* können die Schüler*Innen somit „Bedarfe für Lösungen

ermitteln, Lösungen finden bzw. Lösungsstrategien entwickeln“, „digitale Umgebungen und Werkzeuge zum persönlichen Gebrauch anpassen“ sowie ein „persönliches System von vernetzten digitalen Lernressourcen selbst organisieren“ (KMK 2016: 12).

Dies hat zwei entscheidende Vorteile zur Folge, da die Schüler*Innen einerseits zu einer gesteigerten Form von Lernerautonomie motiviert werden und andererseits eine maximale Form von Transparenz gewährleistet werden kann, da den Lernenden die „zu erreichenden Ziele [...], Vorgehen und Erwartungen“ (Burwitz-Melzer & Caspari 2017: 247) offengelegt werden. Die sogenannte *Sachanalyse*, welche üblicherweise seitens der Lehrkraft im Rahmen der Unterrichtsplanung durchgeführt wird, bildet in Bezug auf mediendidaktische Entscheidungen somit einen Teil innerhalb der Unterrichtsreihe ab, an dem die Lernenden aktiv teilhaben. Entscheidend für den Erfolg dieses Vorgehens ist die Voraussetzung, dass das sprachliche sowie mediendidaktische Ziel der Lernaufgabe aufeinander abgestimmt sind (siehe Kapitel 5.1.3).

5.1.5 Lebensweltbezug und Authentizität

Auch die Authentizität, als Kernelement von Lernaufgaben, bietet Gelegenheit für die erfolgreiche Realisierung von Medienkompetenz innerhalb des Fremdsprachenunterrichts. Die Vorteile sind hier sogar vielfältig. Zunächst lässt sich festhalten, dass Lernaufgaben von Lernenden als authentisch, relevant oder wenigstens als interessant wahrgenommen werden sollen (vgl. Burwitz-Melzer & Caspari 2017: 247). Dabei ist die Lernaufgabe entweder so gestaltet, dass sie eine Herausforderung aus der fremdsprachlichen Lebenswelt nachzeichnet oder zumindest im Rahmen des schulischen Fremdsprachenunterricht eine potentielle Herausforderung darstellt, zu deren Bewältigung die Schüler*Innen in authentischen, kommunikativen Austausch gelangen (vgl. ebd.). Die gelungene Einbindung von digitalen Medien oder Inhalten in eine Lernaufgabe bietet an dieser Stelle die Möglichkeit Ausgangspunkt für einen solchen

authentischen Austausch zwischen den Lernenden zu sein. In Anbindung an die Vorschläge aus Kapitel 5.1.3 kann die Sachanalyse in Bezug auf geeignete digitale Medien und Inhalte einen Teil der Lernaufgabe abbilden und somit von Seiten der Schüler*Innen übernommen werden. Während die Lernenden die Vorzüge verschiedener digitaler Medien und Inhalte verhandeln wird echte Kommunikation zwischen ihnen angestoßen und gleichzeitig Medienkompetenz im Sinne des Kompetenzbereichs 5. *Problemlösen und Handeln* angebahnt. Auch die medienerzieherische und persönlichkeitsbildende Perspektive gemäß Kerres Leitfragenkatalogs findet in diesem Kontext Berücksichtigung, da der Aufbau von Medienkompetenz dadurch realisiert werden kann, dass die Schüler*Innen angeleitet werden, „eigene Gefühle, Meinungen oder Interessen mithilfe von Multimedien zu artikulieren“ (Kerres 2000: 53).

Des Weiteren können Onlineangebote wie z.B. die Plattform *eTwinning* dafür genutzt werden Fremdsprachenlernende aus verschiedenen Ländern zu vernetzen und innerhalb eines geschützten Rahmens den direkten Austausch und authentische Kommunikation zu ermöglichen.

Über den Computer können [...] beispielsweise Briefkontakte (Email) zu Schülern und Schülerinnen im Zielsprachenland aufgebaut werden, Homepages von Schulen im Zielsprachenland gelesen werden oder gemeinsame Projekte mit Schulen im Zielsprachenland im Chatroom besprochen werden. (Steinig 2000 zit. in Luchtenberg 2005: 599).

Auf diese Art kann das digitale Medium im Sinne der instrumentellen Nutzung digitaler Medien nach Kerres Leitfragenkatalog einer mediendidaktischen Analyse genutzt werden. Zur Vermittlung fachlicher Inhalte und um das Erreichen der fremdsprachlichen Lehrinhalte und -ziele zu gewährleisten, kann eine Plattform wie *eTwinning* als Kommunikationswerkzeug dienen und „zwischenmenschliche Kommunikation im Sinne eines wechselseitigen Dialogs und persönlichen Austauschs“ (Kerres 2000: 53) unterstützen.

Nicht zuletzt dient das Kriterium der Authentizität dazu, den medienkompetenzfördernden Fremdsprachenunterricht dahingehend zu prüfen, an welcher Stelle bzw. im Zusammenhang welcher Lernaufgabe sich die Thematisierung und Einbindung digitaler Medien gegenüber analogen Medien didaktisch begründen lässt. Es sollte daher kritisch geprüft werden, an welcher Stelle der unterrichtliche Einsatz des digitalen Mediums gegenüber dem des analogen gerechtfertigt werden kann. Kerres schreibt hierzu:

Die im Fremdsprachenunterricht eingesetzten Medien haben von vorne herein keine eigene didaktische Qualität, diese wird ihnen erst durch methodisch-didaktisch überlegtes Handeln der Lehrkraft und dem daraus resultierenden Unterrichtseinsatz verliehen (2001: 45).

Erfüllt eine Lernaufgabe das Kriterium der Authentizität und zeichnet authentische oder potenziell authentische Herausforderungen nach, so lässt sich die Frage nach der Einbindung digitaler Medien und Inhalte in dem Zusammenhang offensichtlicher begründen. Auf diese Art kann vermieden werden, dass die Einbindung digitaler Medien ziellos und willkürlich erscheint. Grünewald (2019: 82) verweist darauf, dass die im Fremdsprachenunterricht beliebt eingesetzte Aufgabe der *Wegbeschreibung* keine authentische und lebensweltliche Herausforderung mehr darstellt. In Zeiten von gebührenfreiem EU-weiten *Roaming* wird nach dem Navigationssystem auf dem Smartphone gegriffen, anstelle den Kontakt zu Einheimischen zu suchen, welche einem in der Fremdsprache den Weg so erklären können, dass man diesen auch findet. Wiederum müssen analoge Kulturtechniken, wie z.B. das Schreiben nicht durchweg digitalisiert werden. So brauchen Notizen und Ideen nicht in einer digitalen Wortwolke festgehalten und vernetzt werden, um anschließend ausgedruckt und präsentiert zu werden. Anhand des Authentizitätskriteriums kann die Lehrkraft bei Konzipierung der Lernaufgabe kritisch prüfen, ob eine digitale oder analoge Realisierung der Zielaufgabe der Lebenswelt der Lernenden entspricht. Ist dies wiederum nicht offensichtlich oder bei allen Schüler*Innen gleich, gilt das Vorgehen wie in Kapitel 5.1.3, bei welchem die Sachanalyse ein aktiver Teil der

Lernaufgabe wird und Lernende eigenständig entscheiden können, ob sie die Zielaufgabe mit Hilfe analoger oder digitaler Medien realisieren möchten.

5.1.6 Fokussierte versus integrative Kompetenzförderung

Eines der grundlegendsten Prinzipien im Aufbau von Lernaufgaben bildet die Fokussierung auf jeweils eine bestimmte Kompetenz, die anhand eines „thematisch gerahmte[n] Arrangement aus Einzelaufgaben“ ausgebildet bzw. gefördert wird. Hinsichtlich der Förderung von Medienkompetenz innerhalb des Fremdsprachenunterrichts stellt sich somit die Frage, inwieweit sich diese fokussiert oder integrativ mit den fachspezifischen Kompetenzen schulen lässt. Diese Fragestellung knüpft ebenfalls direkt an den im Kapitel 3.1 aufgegriffenen aktuellen Diskurs an, welcher Uneinigheiten hinsichtlich des Stellenwerts von digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht aufwirft. Dabei stehen die curricularen Vorgaben, Medienkompetenz als „ein[en] dauerhaft[en], pädagogisch strukturiert[en] und begleitet[en] Prozess“ (Senatsverwaltung 2015, RLP Teil B: 13) in alle Fächer zu integrieren, im Widerspruch zu deren (den fachspezifischen Kompetenzzielen) dienender Funktion, welche sich in Praxisbeispielen (siehe Kapitel 4) und Fachliteratur abzeichnen.

Die in Abb. 2 dargestellte Wechselwirkung zwischen fachspezifischen Kompetenzzielen und der Förderung von Medienkompetenz im Fremdsprachenunterricht veranschaulicht, dass deren Realisierung nur integrativ möglich ist, da die Erschließung von Lehr- und Lernzeilen bereits seit jeher an Medien gebunden ist (vgl. Kerres 2017: 88). Kerres gelangt zu der Schlussfolgerung, dass

sich die Kompetenz im Umgang mit digitaler Technik nur schwerlich und nur in geringen Teilen zu ‚Lesen, Schreiben, Rechnen‘ *hinzufügen* lässt. Die digitale Technik wird vielmehr dadurch bedeutsam, dass sie alle anderen Kulturtechniken maßgeblich durchdringt und prägt (2017: 90).

Das folgende von Kerres (2017) entworfene Modell, stellt diese Durchdringung dar. Er konstatiert, dass Medienkompetenz „nicht additiv zu

bisherigen Kompetenzen anzulegen“ sei und fordert diese als eine „Disposition, Transaktion oder Transformation“ zu verstehen (Kerres 2017: 85).

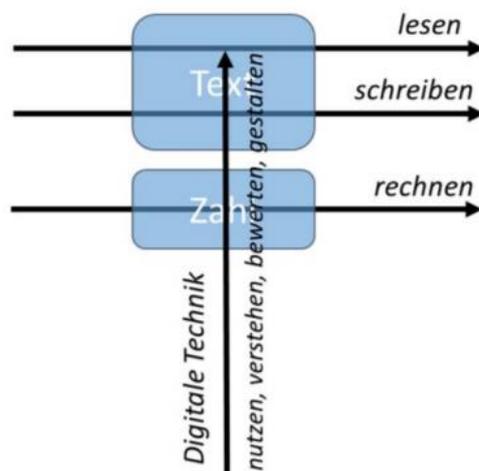


Abb. 6: Durchdringung von Kulturtechniken durch die Digitalisierung (Kerres 2017: 90)

Auch Sommerfeld bestätigt den Eindruck, dass die Förderung von Medienkompetenz im Fachunterricht eine „transversale Aufgabe“ darstellt, die nicht isoliert betrachtet werden sollte, „sondern jeweils bei der Schulung der fachlichen Kompetenzen mitgedacht werden soll“ (2019: 11). Die Frage nach der fokussierten oder integrativen Kompetenzschulung von Medienkompetenz im Fremdsprachenunterricht sollte deshalb mit *weder noch* beantwortet werden. Die fremdsprachlichen und mediendidaktischen Zielsetzungen müssen im Rahmen einer Lernaufgabe sinnvoll und behutsam aufeinander abgestimmt sein, um die Lernenden jeweils zur Erreichung des fachspezifischen sowie mediendidaktischen Kompetenzziels zu befähigen.

5.1.7 Zusammenfassung der Realisierungsmöglichkeiten zum Auftrag der Medienkompetenz im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht

Das vorliegende Kapitel konnte auf abstrakter Ebene zeigen, dass die Prinzipien der Aufgabenorientierung optimale Passungen für die Realisierung aller relevanten Perspektiven der Medienkompetenz im Fremdsprachenunterricht bieten. Denn „Lernen mit digitalen Medien ersetzt

nicht den traditionellen Unterricht, sondern erweitert ihn in unterschiedliche Richtungen“ (Heinen & Kerres 2017: 5).

Anhand des Prinzips der *systematischen Kompetenzentwicklung*, kann die Realisierung von Medienkompetenz über die gesamte Sekundarstufe I progressiv eingebunden werden. So können Lernende in erster Instanz „Wissen über Funktionen und Aufbau digitaler Medien und Netze und/oder (Probleme der) Inhalte sowie Fertigkeiten im Umgang mit diesen“ (Kerres 2000: 25) entwickeln. Daran anschließend lernen sie digitale Medien so einzusetzen, dass fachliche Inhalte erschlossen werden können (vgl. ebd.). Haben die Schüler*Innen dieses Wissen bzw. diese Fertigkeiten erlangt, ist der Aufbau von Medienkompetenz entsprechend angebahnt und kann in dritter Instanz erfolgreich realisiert werden (siehe Anhang II). Der *diagnostische Dreischritt*, als weiteres Kriterium des aufgabenorientierten Fremdsprachenunterrichts, kann seitens der Lehrkraft zur Evaluierung des Kompetenzstands bzw. Kompetenzzuwachses eingesetzt werden, um zu entscheiden, auf welcher Stufe eine auf den Zuwachs von Medienkompetenz ausgerichtete Lernaufgabe ansetzen muss. Die *Produktorientierung* und eine Verknüpfung der Zielaufgabe mit digitalen Medien oder Inhalten stellt eine weitere Möglichkeit dar, Medienkompetenzförderung im Fremdsprachenunterricht zu erfüllen. Denn so wie die Abschlussaufgaben der Verwendung der Fremdsprache einen kommunikativen Anlass bieten und die Erstellung eines sprachlichen Produkts erfordern, kann eine Integration digitaler Medien und Inhalte an dieser Stelle gleichermaßen fremdsprachenspezifische und medienkompetente Ziele umsetzen. Anhand des Kriteriums der *Transparenz* kann seitens der Lehrkraft sichergestellt werden, dass die Arbeit mit digitalen Medien und Inhalten im fremdsprachlichen Klassenzimmer nicht willkürlich und ziellos vollzogen wird. Werden den Schüler*Innen, anhand einer klar formulierten Abschlussaufgabe, welche die Auseinandersetzung mit medialen Formaten erfordert, die Reihen- und Lernziele stets transparent gemacht, ist die Verwendung digitaler *Tools*,

Lernsoftware o.ä. didaktisch begründbar. Welche digitalen Medien oder Inhalte verwendet werden sollen, muss dabei nicht zwangsweise direkt vorgegeben werden. Indem Lernende selbst mediendidaktische Entscheidungen treffen kann deren Lernautonomie gesteigert werden. Auch anhand des Kriteriums des *Lebensweltbezugs* und der *Authentizität* kann die Lehrkraft prüfen, ob und in welchem Maße sich die Integration von digitalen Medien und Inhalten in einer Lernaufgabe anbietet.

Des Weiteren wurde argumentiert, dass das Lernen mit und über Medien immer parallel an die Vermittlung bestimmter fachspezifischer Inhalte und fachlicher Kompetenzförderung geknüpft ist. Die Frage, ob Medienkompetenz im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht daher fokussiert oder integrativ unterrichtet werden soll, ist somit hinfällig. Entscheidend für einen erfolgreichen medienkompetenzfördernden Fremdsprachenunterricht, ist die Abstimmung der Kompetenzziele in fachspezifischer und medialer Hinsicht, welche sich anhand der oben erläuterten Kriterien der Aufgabenorientierung herstellen lässt.

Dass eine systematische Förderung von Medienkompetenz im Fremdsprachenunterricht anhand geltender Prinzipien der Aufgabenorientierung möglich ist, konnte im bisherigen Verlauf der Arbeit gezeigt werden. Gleichzeitig ist die Frage nach dem explizit fachspezifischen Beitrag des Fremdsprachenunterrichts bei der Förderung von Medienkompetenz, welcher von der KMK explizit gefordert wird (vgl. 2016: 7) noch unbeantwortet. Das folgende Kapitel soll sich daher mit der Untersuchung der fremdsprachenspezifischen Ausprägungen der Medienkompetenz auseinandersetzen.

5.2 Zugriff II: Fremdsprachliche interkulturelle kommunikative Medienkompetenz

In der Fachliteratur, Fachzeitschriften und Handreichungen der Schulbuchverlage wurden bereits zahlreiche und vielfältige Möglichkeiten aufgezeigt, wie (digitale) Medien und Inhalte in Form von Apps, Computerprogrammen, Podcasts, Videos etc. den Fremdsprachenerwerb und das Erreichen der fachspezifischen Kompetenzziele unterstützen können. Zugleich lassen sich jedoch nur wenige Anregungen dazu finden, wie (fach-)spezifische Ausprägungen von Medienkompetenz durch die Kompetenzziele des Fremdsprachenunterrichts sowie den Gebrauch der Fremdsprache begünstigt werden können. Dabei besitzen die Ziele des modernen Fremdsprachenunterrichts und der fächerübergreifende Auftrag Medienkompetenz zahlreiche Verknüpfungsmöglichkeiten. So verlauten die curricularen Vorgaben zur Medienbildung:

Medien dienen der Verbreitung von Informationen, Inhalten und Botschaften durch Sprache, Text, Töne, Bilder und Bewegtbilder, unterstützen Kommunikations- und Verständigungsprozesse und erweitern die individuellen Ausdrucksmöglichkeiten des Menschen. Zugleich werden durch Medien auch Werte, Normen, Orientierungen und Weltanschauungen vermittelt (Senatsverwaltung 2015, Teil B: 13).

Um den hier geschilderten Anforderungen in der Auseinandersetzung mit Medien kompetent zu begegnen, müssen Schüler*Innen im schulischen Rahmen entsprechend ausgebildet werden. Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist die „Entwicklung interkultureller Handlungsfähigkeit“ anhand einer „Vorbereitung auf authentische Sprachbegegnungen“ (Senatsverwaltung 2015, Teil C: 3). Diesen Sprachbegegnungen wird im Zuge der digitalen Revolution eine besondere Relevanz zuteil, wie im RLP wie folgt dargestellt ist:

In einer Zeit zunehmender internationaler Verflechtungen und Kontakte ist die Lebenswirklichkeit der heute Heranwachsenden von verschiedenen Sprachen und Kulturen geprägt. [...] Spätestens in der Schule und im Freizeitbereich sammeln die Lernenden – besonders durch den Umgang mit den Medien – Eindrücke, die über ihre Herkunftssprache und -kultur hinausgehen und die Entwicklung interkultureller Handlungsfähigkeit erfordern. In diesem Zusammenhang kommt dem Erwerb von Fremdsprachen eine entscheidende Rolle zu. Er bildet eine wesentliche Voraussetzung dafür, Menschen mit unterschiedlichen Sprachen zu verstehen, und erleichtert die

grenzüberschreitende Verständigung sowie persönliche Kontakte, berufliche Mobilität und Kooperationsfähigkeit (Senatsverwaltung 2015, Teil C: 3).

Es wird deutlich, dass Kompetenzen, welche im Umgang mit digitalen Medien und Inhalten erforderlich sind, auch durch eine Kompetenzförderung, die dem fremdsprachlichen Unterricht zu Grunde liegt, angebahnt werden können. Grünewald verweist darauf, dass die Bedeutung des Fremdsprachenerwerbs im Zuge der digitalen Revolution sowie den immer komplexeren Möglichkeiten durch den Einsatz künstlicher Intelligenz eine Verschiebung der Zielsetzungen erlebt. Die Anbahnung basaler fremdsprachlicher Kommunikationsfähigkeiten werde perspektivisch nicht mehr das grundlegende Ziel des schulischen Fremdsprachenunterrichts abbilden. Hingegen sei es der Erwerb interkultureller Kompetenzen, dessen Stellenwert in das Zentrum des Fremdsprachenunterrichts vorrücke (vgl. Grünewald 2019: 87).

Ausgehend von dieser Schlussfolgerung und ihrer zunehmenden Relevanz im Zuge des digitalen Wandels, soll der Stellenwert der interkulturellen Kompetenz als fremdsprachenspezifischer Beitrag bei der Förderung von Medienkompetenz im folgenden Kapitel näher untersucht werden. Dafür soll zunächst die Bedeutung des interkulturellen Lernens und die daraus abzuleitenden Zielsetzungen für den Fremdsprachenunterricht festgehalten werden.

5.2.1 Zum Stellenwert interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht

Der Erwerb interkultureller Kompetenz intendiert „die Förderung des Verständnisses der Völker und Kulturen, Respekt und Toleranz gegenüber dem Fremden wie auch der eigenen, durch das Deutsche geprägten Erfahrung“ (Vences 2007: 13). Die „Wahrnehmung und Deutung der Welt“ (Vences 2007: 14) können dabei ausschließlich subjektiver Natur sein. Folglich entsteht interkulturelles Lernen durch die Auseinandersetzung mit dem fremden sowie dem eigenen Standpunkt, welche zueinander in Beziehung gesetzt werden (vgl. ebd.). Der eigene Standpunkt ist jedoch

nicht ausschließlich individuell, sondern stets auch kulturell geprägt. Hierdurch ergibt sich für die Lernenden das Ziel einer Bewusstseinsentwicklung darüber, „dass ihre Einstellungen gegenüber einer fremden Kultur auf individuellen, aber auch sozial und historisch geprägten und damit veränderbaren Erfahrungen beruhen“ (vgl. ebd.). Vences konstatiert, dass interkulturelles Lernen, neben dem Vergleich der fremden mit der eigenen Kultur und des daraus resultierenden in Beziehung setzen, ebenfalls erfordert, mittels Empathie, „die Perspektive des Anderen zu übernehmen, um die Weltsicht zu erkennen und [zu] akzeptieren“ (ebd.). Anhand der dadurch angeregten Reflexionsprozesse können Lernende ihre Wahrnehmung der Fremdkultur, aber auch ihren eigenen Standpunkt ermitteln oder sogar anpassen, indem Vorurteile und Stereotypen aufgedeckt und Einstellungen kritisch hinterfragt werden (vgl. ebd.)

Caspari (2010: 105), welche sich auf Knapp-Potthoff (1997) bezieht, ordnet den fremdsprachenspezifischen Beitrag im Rahmen interkultureller Kompetenzen vorrangig den Konzepten der interkulturellen Kommunikationsforschung zu. Dabei ist zu beachten, dass

die ‚Interkulturelle Kommunikation‘ [...] die Eingrenzung interkultureller Kompetenz auf Interaktion mit Menschen anderer Erstsprachen bzw. unterschiedlicher kultureller Zugehörigkeit [ist]“ (vgl. Knapp & Knapp-Potthoff 1990 zit. in Luchtenberg 2005: 599).

Neben der interkulturellen kommunikativen Fähigkeit, als besonderer fremdsprachenspezifischer Beitrag im Rahmen der interkulturellen Kompetenz, nennt Luchtenberg ebenfalls die „Akzeptanz von Vielfalt“, „Ambiguitätstoleranz“, „Empathiefähigkeit“, „Neugier auf und Interesse an Anderem“, „Bemühen um Offenheit ohne Stereotypisierung“, „Demokratieverständnis“ sowie „interkulturelle Medienkompetenz“ als Bereiche der interkulturellen Kompetenz (2005: 599).

Es ist wichtig zu betonen, dass interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht einen Teil des fächerübergreifenden schulischen Leitziels beim Erwerb interkultureller Kompetenzen darstellt (vgl. Caspari

2007: 71). Ähnlich wie bei der Medienkompetenz, als fächerübergreifender Auftrag, verhält es sich auch mit der interkulturellen Kompetenz so, dass „das Verhältnis zwischen den übergreifenden und den fächerspezifischen Zielsetzungen“ (Caspari 2010: 104) sowie der Beitrag der einzelnen Fächer ungeklärt ist. Caspari konstatiert, dass die daraus resultierende Konsequenz für den Beitrag des Fremdsprachenunterrichts ein „additives Konzept“ darstelle, bei welchem sich „die interkulturelle, die sprachliche und die methodische Kompetenz“ eher nebeneinander anstatt integrativ entwickeln (Caspari 2010: 105). Sie bemängelt, dass in dieser „additiven Vorstellung [...] die spezifisch fremdsprachliche Dimension interkulturellen Lernens nicht entfaltet werden kann“ (ebd.).

Die Zielsetzungen der interkulturellen kommunikativen Kompetenz bestehen gemäß RLP darin, dass Schüler*Innen der Sekundarstufe I in Berlin und Brandenburg im Fremdsprachenunterricht

ihr soziokulturelles Orientierungswissen zunehmend selbstständig erweitern, neue Informationen einordnen und dabei Stereotype zunehmend kritisch hinterfragen [„]

sich offen mit kulturspezifischen Wertvorstellungen und Handlungsweisen in den Zielsprachenländern reflektierend auseinandersetzen und diese mit ihren persönlich und/oder sozial bedingten Erfahrungen vergleichen

[sowie] in Begegnungssituationen zunehmend sprachlich und kulturell angemessen agieren, mit anderen Perspektiven umgehen, ggf. Unstimmigkeiten aushalten und reflektiert Entscheidungen treffen (Senatsverwaltung 2015, RLP Teil C: 30).

Caspari nennt drei interkulturelle kommunikative Zielbereiche, welche im Fremdsprachenunterricht angebahnt werden müssen, damit die Lernenden mit Ende der Sekundarstufe I und bei Übergang in die gymnasiale Oberstufe die Kompetenzziele entsprechend der Standards erreichen:

1. [der] Erwerb von Einstellungen, u.a. die Bereitschaft, mit begrenzten sprachlichen Mitteln Kommunikation zu wagen, die Bereitschaft, offen auf Fremde zuzugehen und sie zu tolerieren;
2. [der] Erwerb von Fähigkeiten, u.a. die Fähigkeit, eigene und fremde Äußerungen und Verhaltensweisen sowohl kulturabhängig wie auch als individuell zu begreifen, und die strategische Fähigkeit, mit den eigenen eingeschränkten sprachlichen Kompetenzen konstruktiv umzugehen;
3. [der] Erwerb von Wissen, sowohl von allgemeinem Wissen über Kommunikation wie auch von kulturspezifischem Wissen als Hilfe zur

adäquaten Deutung kommunikativer Äußerungen sowie zur Prävention bzw. Klärung und Aufklärung von Missverständnissen (2007: 71).

Der fremdsprachenspezifische Beitrag bei der Ausbildung interkultureller Kompetenzen beinhaltet neben der Bewusstseinsentwicklung eigener und fremder kultureller Einstellungen, „die Fähigkeit je eigenen, einzigartigen, eigenkulturell geprägten Bedeutungen auszudrücken und sich mit anderen darüber auszutauschen“ (Müller-Hartmann & Schocker - v. Ditfurth 2005: 3).

5.2.2 Interkulturelle kommunikative Kompetenz und Medienkompetenz – die perfekte Passung?

Ausgehend von der Fragestellung, wie sich Medienkompetenz im Fremdsprachenunterricht bzw. durch fremdsprachenspezifische Fachkompetenz und den Gebrauch der Fremdsprache realisieren lässt, ergeben sich dementsprechend zwei Dimensionen: eine mediale bzw. digitale und eine fremd- bzw. zielsprachliche in Form von interkultureller Kompetenz. Den Zusammenhang beider Dimensionen erläutert Kerres dabei wie folgt:

Der Umgang mit Medien erfordert ebenso wie der Umgang mit anderen Artefakten der Umwelt eine Konstruktionsleistung von Personen und Gruppen. Wichtiger als die Nähe zur (scheinbar) „abgebildeten“ Realität für die Informationsverarbeitung ist das gewählte Symbolsystem (sprachliche Symbole, Zahlensymbole, bildliche Symbole etc.). Mediale Darstellungen beeinflussen hierdurch die Konstruktion von Vorstellungen über Welten (Weidemann 1997 zit. in Kerres 2000: 27).

Die interkulturellen kommunikativen Kompetenzen, welche Lernende im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts der Sekundarstufe I erreichen sollen, sind nur im Zusammenhang einer kommunikativen Handlungsfähigkeit bei gleichzeitig landeskundlichem Wissen über Kultur und Gegebenheiten des Zielsprachenlandes, möglich. Folglich ist zu vermuten, dass der Befähigung der Schüler*Innen zu interkulturell kommunizierenden Teilhabenenden in Anbetracht digitaler Medien (inkl. Inhalte und Netze) eine potenzierte Bedeutung zukommt, nicht zuletzt in Anbetracht der Tatsache, dass Kommunikation im virtuellen Raum häufig

ohne nonverbale Kommunikationsmerkmale wie Mimik und Gestik auskommen muss. So erläutern Heinen und Kerres

Unsere Teilhabe an Kultur sowie die Kommunikation mit Anderen basiert wesentlich auf digitalen Medien und auch unsere Sicht auf uns selbst wird beeinflusst durch Artefakte, die wir mit digitalen Werkzeugen erzeugen (Heinen & Kerres 2017: 2).

Mit Blick auf die fremdsprachendidaktisch relevanten Zielkompetenzen wie der Text- und Medienkompetenz (im Rahmen der Sekundarstufe I), verweist Küster weiterführend darauf, „dass in all diesen Teilbereichen die Fähigkeiten des Urteilens und Bewertens von hoher Bedeutung sind“ (2019: 134). Diese

gemeinsam mit den funktional-kommunikativen Kompetenzen integrativ auszubilden, zu festigen, zu vertiefen, scheint [...] im Umgang mit den digitalen Medien ein zentrales Desiderat zu sein (ebd.).

Die interkulturellen kommunikativen Ziele des Fremdsprachenunterrichts, wie unter anderem die Bereitschaft trotz begrenzter sprachlicher Mittel offen und tolerant in Interaktion zu treten, die strategische Fähigkeit mit dieser Einschränkung konstruktiv umzugehen und der Rückgriff auf kulturspezifisches Wissen, um kommunikative Äußerungen adäquat zu deuten oder Missverständnissen vorzubeugen, stellen somit in der digitalen Welt ein existenzielles Kriterium für (medien-) kompetente Teilhabe dar (vgl. Caspari 2007: 71). Im Kompetenzmodell *Kompetenzen in der digitalen Welt* der KMK lassen sich an zahlreichen Stellen Anknüpfungspunkte zwischen den Fertigungsbereichen und interkultureller kommunikativer Kompetenz herausstellen. So z.B.

1.2.2. Informationsquellen analysieren und kritisch bewerten
2.4.4. Kulturelle Vielfalt in digitalen Umgebungen berücksichtigen
6.2.6. Potenziale der Digitalisierung im Sinne sozialer Integration und sozialer Teilhabe erkennen, analysieren und reflektieren (KMK 2016: 11-13).

Im Zusammenhang mit dem Kompetenzbereich 2. *Kommunizieren und Kooperieren* kommt der fremdsprachlichen interkulturellen Kompetenz anhand digitaler Medien bzw. im virtuellen Raum eine besondere Gewichtung zu, da sie

die Fähigkeit [abbildet], unter den Bedingungen unterschiedlicher Erstsprachen und demzufolge unterschiedlicher kultureller Prägung erfolgreich kommunizieren zu können – und vor allem, dies zu wollen (Luchtenberg 2005: 600).

Damit Fremdsprachenlernende den Anforderungen der digitalen Welt kompetent begegnen können und ihre interkulturellen kommunikativen Kompetenzen dementsprechend erfolgreich einzusetzen wissen, leitet Luchtenberg zwei Voraussetzungen ab:

- Interkulturelle Mediendidaktik muß Schülern und Schülerinnen im Erstsprachenland vermittelt werden, damit sie dessen Vielfalt in der medialen Aufarbeitung verstehen und kritisch aufnehmen können.
- Auch für das Zielsprachenland muß eine entsprechende Medienkompetenz erworben werden, die dazu befähigt, Medien kritisch zu verstehen im Hinblick auf ihren Umgang mit Mehrsprachigkeit und Vielfalt (vgl. Claussen 1990 zit. in Luchtenberg 2005: 601).

Der kompetente Umgang mit (digitalen) Medien aus den Zielsprachenländern, „bedeutet zunächst eine sprachliche Aufgabe, die allerdings sehr schnell auch mit soziokulturellen Aspekten verbunden ist“ (Luchtenberg 2005: 599). Folglich „ergeben sich interkulturell-landeskundliche Lehr- und Lernaufgaben“ (ebd.), da die Lernenden Wissen über Medien des Zielsprachenlandes erwerben bzw. aufbauen müssen sowie dieses mit dem Wissen über die ihnen bekannten Medien zu vergleichen lernen. Burwitz-Melzer betont die Wichtigkeit einer systematischen interkulturellen Kompetenzausbildung im Fremdsprachenunterricht hinsichtlich einer digitalen Lernkultur und konstatiert

insbesondere das *mobile language learning* lässt die Welt auf den ersten Blick zu einem *global village* zusammenschnurren, dessen vermeintliche Nähe aber tatsächlich eine große kulturelle Hybridität und Diversität birgt. Mit den potenziellen Gesprächspartnern und Spielkolleginnen in aller Welt, die Englisch als Muttersprache, Amtssprache oder *lingua franca* nutzen, muss der Umgang sorgfältig erlernt werden, wenn er zielführend und erfolgreich sein soll, d.h. wenn neben dem Spracherwerb und/oder dem handlungsorientierten Produkt der Aufgabe auch ein reflektiertes interkulturelles Ziel erworben werden soll (2019: 37).

Die Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht ergeben, sollen im nächsten Unterkapitel genauer erläutert werden.

5.2.3 Konsequenzen für den medienkompetenzfördernden Fremdsprachenunterricht

Anknüpfend an die Leitfragen einer mediendidaktischen Analyse nach Kerres, welcher den Aufbau von Medienkompetenz auf der dritten Stufe verankert, kann der systematische Erwerb interkultureller Medienkompetenz unter der Voraussetzung gelingen, dass die Lernenden bereits Kompetenzen im Bereich der informations-, kommunikations- und medientechnischen Grundbildung sowie der instrumentellen Nutzung digitaler Medien zur Vermittlung fachlicher Inhalte ausgebildet haben. Erst in dritter Instanz kann somit der erfolgreiche Aufbau interkultureller Medienkompetenz angestrebt werden.

Um den fachspezifischen Beitrag des Fremdsprachenunterrichts in Form von interkultureller kommunikativer Kompetenz mit dem Auftrag der Medienkompetenzförderung zusammenzuführen und didaktische Realisierungsmöglichkeiten zu ermitteln, empfiehlt sich eine Anpassung der Leitfragen. Diese sollen im dritten, auf die Ausbildung von Medienkompetenz fokussierten, Teil des Katalogs, die fremdsprachliche Dimension von Medienkompetenz in Form von interkultureller Kommunikation berücksichtigen. Ausgehend von den curricularen Vorgaben zur interkulturellen kommunikativen Kompetenz, den daraus resultierenden Ableitungen der Zielbereiche nach Caspari (2007) und den Leitfragen einer mediendidaktischen Analyse nach Kerres (2000), könnte eine auf den Fremdsprachenunterricht zugeschnittene Ergänzung der Leitfragen des dritten Teils einer mediendidaktischen Analyse wie folgt lauten:

Wird der Aufbau von (fremd-) sprachlicher interkultureller Medienkompetenz angestrebt? Wenn ja, verfügen die Schüler*Innen über die Voraussetzungen im Sinne von [1]?

- Werden die Schüler*Innen angeleitet, ihren Umgang mit Medien individuell, aber auch im Kontext ihrer eigenen Kultur zu analysieren und reflektieren?
- Werden die Schüler*Innen angeleitet, ihre Informationsbedürfnisse anhand allgemeinen sowie kulturspezifischen Wissens über Kommunikation zu artikulieren und entsprechende Strategien zur adäquaten Deutung kommunikativer Äußerungen zur Prävention bzw. Klärung und Aufklärung von Missverständnissen anzuwenden?
- Werden Medienprodukte im Hinblick auf inhaltliche, formale, ästhetische, stereotype und/oder Sprach- und Verhaltensmuster analysiert?
- Werden die erst- und zielsprachenspezifischen gesellschaftlichen Bedingungen der Produktion, Distribution und Wirkung von Medien thematisiert?
- Werden die Schüler*Innen angeleitet, eigene Gefühle, Meinungen oder Interessen mit begrenzten (fremd-) sprachlichen Mitteln mithilfe von Multimedien sprachlich und kulturell angemessen zu artikulieren?

Die hier festgehaltene Skizzierung einer Anpassung des Leitfragenkatalogs stellt eine erste Idee dar, welche die curricularen, fach- sowie mediendidaktischen Dimensionen gleichermaßen zu berücksichtigen und verknüpfen versucht.

5.2.4 Zusammenfassung der Erkenntnisse zur fremdsprachenspezifischen Ausprägung von Medienkompetenz

Es wurde herausgestellt, dass der interkulturellen kommunikativen Kompetenz, als Ziel des schulischen Fremdsprachenunterrichts, im Zuge der Digitalisierung zweifache Bedeutung zukommt. Die Kompetenzen,

welche Fremdsprachenlernende im Rahmen der Förderung von interkultureller kommunikativer Kompetenz erwerben und aufbauen, wie unter anderem „die Fähigkeit, eigene und fremde Äußerungen und Verhaltensweisen sowohl kulturabhängig wie auch individuell zu begreifen und die strategische Fähigkeit, mit den eigenen eingeschränkten sprachlichen Kompetenzen konstruktiv umzugehen“ (Caspari 2007: 71) werden Lernenden in ihrem alltäglichen Nutzen digitaler Produkte und Inhalte und im Austausch mit anderen Nutzer*Innen kontinuierlich abverlangt. Um im *global village* kompetent und sicher zu (inter-)agieren, Inhalte kritisch zu hinterfragen und kulturelle Vielfalt zu berücksichtigen, können Fremdsprachenlernende auf Wissen und Fertigkeiten, die sie im Rahmen der interkulturellen kommunikativen Kompetenz bereits erworben haben, zurückgreifen und sich dieser bedienen (vgl. Küster 2019: 134). Der fremdsprachenspezifische Anteil zur allgemeinen Ausbildung von Medienkompetenz bildet somit einen existenziellen Beitrag, der Lehrkräfte im Fremdsprachenunterricht dazu motivieren sollte, stets die interkulturellen kommunikativen Kompetenzziele zu berücksichtigen.

6. Schlussbetrachtung

In der vorliegenden Arbeit wurde untersucht, welche Realisierungsmöglichkeiten sich dem aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht hinsichtlich des fächerübergreifenden Auftrags der Medienkompetenz aufzeigen. Auf der Suche nach der Umsetzbarkeit einer umfassenden Medienkompetenzförderung im Rahmen des fremdsprachlichen Fachunterrichts, konnten verschiedene Erkenntnisse festgehalten werden.

So stellte sich, im Rahmen der einleitenden Fragestellung, zunächst die Aufgabe eine geeignete Definition von *Medienkompetenz* aufzustellen. Eine Untersuchung der curricularen Vorgaben, wie dem Fachcurriculum zur Medienbildung sowie dem Strategiepapier *Bildung in der digitalen Welt*, ließ erkennen, dass Medienkompetenz dort hauptsächlich durch den

kompetenten Umgang in den Bereichen Information und Medien definiert wird. Um den Ansprüchen einer digital geprägten Welt und eine auf diese vorbereitende Ausbildung von Medienkompetenz jedoch in vollem Umfang gerecht zu werden, muss eine differenzierte, interdisziplinäre Betrachtung des Begriffs vorgenommen werden, welche alle relevanten Perspektiven der Medienkompetenz berücksichtigt. Dafür wurde im Kontext dieser Arbeit das Modell der *Dagstuhl-Erklärung* verwendet, welches die „Erscheinungsformen der Digitalisierung“ (Gesellschaft für Informatik 2016: 2) in eine gesellschaftlich-kulturelle, eine anwendungsbezogene und eine technologische Perspektive unterteilt. Um eine umfangreiche Kompetenzausbildung mit digitalen Medien im schulischen Kontext zu realisieren, sollte folglich jedes Fach, so auch der Fremdsprachenunterricht, alle drei Perspektiven unterrichtspraktisch berücksichtigen.

Hinsichtlich der Hinführung zu einer umfassenden Medienkompetenz, werden außerdem seitens der Bildungsrichtlinien zwei Ansätze gefordert. So sollen (digitale) Medien einerseits in Lehr- und Lernprozesse integriert werden, um das Erreichen fachspezifischer Kompetenzziele zu unterstützen. Hier zeichnet sich eine dienende Funktion digitaler Medien ab. Zum anderen sollen die einzelnen Fächer ihren fachspezifischen Beitrag, in Form einer spezifischen Ausprägung, zur Förderung von Medienkompetenz leisten. Dabei dienen die fachspezifischen Kompetenzziele der Erreichung einer allgemeinen Medienkompetenz. Eine Auseinandersetzung mit den geltenden curricularen Vorgaben sowie aktueller Forschungsliteratur führte dabei zu dem Eindruck, dass der dienenden Funktion von digitalen Medien im Fachunterricht Priorität eingeräumt wird. So werden zahlreiche Möglichkeiten für einen digital gestützten Fremdsprachenerwerb aufgezeigt, welche sogar eine Tendenz zur Rückkehr zu an grammatischer Progression ausgerichteten Lehr- und Lernszenarien aufzeigen. Szenarien für die Umsetzbarkeit einer fachspezifischen Ausprägung von Medienkompetenz bleiben dabei weitestgehend aus. Neben einer umfassenden Ausbildung von Medienkompetenz, welche verschiedene

(technologische, gesellschaftlich-soziale und anwendungsbezogene) Perspektiven berücksichtigt, gilt es darüber hinaus Medienkompetenz in ihrer dienenden sowie übergeordneten Dimension anzubahnen.

Um diese vielschichtigen Anforderungen in konkrete, praxiskompatible Kriterien zu übertragen, wurden im Rahmen dieser Arbeit die *Leitfragen einer mediendidaktischen Analyse* nach Kerres (2000) gewählt. Der Leitfragenkatalog versteht sich als ein interdisziplinäres Instrument, welches seitens der Lehrkraft im Zuge der Unterrichtsvorbereitung eingesetzt werden kann, um die geplanten Unterrichtsvorhaben hinsichtlich ihrer Eignung für den Aufbau von Medienkompetenz zu prüfen. Dabei werden die Bereiche einer informations- kommunikations- und mediendidaktischen Grundbildung aus informationstechnologischer Perspektive, die instrumentelle Nutzung digitaler Medien aus medien- und fachdidaktischer Perspektive sowie der Aufbau von Medienkompetenz aus Perspektive der Medienerziehung und Persönlichkeitsbildung progressiv verknüpft, um eine umfassende Förderung von Medienkompetenz zu ermöglichen.

Die Leitfragen wurden anschließend genutzt, um die lehrwerksergänzende Handreichung *Medienkompetenzen erwerben im Französischunterricht* vom Klett Verlag (2019) auf deren medienkompetenzfördernde Eignung zu prüfen. Dabei zeigte sich, dass sich die darin enthaltenen Unterrichtsvorhaben lediglich dazu eignen, die fachspezifischen Kompetenzziele des Fremdsprachenunterrichts anhand digital aufbereiteter Lehr- und Lernprozesse anzubahnen. Der systematische Aufbau von Medienkompetenz, welcher alle relevanten Perspektiven dieser umfasst, kann durch eine Eins-zu-eins Übernahme der Unterrichtsbeispiele nicht erzielt werden. Auch eine fachspezifische Ausbildung von Medienkompetenz wurde innerhalb der Handreichung nicht berücksichtigt. Die Untersuchung des Praxismaterials bestätigte somit den Eindruck,

welcher sich zuvor bereits anhand der Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen ergab.

Um der einleitenden Fragestellung, ob der Fremdsprachenunterricht überhaupt Platz für solch eine umfassende Medienkompetenzförderung bietet, nachzugehen, wurden im Hauptteil der Arbeit die Leitfragen einer mediendidaktischen Analyse mit den Kriterien eines gelungenen aufgabenorientierten Fremdsprachenunterrichts zusammengeführt. Dabei konnte klar aufgezeigt werden, dass die der Aufgabenorientierung zugrunde liegenden Prinzipien geeignete Anknüpfungsmöglichkeiten für eine systematische und umfassende Ausbildung von Medienkompetenz bieten. Der aufgabenorientierte Fremdsprachenunterricht, mit Merkmalen wie Transparenz, Lebensweltbezug und Diagnostischem Dreischritt stellt ein didaktisches Prinzip dar, anhand dessen die Ziele der Kompetenzorientierung erfolgreich realisiert werden können – so auch die der Medienkompetenz.

Auch der Frage nach dem fremdsprachenspezifischen Beitrag bei der Ausbildung von Medienkompetenz konnte im Rahmen dieser Arbeit nachgegangen werden. Dabei wurde aufgezeigt, dass die allgemeinen Kompetenzziele der Medienkompetenz (wie durch die KMK definiert) und die interkulturelle kommunikative Kompetenz, als hervorstechendes Kompetenzziel des Fremdsprachenunterrichts, eine gelungene Passung darstellen. Denn so wie die interkulturelle kommunikative Kompetenz Lernende dazu befähigt, trotz sprachlicher Einschränkungen, adressaten- und zielgerecht zu kommunizieren, so erfordern digitale Medien (inkl. Inhalte und Netze) diese fremdsprachliche Kompetenz, um angemessen genutzt zu werden. Parallel erweitern sie die bisherigen (analogen) interkulturellen Begegnungssituationen, zu deren Bewältigung die interkulturelle kommunikative Kompetenzausbildung befähigen soll, um einen beachtlichen (virtuellen) Ort. Die fremdsprachenspezifische interkulturelle kommunikative Kompetenz und die Medienkompetenz

fusionieren im Rahmen digitaler Medien zu einer Art (fremdsprachlicher) interkultureller Medienkompetenz.

Mit dem Ziel aufzuzeigen, wie sich interkulturelle Medienkompetenz im Fremdsprachenunterricht umsetzen bzw. didaktisches Material auf dessen Eignung zur Förderung von interkultureller Medienkompetenz prüfen ließe, wurde in letzter Instanz ein Entwurf erstellt, welcher die dritte Stufe der *Leitfragen einer mediendidaktischen Analyse* nach Kerres (2000), in fremdsprachenspezifischer Hinsicht erweitert. Innerhalb der dritten Stufe, welche den Aufbau von Medienkompetenz anstrebt, stellt das Ziel des Fremdsprachenunterrichts die Ausbildung von interkultureller kommunikativer Medienkompetenz her. Anhand der adaptierten Fragestellungen bilden die Leitfragen nun ein exemplarisches Instrument ab, welches von Fremdsprachenlehrkräften eingesetzt werden könnte, um im Rahmen des eigenen Unterrichts die Förderung von fachspezifischer Medienkompetenz zu realisieren.

Die Erkenntnisse, die anhand der vorliegenden Arbeit abgeleitet werden konnten, zeigen, dass im Zuge der gesamtgesellschaftlichen wie schulischen und somit auch fremdsprachenunterrichtlichen Herausforderungen durch die Digitalisierung, die wissenschaftlichen Erkenntnisse und Fortschritte, die bereits erlangt wurden, nicht aus den Augen verloren werden dürfen. Der Fremdsprachenunterricht benötigt kein neues Leitbild, um Lernende im Fremdsprachenunterricht neben handlungsorientierten, kompetenten kommunikativen Sprecher*Innen auch zu medienkompetenten Teilhabenden einer digital geprägten Welt auszubilden. Denn

die fachlichen und ethischen Ziele, die pädagogischen Handlungsprinzipien und didaktischen Standards sind nach wie vor vom Leitbild einer kommunikativen Fremdsprachendidaktik geprägt, wie sie in den 70 Jahren des vergangenen Jahrhunderts in der westlichen Welt entwickelt wurden. [...] Zu diesem Zweck – und auch das ist unverändert Teil des Leitbildes – gehört es zum Ethos von Lehrkräften, Menschen dabei zu beraten und unterstützen auch durch die Anleitung zum Gebrauch von technischen und anderen Hilfsmitteln (Funk 2019: 69).

Lehrkräfte, die mit den Prinzipien der Aufgabenorientierung vertraut sind und diese im Fremdsprachenunterricht umsetzen, für den/die stellt der Auftrag: Medienkompetenz in allen Fächern eine weitere Aufgabe dar, die bereits heute realisierbar ist.

Nichtsdestotrotz gibt es eine Vielzahl an Herausforderungen, die bildungspolitisch, finanziell und zeitökonomisch zunächst beachtet werden müssen, um Lehrkräften einen medienkompetenzfördernden Unterricht zu ermöglichen. Die Notwendigkeit der Entwicklung und des Einsatzes geeigneter Handreichungen für den (Fremdsprachen-)Unterricht, welche qualitatives didaktisches Material umfassen, sind unabdingbar und ihre Verfügbarkeit zeitnah erforderlich. Im Zusammenhang mit der aufgeklärten Einsprachigkeit muss auch diskutiert werden, wie eine sprachliche Realisierung von Anleitungs- und Reflexionsprozessen zielführend stattfinden kann. Auch für die Differenzierung, als Voraussetzung gelungenen inklusiven Unterrichts sowie Kriterium der Aufgabenorientierung, ergeben sich im Hinblick auf den Auftrag der fächerübergreifenden Medienbildung neue Chancen, aber auch Herausforderungen, die im Umfang dieser Arbeit leider nicht berücksichtigt werden konnten, aber deren genaue Antizipation für Lehr- und Lernprozesse von existenzieller Wichtigkeit ist.

Darüber hinaus müssen Lehrkräfte einen eigenen medienkompetenten Umgang entwickeln bzw. diesen erweitern, wenn eine erfolgreiche Vermittlung an Lernende stattfinden soll. Entsprechende Anpassungen müssen in die Lehramtsausbildung aufgenommen werden und Fortbildungen für Lehrkräfte im aktiven Schuldienst, die unterschiedliche Kenntnisstände berücksichtigen, angeboten werden. Dabei muss ein Konsens gefunden werden, welcher die zahlreichen unterschiedlichen (technischen) Voraussetzungen seitens der Schule, Lehrkräfte und natürlich der Lernenden aufgreift und Umgangsmöglichkeiten aufzeigt.

Bis es soweit ist, liegt das Potential des Fremdsprachenunterrichts darin die Förderung von Medienkompetenz anhand der Prinzipien der Aufgabenorientierung systematisch, authentisch und praktisch zu realisieren und somit seinen Auftrag – bereits heute – zu erfüllen.

7. Anhang

Anhang I: Kompetenzen in der digitalen Welt

Bitte einsehen unter Medienkompetenzen erwerben im Französischunterricht (2019). Stuttgart: Klett. Verfügbar unter: https://www.klett.de/inhalt/sixcms/media.php/145/w501989_te_medienkompetenz.pdf (22.08.2020). S. 30-31

Anhang II: Leitfragen einer mediendidaktischen Analyse

Leitfragen einer mediendidaktischen Analyse
<p>1. Soll <i>Wissen</i> über Funktionen und Aufbau digitaler Medien und Netze und/oder (Probleme der) Inhalte sowie <i>Fertigkeiten</i> im Umgang mit diesen vermittelt werden? Wenn ja, welche?</p> <ul style="list-style-type: none">– Werden möglichst generische Fertigkeiten und grundlegende Abläufe statt spezielle Software-Merkmale vermittelt?– Wird ein systematisches Vorgehen statt Versuch-und-Irrtum geübt?– Werden die Schüler/innen angeleitet, das eigene Vorgehen zu verbalisieren und zu bewerten?– Wird der Umgang mit Fehlern geübt und reflektiert?– Werden die Schüler/innen angeleitet, die medialen Botschaften zu reflektieren und zu bewerten?
<p>2. Steht die Nutzung digitaler Medien und Netze zur Vermittlung fachlicher Inhalte im Vordergrund? Wie werden welche Lehrinhalte und -ziele durch den Einsatz des Mediums unterstützt?</p> <ul style="list-style-type: none">– Verfügen die Schüler/innen über die Voraussetzungen im Sinne von (1)? Wie hoch ist der zeitliche Aufwand der Vorarbeiten/der Vorbereitung der Lernenden, bis die eigentlich fachlichen Inhalte thematisiert werden können? (Aufsuchen eines Raumes, Erläuterungen einer Software etc.)– Vorgefertigte Medien: Ist das Medium in der Lage, einen abstrakten Sachverhalt zu veranschaulichen?– Vorgefertigte Medien: Hilft das Medium bei der Strukturierung komplexer Sachverhalte?– Vorgefertigte Medien: Regt das Medium zu eigenen oder kooperativen Aktivitäten an?– Kommunikationswerkzeug: Unterstützt das Medium zwischenmenschliche Kommunikation im Sinne eines wechselseitigen Dialogs und persönlichen Austauschs?– Kooperationswerkzeug: Wird das Medium genutzt, um gemeinsam mit anderen etwas zu erzeugen oder zu bearbeiten?
<p>3. Wird der Aufbau von Medienkompetenz angestrebt? Wenn ja, verfügen die Schüler/innen über die Voraussetzungen im Sinne von [1]?</p> <ul style="list-style-type: none">– Werden die Schüler/innen angeleitet, ihren Umgang mit Medien zu analysieren und zu reflektieren?– Werden die Schüler/innen angeleitet, ihre Informationsbedürfnisse zu artikulieren und entsprechende Strategien anzuwenden?– Werden Medienprodukte im Hinblick auf inhaltliche, formale und/oder ästhetische Kriterien analysiert?– Werden die gesellschaftlichen Bedingungen der Produktion, Distribution und Wirkung von Medien thematisiert?– Werden die Schüler/innen angeleitet, eigene Gefühle, Meinungen oder Interessen mithilfe von Multimedien zu artikulieren?

Anhang III: 1. Lernjahr *Leçon 2 – C'est moi*

Bitte einsehen unter Medienkompetenzen erwerben im Französischunterricht (2019). Stuttgart: Klett. Verfügbar unter: https://www.klett.de/inhalt/sixcms/media.php/145/w501989_te_medienkompetenz.pdf (22.08.2020). S. 6-7

Anhang IV: 4. Lernjahr *Leçon 1 – Zoom sur la Guadeloupe*

Bitte einsehen unter Medienkompetenzen erwerben im Französischunterricht (2019). Stuttgart: Klett. Verfügbar unter: https://www.klett.de/inhalt/sixcms/media.php/145/w501989_te_medienkompetenz.pdf (22.08.2020). S. 18-19

Anhang V: 5. Lernjahr Leçon 1 – Paris dessine son avenir

Bitte einsehen unter Medienkompetenzen erwerben im Französischunterricht (2019). Stuttgart: Klett. Verfügbar unter: https://www.klett.de/inhalt/sixcms/media.php/145/w501989_te_medienkompetenz.pdf (22.08.2020). S. 22-23

8. Literaturverzeichnis

Primärquellen

GESELLSCHAFT FÜR INFORMATIK e.V. (Hg.) (2016): Dagstuhl-Erklärung. Bildung in der digital vernetzten Welt. Eine gemeinsame Erklärung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Seminars auf Schloss Dagstuhl – Leibniz-Zentrum für Informatik GmbH. Verfügbar unter: https://gi.de/fileadmin/GI/Hauptseite/Themen/DagstuhlErkla__rung_2016-03-23.pdf (10.03.2020).

KULTUSMINISTERKONFERENZ (Hg.) (2017): *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz.* Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/207/Digitalstrategie_KMK_Weiterbildung.pdf (03.03.2020).

Medienkompetenzen erwerben im Französischunterricht (2019). Stuttgart: Klett. Verfügbar unter: https://www.klett.de/inhalt/sixcms/media.php/145/w501989_te_medi enkompetenz.pdf (22.08.2020).

SENATSWERWALTUNG für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hg.) (2015): *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium, Teil B Fächerübergreifende Kompetenzentwicklung.* Verfügbar unter: [https://bildungsserver.berlin brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahm nlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf](https://bildungsserver.berlinbrandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahm nlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf) (28.02.2020).

SENATSWERWALTUNG für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hg.) (2017): *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium, Teil C Moderne Fremdsprachen.* Verfügbar unter: [https://bildungsserver.berlin brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahm nlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Mod_Fremdsprachen_015_11_16_web.pdf](https://bildungsserver.berlinbrandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahm nlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Mod_Fremdsprachen_015_11_16_web.pdf) (28.02.2020).

Forschungsliteratur

BÄR, Markus (2019): Fremdsprachenlehren und -lernen in Zeiten des digitalen Wandels. Chancen und Herausforderungen aus fremdsprachendidaktischer Sicht. In: Eva Burwitz-Melzer / Claudia Riemer / Lars Schmelter (Hg.): *Das Lehren und Lernen von Fremd und Zweitsprachen im digitalen Wandel.* Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr: 12-23.

- BECHTEL, Mark (2019): Zum digitalen Wandel im Fremdsprachenunterricht. In: Eva Burwitz-Melzer / Claudia Riemer / Lars Schmelter (Hg.): *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel*. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr: 24-33.
- BURWITZ-MELZER, Eva / CASPARI, Daniela (2017): Lernaufgaben: Definitionen, Prinzipien und Kriterien. In: Bernd Tesch / Xenia von Hammerstein / Petra Stanat / Hening Rossa (Hg.): *Bildungsstandards aktuell: Englisch / Französisch in der Sekundarstufe II*. Braunschweig: Westermann Gruppe: 244-265.
- BURWITZ-MELZER, Eva (2019): *The global village strikes back*: Digitaler Wandel und interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Eva Burwitz-Melzer / Claudia Riemer / Lars Schmelter (Hg.): *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel*. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr: 34-45.
- CALVO DO-ALLO, Ana /Kräling, Katharina / Pachale, Helene (2020, im Druck): Modul 2: Trabalenguas. In: Kräling, Katharina (Hg.): *Literaturwerkstatt Spanisch*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen: im Druck.
- CASPARI, Daniela (2007): Didaktisches Lexikon „Landeskunde“ und „interkulturelles Lernen“. In: *PFU* 4/2007/5: 70-71.
- CASPARI, Daniela (2009): Kompetenzorientierter Französischunterricht: Zentrale Prinzipien und ihre Konsequenzen für die Planung von Unterricht. In: *Französisch heute* 40/2009/2: 73-78.
- CASPARI, Daniela (2010): Auf der Suche nach dem spezifischen Beitrag des Fremdsprachenunterrichts zu den interkulturellen Kompetenzen. Ausgangspunkt: Die „EPA Französisch“. In: Daniela Caspari / Lutz Küster (Hg.): *Wege zu interkultureller Kompetenz. Fremdsprachendidaktische Aspekte der Text- und Medienarbeit*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- CASPARI, Daniela (2016): Kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Aufgabenentwicklung und Forschungen im Projekt komdif / alles»könnner. In: Ute Harms / Burkhard Schroeter / Barbara Klüh (Hg.): *Entwicklung kompetenzorientierten Unterrichts in Zusammenarbeit von Forschung und Schulpraxis*. komdif und der Hamburger Schulversuch alles»könnner. Münster: Waxmann Verlag: 59-83.

- CASTRILLEJO, Victoria (2019): Digitalización y competencia digital en el aula de ELE. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 65/2019/2: 2-5.
- DÖBELI HONEGGER, Beat (2017): *Mehr als 0 und 1*. Schule in einer digitalisierten Welt. Bern: Hep Verlag.
- DENGEL, Andreas (2018): Digitale Bildung. Ein interdisziplinäres Verständnis zwischen Medienpädagogik und Informatik. In: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 33/2018: 11–26.
- FUNK, Hermann (2019): Feindliche Übernahme oder erweiterte didaktisch methodische Szenarien? Fremdsprachenunterricht in Zeiten des digitalen Wandels. In: Eva Burwitz-Melzer / Claudia Riemer / Lars Schmelter (Hg.): *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel*. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr: 69-79.
- GLOECKNER, Mareike (2019): Lehrvideos aus Schülerhand. Schüler erklären für Schüler. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 65/2019/2: 33-37.
- GRÜNEWALD, Andreas (2019): Digitaler Wandel – warum überhaupt noch Fremdsprachen in der Schule lernen? In: Eva Burwitz-Melzer / Claudia Riemer / Lars Schmelter (Hg.): *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel*. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr: 80-89.
- HEINEN, Richard / KERRES, Michael (2017): „Bildung in der digitalen Welt“ als Herausforderung für Schule. In: *Die deutsche Schule – Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*. 109/2: 128-145.
- KERRES, Michael (2000): Medienentscheidungen in der Unterrichtsplanung. Zu Wirkungsargumenten und Begründungen des didaktischen Einsatzes digitaler Medien. In: *Bildung und Erziehung* 53/1: 19-40.
- KERRES, Michael (2009): *Multimediale und telemediale Lernumgebungen: Konzeption und Entwicklung*. Berlin: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

- KERRES, Michael (2017): Digitalisierung als Herausforderung für die Medienpädagogik: "Bildung in einer digital geprägten Welt". In: Christian Fischer (Hg.): *Pädagogischer Mehrwert? : digitale Medien in Schule und Unterricht*. Münstersches Gespräch zur Pädagogik Bd. 33. Münster: Waxmann: 85-103.
- KLIPPEL, Friederike (2019): Nicht-technische Überlegungen zum digitalen Wandel im Fremdsprachenunterricht. In: Eva Burwitz-Melzer / Claudia Riemer / Lars Schmelter (Hg.): *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel*. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr: 102-113.
- KROMER, Axel (2018): Die Nike-Didaktik. Oder: Warum man auf den pädagogischen Grundsatz „Einfach machen!“ verzichten kann. <https://axelkrommer.com/2018/05/14/die-nike-didaktik-oder-warum-man-auf-den-paedagogischen-grundsatz-einfach-machen-verzichten-kann/> (09.02.2020).
- KÜSTER, Lutz (2019): Der gesellschaftliche und digitale Wandel in soziologischer, medienpädagogischer und sprachdidaktischer Perspektive. In: Eva Burwitz-Melzer / Claudia Riemer / Lars Schmelter (Hg.): *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel*. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr: 126-137.
- LUCHTENBERG, Sigrid (2005): Medienkompetenz. Fremdsprachendidaktische Fragestellungen am Beispiel von DaF. In: *Info DaF* 32/2005/6: 579-609.
- MEIßNER, Franz Joseph / TESCH, Bernd (2010): Kompetenzorientierter Spanischunterricht. In: Franz Joseph Meißner / Bernd Tesch (Hg.): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze: Friedrich-Klett Kallmeyer: 14-27.
- MÜLLER-HARTMANN, Andreas / SCHOCKER-V. DITFURTH, Marita (2005): Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Entwicklungen, Forschung und Praxis, Perspektiven. In: Andreas Müller-Hartmann / Marita Schocker-V. Ditfurth (Hg.): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Task-based language learning and teaching*. Festschrift für Michael K. Legutke. Tübingen: Narr: 1-51.
- MÜLLER-HARTMANN, Andreas / SCHOCKER-V. DITFURTH, Marita (2006): Aufgaben bewältigen. Weg und Ziel des Fremdsprachenunterrichts. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 84/2006: 2-8.

- SOMMERFELDT, Kathrin (2019): „Digitales Lernen“ im Spanischunterricht
10 Denkanstöße. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*
65/2019/2: 9-16.
- SPANNAGEL, Christian (2017): Flipped Classroom: Den Unterricht
umdrehen? In: Christian Fischer (Hg.): *Pädagogischer Mehrwert? :
digitale Medien in Schule und Unterricht*. Münstersches Gespräch
zur Pädagogik Bd. 33. Münster: Waxmann: 155-160.
- TESCH, Bernd (2010): 4. Aufgabenorientierung: Übungsaufgaben, Test- und
Lernaufgaben. In: Franz-Joseph Meißner / Bernd Tesch (Hg.):
Spanisch kompetenzorientiert unterrichten. Seelze: Kallmeyer / Klett:
57-69.
- VENCES, Ursula (2007): Interkulturelles Lernen – weit mehr als
Landeskunde. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*
16/2007: 12-17.

