

Monika Unkel & Aline Willems

Digitalisierung im Licht von kritischer Fremdsprachendidaktik und *learner agency*: neue Ziele für den Fremdsprachenunterricht?

Abstract

Im Rahmen des Beitrags wird den Fragen nachgegangen, ob das Leitbild des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts der vergangenen Jahre und Jahrzehnte im Zeitalter der Digitalisierung aufrecht erhalten werden kann und welchen Ergänzungen dieses ggf. bedarf, um die Entwicklung von Schüler*innen zu mündigen Bürger*innen in einer demokratischen Gesellschaft zu fördern. Als wichtige Konstrukte werden in diesem Zusammenhang die Kritische Fremdsprachendidaktik und die *learner agency* betrachtet, die zunächst definitorisch vorgestellt und anschließend zu den Herausforderungen des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen in der digitalisierten Welt in Beziehung gesetzt werden. Nachfolgend werden die eingangs skizzierten Fragen exemplarisch und schlaglichtartig für zwei im Fremdsprachenunterricht zu fördernde Kompetenzbereiche diskutiert: die funktionale kommunikative Kompetenz Schreiben und die transversal angelegte Sprachlernkompetenz.

This article will explore the questions of whether the model of communicative foreign language teaching of past years and decades can be maintained in the age of digitalisation and what additions it may need in order to promote the development of students to become responsible citizens in a democratic society. In this context, critical foreign language teaching and learner agency will be considered as important constructs, which will first be introduced and then related to challenges of teaching and learning foreign languages in the digitised world. Subsequently, the questions outlined above will be discussed for two areas of competence to be promoted in foreign language teaching: the functional communicative competence of writing and the transversal language learning competence.

Schlagwörter:

Kritische Fremdsprachendidaktik, *learner agency*, Fremdsprachenlehren und -lernen, Digitalisierung
critical foreign language teaching, learner agency, foreign language teaching and learning, digitalisation

I. Einleitung

Die Maßnahmen zur Eindämmung der SARS-CoV-II-Pandemie seit Frühjahr 2020 richten neben ihren eigentlichen Zielen auch ein Brennglas auf bestehende gesellschaftliche Wandelprozesse und die damit in Zusammenhang stehenden Herausforderungen. So ist allen mit schulischer Bildung befassten Akteur*innen zwar seit Jahren bewusst, dass in einem adressat*innenorientierten und nach aktuellen Theorien sowie Methoden ausgerichteten



Fremdsprachenunterricht (FSU) der Einsatz digitaler Medien eine Selbstverständlichkeit darstellen sollte (vgl. u. a. Schildhauer & Bündgens-Kosten, 2021; Falk, 2019: S. 21-60) und dass dieser nicht nur unter der Prämisse eines daraus entstehenden potenziellen Mehrwerts zu betrachten ist. Ebenso kann es als Konsens angesehen werden, dass dabei Bezug auf die in einer ständigen Fortentwicklung begriffene Mediennutzung von Schüler*innen genommen wird (vgl. bspw. Bär, 2019: S. 13; MPFS, 2019; MPFS, 2020a) und dass die Verwendung digitaler Medien gemäß dem „Primat des Pädagogischen“ erfolgt, also „zur Förderung und Realisierung spezifischer Lehr- und Lernprozesse“ (Lachner, Scheiter & Stürmer, 2020: S. 68). Zahlreiche Datenerhebungen und entsprechende Berichte seit der verschärften ‚Lernen-auf-Distanz-Situation‘ zeigen jedoch, dass in Deutschland noch ein erheblicher Entwicklungsbedarf besteht, wenn es darum geht, digitale Medien im Unterricht gewinnbringend und sinnvoll zu nutzen (vgl. bspw. MPFS, 2020b). Die Themenfelder und Fragestellungen, die es diesbezüglich zu fokussieren gilt, sind mannigfaltig und reichen von der Auseinandersetzung mit Hard- über Softwarelösungen, Finanzierungs- und Supportproblemen bis hin zu fachspezifischen Sujets.

Dabei verstehen wir unter Digitalisierung hier und im Folgenden die Nutzung digitaler Medien i. w. S., also nicht nur als Lernangebote unter dem weiten Textbegriff, sondern auch als Werkzeuge für den FSU, ebenso wie die neuen Möglichkeiten und Potenziale, die ihr Einsatz für die Gesellschaft mit sich bringt (vgl. KMK, 2017a: S. 8; s. auch Redecker, 2017: S. 12; zur Vieldeutigkeit des Begriffs vgl. Genner, 2020). Während mit dem SAMR-Modell (vgl. u. a. Puentedura, 2006) zwar ein nützliches Instrument vorliegt, um die Beschaffenheit dieser eingesetzten digitalen Angebote zu klassifizieren,¹ bleibt für den FSU die Frage, ob bzw. inwieweit dieser verändert werden müsste, um den bestehenden und in der Entwicklung begriffenen digitalen Werkzeugen und damit der derzeitigen wie zukünftigen Lebenswelt der Lernenden gerecht zu werden, bislang weitgehend unbeantwortet.

¹ Das SAMR-Modell unterscheidet vier Stadien für die Nutzung digitaler Tools beim Lernen: *substitution* (digitale Werkzeuge werden ohne Funktionsänderung als Ersatz für herkömmliche Hilfsmittel eingesetzt, ein Beispiel wäre hier der Einsatz eines Online-Wörterbuchs), *augmentation* (digitale Technologie wird als direkter Ersatz verwendet, aber es wird eine weitere Funktion hinzugefügt oder eine vorhandene Funktion genutzt, die analog nicht verfügbar wäre, z. B. hat der Gebrauch einer Textverarbeitungssoftware in Sprachen wie Japanisch den Vorteil, dass das korrekte Zeichen nur noch aus einer Liste von Vorgaben ausgewählt werden, aber nicht mehr selbst ‚konstruiert‘ werden muss), *modification* (die zu bearbeitende Aufgabe wird neu definiert durch die Nutzung digitaler Tools, das wäre bspw. der Fall, wenn Schüler*innen Übersetzungstools wie deepL oder Google Translate nutzen und die Aufgabe dann darin bestünde, die übersetzten Texte im Hinblick auf ihre Angemessenheit zu analysieren) und *redefinition* (hierbei handelt es sich um Aufgaben, die ohne die digitalen Tools erst gar nicht möglich gewesen wären wie z. B. eine Aufgabe zum kollaborativen Schreiben, an der sich bei Nutzung digitaler Plattformen zeitgleich mehrere Schüler*innen aktiv beteiligen können). Die Medien / Tools der ersten beiden Stufen (Substitution und Erweiterung) dienen der Unterstützung (*enhancement*) des Lernens, die der beiden anderen (Modifikation und Neubelegung) führen zu einer Veränderung des Lernens (vgl. Puentedura, 2008: S. 5-7).

Ausnahmen bilden bspw. einige gedankliche Anregungen im Sammelband der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (Burwitz-Melzer, Riemer & Schmelter, 2019) oder die FAZ-Beiträge von Dirk Siepmann (2020; 2018). Gleichzeitig finden sich im o. g. Sammelband aber auch Stimmen wie diejenige von Funk (2019: S. 69), der Folgendes festhält:

Auch angesichts des digitalen Wandels in allen Bereichen der Gesellschaft benötigen [sic] der Fremdsprachenunterricht kein neues Leitbild. 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[er] Jahren des vergangenen Jahrhunderts in der westlichen Welt entwickelt wurden. [...] Dazu gehören im Sinne eines Leitbilds, [sic] etwa Handlungsorientierung, die Menschen zu rezeptiv und produktiv angemessenen Sprachhandlungen in fremdkulturellen Kontexten befähigen soll, ein Unterricht, der interaktions- und partizipationsorientiert vorgeht und dabei individuelle Lernpotenziale und -ziele berücksichtigt und in der Lage ist, Lerninhalte dementsprechend zu differenzieren und personalisieren.

Dem kann jedoch nur mit einem ‚ja, aber‘ zugestimmt werden: Das von Funk beschriebene Leitbild wird nach wie vor als gültig wertgeschätzt, sollte jedoch im Hinblick auf den digitalen Wandel unter Einbezug von Aspekten der kritischen Fremdsprachendidaktik und Kernpunkten der Theorien zu *learner agency* ausgeweitet werden, um zu einer Entwicklung der Schüler*innen zu mündigen Bürger*innen² beitragen zu können. Eben dies beabsichtigt der vorliegende Beitrag: Dabei wird untersucht, ob der FSU mittelfristig andere – neue bzw. abgewandelte – Ziele verfolgen sollte als diejenigen, die derzeit durch die curricularen Vorgaben definiert werden (vgl. u. a. Europarat, 2001; CoE, 2018a; KMK, 2004a; 2012), und welche Auswirkungen dies für die beteiligten Akteur*innen hätte.

2. Theoretische Verortung

Bevor die eingangs skizzierten Fragen beantwortet werden können, soll zunächst eine knappe Verortung der zugrundeliegenden Konstrukte vorgenommen werden, um den Rahmen des zugehörigen wissenschaftlichen Diskurses abzustecken. Darum wird nachfolgend schlaglichtartig in die Theorien der Kritischen Fremdsprachendidaktik sowie der *learner agency* eingeführt, und es werden die wirklich neuen Herausforderungen, die sich für den bzw. im FSU durch derzeit verfügbare bzw. mittelfristig erwartbare digitale Medien ergeben, skizziert.

² Der Begriff Mündigkeit fokussiert je nach Kontext unterschiedliche Aspekte wie bspw. Volljährigkeit, Straffähigkeit und/oder Geschäftsfähigkeit. Darüber hinaus werden damit auch die Fähigkeiten zur Selbstbestimmung und Urteilsfähigkeit beschrieben, die wiederum bedingen, dass „die Bürger und Bürgerinnen nicht nur für sich selbst Verantwortung übernehmen, sondern auch für ihren Staat und ihre Gesellschaft. In einer Demokratie wie in Deutschland ist das besonders wichtig. Die Demokratie braucht mündige Bürger und Bürgerinnen, die sich interessieren und engagieren, die bereit sind, politisch im Staat mitzuwirken.“ (Toyka-Seid & Schneider, o. J.). Der vorliegende Beitrag setzt sich v. a. mit der Förderung der Bedeutungskomponenten ‚Urteilsfähigkeit‘ und ‚Selbstbestimmung‘ auseinander, um den Schüler*innen die aktive Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen.

2.1 Kritische Fremdsprachendidaktik

Der Terminus Kritische Fremdsprachendidaktik (nachfolgend KF) ist bislang im deutschsprachigen Diskursraum (noch?) wenig etabliert (vgl. Gerlach 2020a). Dies mag zum einen an der Vielzahl unterschiedlicher Modelle und Theorien liegen, von denen er sich ableitet (vgl. z. B. Gerlach, 2020b: S. 10-17), und zum anderen an der politischen Dimension, die mit dem verwandten englischsprachigen Begriff der *critical language pedagogy* verbunden wird (vgl. u. a. Crookes, 2013). Gleichzeitig existieren anderslautende fremdsprachendidaktische Konstrukte, die der KF in Inhalten und Zielen jedoch sehr ähneln (vgl. unten).

Wie Gerlach (2020b, auch im Folgenden) vertiefend darstellt, lässt sich der theoretische Bezugsrahmen der KF weit aufspannen, wobei stets eine massive Wechselwirkung zwischen den jeweiligen Modellen und den zum Zeitpunkt ihrer Entstehung herrschenden gesellschaftlichen und politischen Zuständen zu beobachten ist: Dabei sind zunächst die Kritische Theorie sowie die sich daraus entwickelnden Konzepte wie bspw. die Gender-Theorie, die Queer-Theorie oder die *critical race theory* zu nennen.³ Ebenso lassen sich Bezüge zur Kritischen Erziehungswissenschaft – u. a. erwähnt in Klafki (2007), aber bereits seit den 1970er Jahren entwickelt –, zur *critical literacy*⁴ und zum kritischen Denken im Allgemeinen (vgl. Gerlach, 2020b: S. 15-17) aufzeigen. Allen gemein ist das Ziel der Unterstützung der Schüler*innen in ihrer Entwicklung hin zu reflektierten, mündigen Bürger*innen, die sich im besten Fall selbst politisch für Demokratie und Freiheit engagieren.

Dies gilt auch für die *critical language pedagogy*, die allerdings das Lehren um der sozialen Gerechtigkeit willen noch stärker in den Fokus rückt:

Critical pedagogy is teaching for social justice, in ways that support the development of active, engaged citizens who will, as circumstances permit, critically inquire into why the lives of so many human beings, perhaps including their own, are materially, psychologically, socially, and spiritually inadequate – citizens who will be prepared to seek out solutions to the problems they define and encounter, and take action accordingly. (Crookes, 2013: S. 8)

Die Autorinnen des vorliegenden Beitrags schließen sich jedoch der gemäßigten, von Gerlach (2020b) vertretenen Idee einer KF an, die die Förderung von Mündigkeit in den Mittelpunkt stellt. Darüber hinaus sehen sie in der KF große Schnittmengen zu Byrams Konzept von *Intercultural Citizenship* (vgl. Byram, 2008: S. 155-226), das seinerseits in engem Zusammenhang mit der Idee der politischen Bildung i. S. v. Demokratiebildung steht (vgl. bspw. CoE, 2018b; KMK, 2018; Willems, 2020) und auf dem wiederum die *Digital Citi-*

³ Zur Einführung in die Kritische Theorie vgl. bspw. Waschkuhn (2000). Für einen Überblick über die Gender-Theorie mit aktuellen Bezügen vgl. u. a. Lennon & Alsop (2020) oder Hahmann, Knobloch, Kubandt, Orlikowski & Plath (2020). Für einen Einstieg in die Queer-Theorie s. z. B. McCann & Monaghan (2020) bzw. für eine Einführung samt Bezügen zu Schule und Unterricht Kenklies & Waldmann (2017). Für einen Überblick zur *critical race theory* vgl. bspw. Delgado & Stefancic (2017).

⁴ Für eine Einführung in die Konzepte der *critical literacy* vgl. z. B. McNicol (2016) oder Mills (2015).

zenship Education fußt (vgl. z. B. CoE, 2019). Weiterhin bieten sich enge Anknüpfungsmöglichkeiten an das Konzept der fremdsprachlichen Diskursbewusstheit (vgl. Plikat, 2017), an Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen (vgl. bspw. KMK BMZ, 2016) sowie an das Konstrukt der *learner agency*, welches nachfolgend näher beleuchtet werden soll.

2.2 *Learner agency*

Während das Konstrukt der *human agency* in den Geisteswissenschaften schon seit geraumer Zeit seinen festen Platz hat (vgl. z. B. im Bereich der Sprachphilosophie Taylor, 1985), ist es in Form der *learner agency* (nachfolgend LA) in der Fremdsprachendidaktik erst im Zusammenhang mit neueren Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb und zur *critical literacy* vermehrt aufgegriffen worden (vgl. Deters, Gao, Miller & Vitanova, 2015; Gao, 2010; Teng, 2019; van Lier, 2008; Vitanova, Miller, Gao & Deters, 2015; s. ebf. Gerlach, 2020b: S. 15), auch wenn die Berücksichtigung der aktiven Rolle der Lernenden bereits seit vielen Jahren ein Desiderat des FSU ist (vgl. z. B. Long & Porter, 1985: S. 209 f.).

Unter LA wird hier die Fähigkeit der Lernenden verstanden, im Prozess fremdsprachlichen Lernens autonom und zielgerichtet zu handeln und sich selbst zu regulieren (vgl. Vitanova et al., 2015: S. 5; zu den verschiedenen Definitionen vgl. Yashima, 2013: S. 1-5). Dabei wird LA als „socially structured and embedded in social contexts“ (Yashima & Fukui, 2020: S. 2) betrachtet.⁵

Ein relativ frühes Beispiel, Lernende von Fremdsprachen als „social agents“ (CoE, 2001: S. 9) zu bezeichnen, findet sich in der englischen Originalausgabe des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (kurz: GeR bzw. CEFR), das in der deutschen Übersetzung allerdings lediglich mit „gesellschaftlich Handelnde[n]“ bzw. „sozial Handelnde[n]“ (Europarat, 2001: S. 21) wiedergegeben wird. Selbst im englischen Original kommt der Begriff ‚agency‘ nicht vor. Er wird zwar im 17 Jahre später erschienenen *Companion Volume* zum GeR genannt:

The CEFR presents the language user/learner as a ‚social agent‘ acting in the social world and exerting agency in the learning process. This implies a real paradigm shift in both course planning and teaching, promoting learner engagement and autonomy. (CoE, 2018a: S. 26)

bleibt aber im Hinblick auf die Bedeutung von LA mit dem Hinweis auf den Paradigmenwechsel der Unterrichtsplanung und des Lehrens, die das Engagement und die Autonomie

⁵ Van Lier (2010: S. 4) stuft LA als ein eng mit den Begriffen ‚Lernendenautonomie‘ oder ‚Motivation‘ verbundenes Konzept ein, das aber allgemeiner und umfassender als die beiden genannten sei. Diese sind für ihn Produkte oder Manifestationen von LA. Zur Abgrenzung benennt er als Faktoren für LA neben der Initiative der Lernenden bzw. ihres selbstregulierten Arbeitens sowie der Einbettung des Lernens in den soziokulturellen Kontext die Bewusstheit der Lernenden über die Verantwortung ihres Handelns bzw. Nicht-Handelns, auch im Hinblick auf andere. Es ist vor allem dieser letzte Punkt, der LA von Lernendenautonomie abgrenzt. Allerdings weist Korhonen (2014: S. 69) darauf hin, dass sich auch der Diskurs zur Lernendenautonomie mit den Jahren verändert habe, so dass beide Begriffe eng beieinander lägen. Zur Komplexität des Konstrukts LA vgl. ebf. Korhonen (2014: S. 78); Mercer (2011); Mercer (2012); Teng (2019: S. 65-75).

der Lernenden fördern, deutlich vager als bspw. Muramatsu (2018: S. 5) in dem nachfolgenden Zitat, in dem sie auf *agency* von L2-Lernenden an Universitäten eingeht:

L2 learning can be viewed as a process of L2 socialization by participating in a new social community of practice, navigating their lives, negotiating their social positions and identities and establishing their voices in a new target language community. L2 learners, as social agents, create, navigate and define their own learning processes. They do not passively emulate the normative practices of the target language communities or accept undesirable social values and positions being simply imposed on them; instead, they negotiate, resist and shape their learning processes and experiences.

Fremdsprachenlernen stellt hier einen dynamischen gesellschaftlichen Prozess dar, der von der Interaktion zwischen den Lernenden und der sie umgebenden Umwelt geprägt wird. Dabei impliziert LA, dass die Lernenden über Wahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Handlungsoptionen verfügen. Die gewählten Aktionen erfolgen im soziokulturellen Kontext; sie werden von den Lernenden entsprechend interpretiert bzw. sind ggf. sogar durch diesen motiviert. Letztendlich ist – neben kognitiven und emotionalen Voraussetzungen – die individuelle und sozial konstruierte Kontrolle des Lernens ein wichtiger Faktor dafür, welche Kompetenzen von den Lernenden in der Fremdsprache ausgebildet werden (vgl. Gkonou, 2015: S. 195; s. ebf. Weinert, 2002: S. 27 f.; Konrad & Traub, 2012: S. 24).

Im Hinblick auf schulische digitale Praktiken im fremdsprachlichen Lernprozess kann LA dahingehend interpretiert werden, dass Schüler*innen als für ihr Lernen selbstverantwortliche Akteur*innen nicht nur bei der Wahl ihrer Lerngegenstände und Lernziele im Rahmen ihrer Möglichkeiten aktiv handeln, sondern vor allem auch bei der Auswahl und Nutzung der in Frage kommenden Medien und Materialien. Im Unterschied zu traditionelleren Unterrichtsformen, bei denen es oft an LA mangelt, weil Lehrende und / oder Institutionen alle Medien und Prozesse vorgeben und kontrollieren (vgl. Vandergriff, 2016: S. 87), bietet das digital gestützte Lernen Schüler*innen mehr Möglichkeiten, selbst zu entscheiden, wie und (in gewissem Maße) was sie lernen wollen. Die Lernenden haben durch die Bearbeitung von selbst gewählten Themen oder Texten größere Chancen der Teilhabe an diskursiven Praktiken, die ihnen in einem analogen Unterricht nicht in diesem Maße zur Verfügung stehen.⁶

Die Lehrkraft zeigt ihnen lediglich die für ihre Lernziele geeigneten Angebote auf und berät sie bei ihrem Lernen. Der *turn* der Rolle der Lehrenden von der Wissensvermittlung zur Lernbegleitung bzw. Lernförderung ist im Kontext der Digitalisierung besonders wichtig, denn Lehrer*innen müssen über die zur Verfügung stehenden und sich schnell verändernden Medien und Tools umfassend informiert sein, um diese kriterienbasiert auswählen, erstellen und anpassen, aber auch organisieren und teilen zu können (vgl. Redecker, 2017: S. 44-49).⁷

⁶ Damit eröffnen sich auch neue Perspektiven für den Umgang mit heterogenen Lernendengruppen (vgl. Kalliampos, 2019; s. auch Würffel, 2017).

⁷ Da Fremdsprachenlernen von der Interaktion zwischen den Lernenden und der sie umgebenden Umwelt geprägt wird, liegt ein weiteres interessantes Merkmal der LA im Rahmen der Digitalisierung auf der Interaktion zwischen Lernenden und der Technik, die sie nutzen.

Der digitale Raum bietet Lehrenden wie Lernenden die Möglichkeit, *real world*-Informationen von Sprecher*innen bzw. aus den Ländern der Zielsprache einzubeziehen und damit die engen Grenzen des Klassenraums zu überschreiten. Gleichzeitig erfordern die dort nahezu unendlich verfügbaren Informationen grundlegende Kenntnisse und Kompetenzen, um diese zunächst kritisch zu sichten, zu reflektieren und einzuordnen und sie erst dann zu nutzen (vgl. KMK, 2017a: S. 18 f.). Die Verwendung digitaler Medien im Unterricht benötigt damit sowohl die durch die KF postulierte *critical literacy* als auch das entsprechende Engagement, sich aktiv in den Lernprozess einzubringen, also LA. Beide Ansätze bilden im Hinblick auf die seitens der KMK (2017b; 2018) formulierten Querschnittsaufgaben für alle Fächer zur Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie Demokratie- und Medienbildung wesentliche Grundpfeiler. Darüber hinaus bieten sie gerade für die Betrachtung der inhaltlichen und methodischen Potenziale des Einsatzes digitaler Medien neben dem SAMR-Modell einen weiteren wichtigen Ausgangspunkt.

3. Chancen und Potenziale der Digitalisierung des FSU

Wendet man sich der Nutzung digitaler Angebote im FSU zur Förderung der Entwicklung mündiger Bürger*innen zu, wird schnell die Herausforderung deutlich, dass diese mit Blick auf zwei unterschiedliche Ebenen diskutiert werden sollte, die jedoch in der schulischen Realität nicht unbedingt voneinander zu trennen sind. Denn digitale Medien können sowohl als Werkzeug zum Fremdsprachenlernen genutzt, als auch im Unterricht als Inhalt, also Unterrichtsgegenstand, thematisiert werden. Daraus ergeben sich dann abweichende Lernziele, wobei insbesondere im Fall von ‚digitale Medien als Werkzeuge‘ die Ideen der KF und der LA schnell in den Hintergrund geraten können, wenn die Schüler*innen nicht zur kritischen Reflexion im Umgang mit den Tools angeregt werden.

Nachfolgend sollen daher exemplarisch zwei Kompetenzbereiche des FSU unter der Fragestellung beleuchtet werden, welchen Einfluss digitale Medien hier im Vergleich zu einer Gestaltung des Unterrichts ohne diese haben könnten und ob ggf. neue Ziele für

Gerade für den FSU ist außerdem von Relevanz, welche Kompetenzmodelle und / oder -begriffe sich in Bezug auf die Forderungen nach Orientierung (vgl. Budke & Meyer, 2015: S. 9 f.) oder Ambiguitätstoleranz im interkulturellen Kontakt (vgl. Deardorff, 2015: S. 131 f.) nutzen lassen. Diese Aspekte können hier allerdings nicht vertieft werden.

diese Kompetenzbereiche formuliert werden müssen, die über die bestehenden Zielvorgaben⁸ hinausgehen.⁹

3.1 Funktionale kommunikative Kompetenz: Schreiben

Wenngleich seit einigen Jahren das Primat der Mündlichkeit in den curricularen Vorgaben des FSU propagiert wird, nimmt die Schreibkompetenz weiterhin eine zentrale Rolle ein. Dies zeigt sich sowohl an den Aufgabenstellungen in den Lehrbüchern als auch darin, dass die Fachnote mehrheitlich über schriftliche Klausuren generiert wird – je fortgeschrittener die Lernenden, umso stärker (vgl. u. a. MSB NRW, 2019: S. 40-43). Dabei kann die Schreibkompetenz sowohl der funktionalen kommunikativen Kompetenz ‚Schreiben‘ als auch der Text- und Medienkompetenz zugeordnet werden, die in vielen Fällen ineinandergreifen und in den curricularen Vorgaben „eher aus Darstellungsgründen [...] getrennt aufgeführt werden“ (MSB NRW, 2019: S. 12; vgl. auch S. 13). Darüber hinaus haben in ihrer sogenannten „dienende[n] Funktion“ die unter der Überschrift „Verfügen über sprachliche Mittel“ (i. e. hier: Wortschatz, Grammatik und Orthografie) genannten Wissensbereiche ebenfalls einen direkten Einfluss auf das Gelingen des Schreibprozesses (vgl. MSB NRW, 2019: S. 12).

Untersucht man nun die Passung der o. g. KLP-Vorgabenbereiche auf den Einbezug digitaler Medien im Englischunterricht der Erprobungsstufe (i. e.: der Jahrgangsstufen 5 und 6), so lassen sich zwar nur wenige direkte Bezüge auffinden (hier in erster Linie das Verfassen von E-Mails und Textnachrichten bzw. unter Verweis auf den weiten Textbegriff auch von multimedialen digitalen Texten), aber der Unterricht ist den digitalen Medien als Werkzeugen gegenüber nicht verschlossen und in Bezug auf digitale Medien als Unterrichtsgegenstand wird auch schon in den Jahrgangsstufen 5 und 6 eine kritische Auseinandersetzung angeregt (vgl. MSB NRW, 2019: S. 15-21). Ähnlich gestaltet sind die Vorgaben in der Mitte und am Ende der Sekundarstufe I (vgl. MSB NRW, 2019: S. 23-39), natürlich dann auf erhöhtem sprachlichem und kognitivem Niveau, so dass hier u. a. explizit darauf verwiesen wird, dass Schüler*innen am Ende der Jahrgangsstufe 8 „unter Einsatz

⁸ Die Anknüpfung an curriculare Vorgaben kann hier unterschiedlich erfolgen: Einerseits könnten die Bildungsstandards als Vergleichsfolie herangezogen werden, die sich durch ihre Überregionalität auszeichnen und somit deutschlandweite Aussagen ermöglichen würden (vgl. bspw. Koch, 2017). Andererseits sind diese Dokumente aufgrund ihrer Zielsetzungen relativ unspezifisch und gleichzeitig bereits einige Jahre alt (vgl. KMK, 2004a; 2004b; 2012). Darum wird an dieser Stelle der Nachteil der Regionalität zugunsten der Aktualität in Kauf genommen und exemplarisch auf die Inhalte des Kernlehrplans (KLP) in Nordrhein-Westfalen (NRW) für Englisch als erste Fremdsprache am Gymnasium von 2019 zurückgegriffen (vgl. MSB NRW, 2019). Dieser KLP dient wiederum als Vorlage für diejenigen aller anderen fremdsprachlichen Fächer in NRW, die entweder bereits entsprechend aktualisiert wurden oder noch im Aktualisierungsprozess befindlich sind (vgl. QUA-LiS NRW, 2021).

⁹ Sicher wäre es sinnvoll und auch nötig, diese Fragen für alle im FSU zu fördernden Kompetenzbereiche zu diskutieren. Da dies hier allerdings nicht möglich ist, werden exemplarisch eine funktionale kommunikative Kompetenz, hier: das Schreiben, sowie die transversale Sprachlernkompetenz behandelt.

produktionsorientierter Verfahren analoge und kurze digitale Texte und Medienprodukte erstellen“ können (MSB NRW, 2019: S. 29) bzw. am Ende der Sekundarstufe I dies sogar weiter ausbauen und zusätzlich „unter Einsatz produktionsorientierter Verfahren die Wirkung von Texten und Medien erkunden“ (MSB NRW, 2019: S. 38). Ausdrücklich erwähnt werden soll an dieser Stelle auch, dass der KLP im allgemeinen Teil postuliert: „Der Englischunterricht am Gymnasium ist dem Leitbild eines kommunikativ mutigen und zunehmend selbstverantwortlichen Sprachenlerner verpflichtet [...]“ (MSB NRW, 2019: S. 9) – also explizit zur Förderung von LA einlädt und über die interkulturelle Handlungskompetenz, die Sprachbewusstheit und die Verweise auf die fachübergreifenden Querschnittsaufgaben analog zu den KMK-Formulierungen (vgl. KMK, o. J.) die Tür für KF weit öffnet (vgl. MSB NRW, 2019: S. 8-10).

Dabei bleiben jedoch – intendiert oder nicht – zahlreiche Leerstellen hinsichtlich des Einbezugs aktueller und mittelfristig erwartbarer digitaler Werkzeuge bestehen. Ob es nun in den Händen der Autor*innen schulinterner Curricula oder von Lehr-Lernmaterialien liegt, diese zu füllen, kann hier nicht weiter diskutiert werden. Gleichwohl sollen einige der Leerstellen aufgezeigt und damit ins allgemeine Bewusstsein der beteiligten Akteur*innen gerückt werden.

Betrachten wir hinsichtlich der reinen Textproduktion einmal die lebensweltlichen Alltagssituationen, in denen Schüler*innen Texte produzieren, und grenzen diese der Einfachheit halber zunächst auf den engen Textbegriff ein, so lässt sich festhalten, dass die in den Schulbüchern häufig gestellten Schreibaufgaben weit davon entfernt liegen. Nachdem mit Einzug der SMS die zuvor privat überwiegend mündliche Kommunikation wieder teilweise in den schriftlichen Bereich überführt wurde – jedoch mit ihren ganz eigenen Stilen und Regeln –, kommunizieren die meisten Jugendlichen inzwischen erneut überwiegend mittels gesprochener Kurznachrichten, die über entsprechende Apps an Einzelpersonen und ganze Gruppen gesendet werden und eine asynchrone mündliche Kommunikation bedingen. Alternativ bedient man sich zahlreicher Emojis, GIFs oder Kürzeln, wie bspw. *asap* (= *as soon as possible*), *cu* (*see you*) etc., die zwischenzeitlich zum großen Teil vom privaten in den öffentlichen oder geschäftlichen Sprachgebrauch übernommen wurden. Diese kommunikativen Codes müsste der FSU ebenfalls aufgreifen, wenn er zu einer erfolgreichen Kommunikation mit Zielsprachensprecher*innen befähigen soll (vgl. MSB NRW, 2019: S. 8). Gleiches gilt für die Erstellung multicodaler Texte, deren einzelne Bausteine mitunter kulturellen Bedeutungsabweichungen unterliegen, die den Lernenden bekannt gemacht werden müssen (vgl. dazu ebf. den Beitrag von Elke Höfler in dieser k:ON-Ausgabe).

Welche Möglichkeiten stehen nun aber Lehrenden und Lernenden im FSU zur Verfügung, um das fremdsprachliche Schreiben mit Hilfe digitaler Werkzeuge zu trainieren und ein kritisches Bewusstsein für den Umgang mit (schriftlicher) Sprache zu fördern? Li, Dursun & Hegelheimer (2017: S. 78-80) unterscheiden hier drei Kategorien:

- Web 2.0-Tools, die u. a. alle Arten von Social Media-Anwendungen enthalten und die neben der Kommunikation auch zum kollaborativen Arbeiten genutzt werden können,

- Werkzeuge zur automatisierten Schreibevaluation, die auf der Grundlage statistischer Methoden, z. T. kombiniert mit natürlicher Sprachverarbeitung vorgehen (wie z. B. ETS Criterion®¹⁰, vgl. Hockly, 2019, oder jWriter, vgl. Lee, 2019-2023, s. auch Lee & Hasebe, 2020) und die zur Unterstützung der Lehrenden und Lernenden sowohl bei der formativen Bewertung als auch bei der Schreibvermittlung¹¹ eingesetzt werden können,¹²
- Nutzung von Korpora und deren Werkzeugen, um zum einen Zugang zu sprachlichen Beispielen beim Schreiben zu haben und zum anderen Wörter, Phrasen oder Kollokationen beim Schreiben überprüfen zu können.¹³

Allerdings gibt es auch weit weniger komplexe Software, die Schüler*innen im Alltag zur Textproduktion nutzen, z. B. wenn sie außerhalb der Schule ‚nicht-private‘ schriftliche Texte verfassen. Dabei schöpfen sie – anders als im Klassenraum – die Möglichkeiten eines Textverarbeitungsprogramms i. d. R. aus – was im Rahmen benoteter schriftlicher Arbeiten kritisch diskutiert werden müsste: Die meisten dieser Anwendungen bieten eine automatische Rechtschreib- und Grammatikfehlererkennung oder direkt -korrektur an. Darüber hinaus ist es ebenfalls möglich, die Syntax auf den Grad der Lesbarkeit hin bewerten oder sich Synonyme und Antonyme vorschlagen zu lassen, wenn man das eigene sprachliche Repertoire bereichern möchte. Selbst die Berücksichtigung eines solchen, vergleichsweise einfachen Vorgehens bleibt im schulischen FSU bislang sowohl in den Lern- als auch Prüfungsphasen allein der Lehrkraft in Eigeninitiative oder Regelungen durch die jeweiligen Fachschaften überlassen.

¹⁰ Criterion® wurde ursprünglich für das Schreiben im L1-Unterricht entwickelt, es wurde aber auch in Studien zum Schreiben im FSU untersucht (vgl. Li, Link & Hegelheimer, 2015, zu den dabei aufgetretenen Problemen, s. S. 8 f.). Eine andere Analyse von 44 Unterstützungswerkzeugen zum akademischen Schreiben stellte heraus, dass 29 von diesen Tools für L1-Nutzer*innen bzw. hauptsächlich für L1-Anwender*innen ausgelegt waren (davon 12, die die Nutzung durch L2-Schreibende nicht ausschlossen), lediglich 6 der untersuchten Werkzeuge waren explizit für L2-Anwender*innen vorgesehen (vgl. Strobl, Ailhaud, Benetos, Devitt, Kruse, Proske & Rapp, 2019: S. 37).

¹¹ Während Werkzeuge zur automatisierten Schreibevaluation primär zur Bewertung und zum Feedback entwickelt wurden und erst in zweiter Linie pädagogischen Prinzipien folgen, sind die Entwickler*innen des intelligenten Tutorensystems (ITS) Writing Pal den entgegengesetzten Weg gegangen. Writing Pal besteht aus einer Kombination aus Strategieunterweisung, spielebasierter Übung, Übungen zum Schreiben von Essays und automatisiertem formativem Feedback (vgl. Roscoe, Allen, Weston, Crossley & McNamara, 2014: S. 39-41; s. auch Roscoe & McNamara, 2013).

¹² Eine noch differenziertere Taxonomie dieser Tools zum Schreiben findet sich in Strobl et al. (2019: S. 44), die von Li et al. (2017) getroffene Einteilung (s. o.) erscheint an dieser Stelle jedoch zunächst ausreichend.

¹³ Der Einsatz von Web 2.0-Tools und automatisierten Schreibevaluationswerkzeugen ist sicher schon auf einem weniger hohen Kompetenzniveau sinnvoll, die autonome Nutzung von korpusbasierten Tools eignet sich jedoch eher für weit fortgeschrittene L2-Lernende. Bei älteren Lernenden können Korpora aber unter entsprechender Anleitung auch schon auf einer nicht so weit fortgeschrittenen Stufe z. B. zur induktiven Erarbeitung von Grammatikregeln oder Kollokationen verwendet werden (vgl. Durand, 2018: S. 138-140).

Wenden wir uns jedoch wieder den Möglichkeiten von Web 2.0-Tools zu und betrachten diese im Hinblick auf das Mitteln zwischen zwei Sprachen. Bei den aktuellen und kostenfreien webbasierten Übersetzungstools¹⁴ z. B., deren Produkte bis vor einigen Jahren noch als zu fehlerbehaftet galten, hat sich die Qualität ihres Outputs dank des Einsatzes von *deep learning*-Techniken, die häufig auf künstlichen neuronalen Netzwerken basieren¹⁵, wesentlich verbessert und wird dies mit zunehmender Anzahl an vom System analysierten Ausgangstexten auch weiter tun (vgl. auch Madhavan, 2019; Caswell & Liang, 2020). In Schulen, in denen die Lernenden im FSU während nicht-lehrkraftzentrierter Arbeitsphasen Zugriff auf diese Tools haben, ist vermehrt zu beobachten, dass von einigen Schüler*innen die gestellten Aufgaben ausschließlich dadurch bewältigt werden, dass sie L1-Antworten eingeben und dann die zielsprachliche Übersetzung – häufig unreflektiert – als eigene Lösung übernehmen. Zahlreiche Studien haben ergeben, dass sich die Nutzung dieser Tools im Unterricht nicht verhindern lässt und es darum sinnvoller ist, die Lernenden bei der Entwicklung einer kritischen Haltung während deren Nutzung zu unterstützen (vgl. u. a. White & Heinrich, 2013), was im FSU direkt mit der Förderung der interkulturellen Kompetenz, der Sprachbewusstheit und der Sprachlernkompetenz verbunden werden kann, scheitern die derzeitigen Übersetzungstools doch überwiegend im Bereich der Pragmatik (vgl. auch Madhavan, 2019; Caswell & Liang, 2020).

Gleichzeitig konnte gezeigt werden, dass Fremdsprachenlerner*innen mitunter ihre eigenen Kompetenzen bei der Analyse dieser maschinell übersetzten zielsprachlichen Texte überschätzen (vgl. bspw. Briggs, 2018), bzw. besonders zu Beginn der Sprachlernphase ist davon auszugehen, dass ihnen die nötigen Kompetenzen zumeist fehlen. Es ist also unbedingt nötig, den Umgang mit webbasierten Übersetzungstools stetig zu thematisieren und einzuüben, denn dann können die Lernenden aus deren Gebrauch durchaus hinsichtlich der eigenen Textproduktionskompetenz profitieren (vgl. z. B. Lee, 2019). Jedoch bewahrt dies die Lehrkraft nicht vor der unweigerlich irgendwann zu erwartenden Frage, warum man denn überhaupt noch eine Fremdsprache lernen müsse, wenn die eigenen Ergebnisse der Sprachproduktion häufig mit denjenigen von Google Translate oder deepL vergleichbar seien. Noch nachvollziehbarer scheint eine solche Frage, wenn zusätzlich zu allen bislang betrachteten Anforderungen des FSU die Notwendigkeit des Lernens eines oder mehrerer neuer Schriftsysteme hinzukommt.

¹⁴ Angemerkt werden muss ebf., dass Sprachmittlungsaufgaben mehr Kompetenzen von den Lernenden als die reine Übersetzung verlangen, denn schließlich gilt es dabei, einen Ausgangstext situations- und adressat*innengerecht in die Zielfremdsprache zu übertragen. Das bedeutet, es müssen u. U. erklärende Informationen hinzugefügt oder ggf. überflüssige Textinhalte ausgespart werden. Erst dann kann eine sinngemäße Übersetzung von der Ausgangs- in die Zielsprache erfolgen. Diesen zusätzlichen Arbeitsschritt übernehmen derzeit noch keine der o. g. Übersetzungstools, sondern sie sind jeweils von den Lernenden selbst zu leisten.

¹⁵ Für einen populärwissenschaftlichen und verständlichen Einblick in Künstliche Intelligenz und wie diese Einfluss auf die Textproduktion und Rezeption nehmen kann vgl. bspw. Shane (2019), für einen knappen Überblick über die Entwicklung der webbasierten Übersetzungstools vgl. z. B. Briggs (2018).

Dieses Problem kulminiert noch weiter, bezieht man Tools zur automatischen Texterstellung mit ein, die kürzere Texte basierend auf strikten Regeln für manche Textsorten und unter Verwendung der einer festen Zielgruppe zu vermittelnden Einzelinformationen selbstständig generieren können. Weniger eindrucksvolle Beispiele liefern hier sicher Chatbots im Bereich des Kundensupports auf kommerziellen Webseiten. Schon zum Nachdenken anregend allerdings sind die Ergebnisse, die bspw. Heliograf für die *Washington Post* sowohl in Form von Podcasts als auch geschriebenen Texten liefert (vgl. u. a. WashPostPR, 2017; 2020).

Einen anderen Ansatz wählen die oben bereits angesprochenen Werkzeuge zur automatischen Schreibevaluation. Diese sollen insbesondere schwächeren bzw. schreibun-erfahrenen Lernenden die Möglichkeit bieten, ihre Produkte mit automatischem Feedback mehrfach zu überarbeiten, bevor sie durch eine Lehrperson bewertet werden, und entlasten so die Lehrenden, während die Lernenden unmittelbar ein korrekatives Feedback bekommen (vgl. Li et al., 2015: S. 9). Die Nutzung solcher Tools ist in US-amerikanischen Schulen verbreitet und wird auch erforscht (Cotos, 2015: S. 5; s. auch Strobl et al., 2019: S. 33), allerdings belegen Studien, dass ihr Einsatz v. a. dann sinnvoll ist, wenn sie nicht nur darauf ausgelegt sind, eine Bewertung zu erteilen, sondern ebenfalls Strategien vermitteln, die zur Textproduktion hilfreich sind (vgl. Roscoe & McNamara, 2013: S. 1023). Denn wenn sich die Schüler*innen lediglich auf das Erreichen einer guten Bewertung durch das Werkzeug konzentrieren (vgl. Cotos, 2015: S. 9) und diese dann nicht mit der Einschätzung der Lehrenden übereinstimmt, führt dies auf beiden Seiten zu Unzufriedenheit und Demotivation (vgl. Li et al., 2015: S. 9). Im Gegensatz zu den o. g. Übersetzungstools sind diese Werkzeuge also darauf ausgerichtet, den Schreibprozess der Schüler*innen zu unterstützen, und nicht darauf, ihnen ein fertiges Produkt zu liefern.

Ebenfalls auf die Fruchtbarmachung der LA und die prozedurale Unterstützung sind andere Web 2.0-Kollaborationstools wie z. B. Padlet, Etherpad, Google Docs u. v. a. m. ausgerichtet, die das kooperative Schreiben in einem geteilten virtuellen Arbeitsraum erlauben. Dabei besteht die Möglichkeit, entweder gemeinsam einen Text zu verfassen (vgl. Schütze, 2019) oder aber bereits erarbeitete Texte zu kommentieren. Durch das kooperative Anfertigen eines Textes und die Absprache im Team wird die Textproduktion stärker von verschiedenen Seiten betrachtet und dem Prozess an sich wird so eine wichtigere Rolle zuteil. Dadurch kann für schwächere oder unerfahrene Schreiber*innen die Hürde gesenkt werden, sich am Schreiben zu beteiligen, allerdings besteht wie bei allen Gruppenarbeiten die Gefahr, dass sich einzelne Schüler*innen zurücklehnen und auf die anderen verlassen oder Schwächere durch die Leistungen der Stärkeren eingeschüchtert / demotiviert werden. Daher müssen entsprechende Regelungen getroffen werden, dass alle gleichberechtigt am Schreibprozess mitwirken und gemeinsam die Verantwortung für das entstehende Produkt tragen (vgl. Konrad & Traub, 2012: S. 5, S. 8-14). Ggf. muss die Lehrkraft für die Einhaltung dieser Absprachen sorgen. Da die Tools des kollaborativen Schreibens auch die Möglichkeit bieten, über die Versionskontrolle nachzuvollziehen, wer welchen Beitrag geleistet hat, kann leichter verfolgt werden, welche Lernenden welchen Anteil am gemeinsamen Produkt haben bzw. wie der Schreibprozess abgelaufen ist (vgl.

Würffel, 2008: S. 15). Darüber hinaus können durch die Nutzung dieser Angebote auch gemeinsame Wissensspeicher oder Vorlagen entstehen, auf die die Schüler*innen zeit- und ortsunabhängig zugreifen können. Auf diese Weise bieten solche Werkzeuge die Möglichkeit, die Aufgaben im FSU im Sinne des SAMR-Modells zu modifizieren oder sogar weiterzuentwickeln, allerdings sind dabei eine Reihe von Faktoren zu berücksichtigen, da der Einsatz der Tools allein noch keine Garantie für die Verbesserung der Schreibproduktion der Lernenden bietet.

Auch wenn in diesem Abschnitt einige Potenziale des Einsatzes digitaler Medien skizziert wurden, bleibt die oben an die Lehrkraft und im weiteren Sinne an die fremdsprachendidaktische wissenschaftliche Community formulierte Frage des ‚warum überhaupt noch Fremdsprachen‘-Lernens in Zeiten der Digitalisierung offen und kann noch weiter abstrahiert werden auf eine allgemein-gesellschaftliche, ethisch-moralische Ebene, in deren Mittelpunkt die Grundsatzfrage nach den Kompetenzen steht, die der Mensch der Zukunft benötigen wird. Im Zuge dessen ist die gezielte Förderung von LA und die Gestaltung des Unterrichts gemäß den Aspekten der KF – bei Einsatz digitaler Medien als Werkzeuge zur Texterstellung und als Unterrichtsgegenstand – in der Thematisierung der Vor- und Nachteile, die mit dem Einsatz solcher Tools verbunden sind, umso bedeutsamer, ermöglichen LA und KF es den Schüler*innen doch, diese elementaren Fragen zu reflektieren.

Die Betrachtung der Schreibkompetenz hinsichtlich der Verwendung digitaler Tools bzw. des adressat*innengerechten Schreibens für digitale Medien unterschiedlicher Art und in verschiedenen (inter)kulturellen Kontexten sowie unter Einbezug multimedialer Texte könnte durchaus noch ausgeweitet werden, z. B. um Aspekte des handschriftlichen vs. maschinellen Schreibens, des Einsatzes von Diktiersoftware, der (inter)kulturellen Codes, die es zu nutzen gilt, oder der sich wandelnden (ziel)sprachlichen Register. An dieser Stelle soll jedoch nur der Verweis auf die anderen Artikel dieser k:ON-Ausgabe (insbes. Höfler) gegeben werden. In diesem Beitrag wird nachfolgend die transversale Sprachlernkompetenz betrachtet, um die Diskussion der Thematik auszuweiten.

3.2 Sprachlernkompetenz

Sprachlernkompetenz und Sprachbewusstheit sind in den Bildungsstandards als jeweils eigene Kompetenzbereiche ausgewiesen (vgl. KMK, 2012: S. 13; vgl. auch S. 21 f.). Auch wenn beide gerade im Hinblick auf Mehrsprachigkeit ineinandergreifen, wird hier nur die Sprachlernkompetenz betrachtet, die in engem Zusammenhang mit der LA zu sehen ist und diese für die Schule und den FSU konkretisiert. Die Bildungsstandards (vgl. KMK, 2012: S. 22) benennen in diesem Bereich das Verfügen und Anwenden von Sprachlernstrategien (vgl. hierzu u. a. Candelier, Camilleri-Grima, Castellotti, de Pietro, Lórinicz, Meißner, Noguerol & Schröder-Sura, 2012: S. 30), die Steuerung und Reflexion des Sprachenlernens unter Einbezug der vorgelernten Sprachen (vgl. z. B. Martinez & Meißner, 2017: S. 221) sowie die Bereitschaft und Fähigkeit, aus der Selbstevaluation entsprechende Konsequenzen zu ziehen (vgl. Tesch & Strathmann, 2014: S. 35). Bei der Sprach-

lernkompetenz geht es nicht nur um sprachliches, sondern v. a. um lernhandlungsbezogenes Wissen und Können (vgl. Meißner, 2013: S. 10). Die allgemeine *Can do*-Beschreibung wird auf einem grundlegenden Niveau in fünf weitere Deskriptoren aufgegliedert (Reflexion von Sprachlernverhalten und -prozessen, gezielte Prüfung und Erweiterung der funktionalen kommunikativen Kompetenzen, Selbsteinschätzung der Sprachbeherrschung und darauf aufbauende Planung des Lernens, Nutzung von Sprachkontaktsituationen für das Sprachenlernen sowie Festigung und Erweiterung der Sprachkompetenz durch Erprobung sprachlicher Mittel unter Nutzung des eigenen Mehrsprachigkeitsprofils, vgl. KMK, 2012: S. 22), die sich mit kleineren Veränderungen auch in den Lehrplänen einiger Bundesländer für die modernen Fremdsprachen der Sekundarstufe I finden.

Im Hinblick auf digitale Medien benennt der nordrhein-westfälische KLP für Englisch am Gymnasium zum Ende der Sekundarstufe I in den allgemeinen Kann-Beschreibungen und den fachlichen Konkretisierungen zur Sprachlernkompetenz die folgenden Punkte:

allgemein:

[...]

- auch digitale Hilfsmittel nutzen und erstellen, um analoge und digitale Texte und Arbeitsprodukte zu verstehen, zu erstellen und zu überarbeiten sowie das eigene Sprachenlernen zu unterstützen,
- den eigenen Lernfortschritt auch anhand digitaler Evaluationsinstrumente einschätzen, kontrollieren und dokumentieren, Anregungen zur Weiterarbeit aufnehmen sowie eigene Fehlerschwerpunkte gezielt bearbeiten.

fachliche Konkretisierungen:

- Strategien zur Nutzung digitaler Medien zum Sprachenlernen sowie zur Textverarbeitung und Kommunikation,

[...]

- kritischer Umgang mit digitalen Übersetzungsprogrammen. (vgl. MSB NRW, 2019: S. 38)

Es wird damit sehr deutlich, dass die Digitalisierung im Hinblick auf die Sprachlernkompetenz eine wichtige Rolle spielt. Oben wurde schon eine Reihe konkreter Tools für die Nutzung digitaler Hilfsmittel zur schriftlichen Textproduktion genannt, die sich z. T. – wie z. B. die KI-Übersetzungsprogramme deepL oder Google Translate – ebenfalls zur Textrezeption bzw. aufgrund ihrer Spracherkennung und Audio-Ausgabe auch zur Unterstützung mündlicher Kommunikation einsetzen lassen. Die Schüler*innen müssen allerdings in der Lage sein, zu erkennen, ob die angebotene Lösung lexikalisch und grammatikalisch korrekt und die Sprache gut verständlich / natürlich ist, der angestrebte Informationstransfer erfolgt oder der entstandene Text z. B. im Hinblick auf Stil, Kohärenz und Kohäsion angemessen ist (vgl. Ramlow, 2009: S. 172). Werden digitale Anwendungen wie die o. g. eingesetzt, können hiermit Modifikationen und Neubelegungen von Aufgaben im Sinne des SAMR-Modells (vgl. oben) unterstützt werden, die Tools werden also nicht nur als bloßer Ersatz oder Erweiterung genutzt.

Allerdings wurde bereits bei einfachen Versuchen der Autor*innen mit den genannten Tools zur Übersetzung wenig komplexer Lehrbuchtexte auf der GeR-Stufe A1 deutlich, dass je nach Sprachkombination und Tool Mängel v. a. im Bereich der Pragmatik bestehen. Gerade aber weil der Einbezug unterschiedlicher Register (diatopisch, diastratisch, diaphasisch, vgl. Coseriu, 2007: S. 24) digital einfacher zu bewerkstelligen ist als im analogen Zeitalter, bedürfen die Schüler*innen der kompetenten Anleitung im Umgang mit den zur Verfügung stehenden Anwendungen, damit sie die Stärken und Schwächen der Tools korrekt einschätzen und geeignete Nutzungsstrategien ausbilden können. Dies belegen auch Studien zum Schreiben, in denen gezeigt wurde, dass der Einsatz digitaler Unterstützungstools im Unterricht explizit thematisiert und trainiert werden muss, damit sie ihr Potenzial entfalten können (vgl. bspw. Knospe & Malmqvist, 2020: S. 175).

Eine weitere große Herausforderung im FSU stellt die Kann-Beschreibung des KLP im Hinblick auf die Selbsteinschätzung des Lernfortschritts durch die Schüler*innen „auch anhand digitaler Evaluationsinstrumente“ (s. o.) dar. Wie bereits bei der Kompetenz des Schreibens angesprochen, führt der KLP auch hier nicht weiter aus, um welche Instrumente es sich konkret handelt. Damit steht den Autor*innen schulinterner Curricula bzw. von Lehr-Lernmaterialien ein großer Interpretationsspielraum zur Verfügung, der von einfachen Quiz- oder Lernfortschrittsprogrammen bis hin zu hochkomplexen ITS-Anwendungen reicht. Während die Zahl der (Meta-)Studien zu ITS v. a. in klar definierten Bereichen wie z. B. naturwissenschaftlichen Fächern (vgl. Kulik & Fletcher, 2016: S. 45 f.; s. auch McCarthy, Watanabe, Dai & McNamara, 2020: S. 303) sehr groß ist, sind ITS für den FSU eher selten. Zur Nutzung von ITS bei der Schulung des L1-Leseverstehens liegen bereits jüngere Metastudien vor (vgl. z. B. Xu, Wijekumar, Ramirez, Hu & Irey, 2019), daneben finden sich einige wenige Publikationen, in denen ITS zur Schulung des Leseverstehens auch im FSU Englisch eingesetzt wurden (bspw. Fu, 2014). Zur fremdsprachlichen Produktion hingegen gibt es bislang nur wenige Beispiele. Meurers, De Kuthy, Nuxoll, Rudzewitz & Ziai (2019: S. 163) führen das v. a. auf die Schwierigkeit zurück, menschliche Sprache, insbesondere die *interlanguage*¹⁶ von L2-Lernenden, maschinell korrekt zu analysieren (s. auch Strobl et al., 2019: S. 34; McCarthy et al., 2020: S. 307). Hier könnten sich durch die Nutzung von *deep learning* mit Hilfe von *word embeddings* neue Möglichkeiten ergeben.

Fürs erste dürften sich allerdings die im KLP angesprochenen „einfache[n], auch digitale[n] Evaluationsinstrumente“ (MSB NRW, 2019: S. 22), anhand derer die Schüler*innen ihren Lernfortschritt z. B. am Ende der Erprobungsstufe einschätzen sollen, vermutlich eher auf digital gestützte Quiz-Anwendungen beschränken, wie sie bspw. mit H5P erstellt werden können. Von den Internetseiten des nordrhein-westfälischen Medienkompetenzrahmens gibt es eine Reihe (externer) Verlinkungen zu den Möglichkeiten digitaler Anwendungen im Unterricht (Stw.: digitale Werkzeuge im Unterricht, digitaler Methodenkoffer, digitaler Werkzeugkasten, Tools für den digitalen Unterricht). Unter dem Link ‚Di-

¹⁶ Aktuellere Publikationen zur *interlanguage* s. z. B. Wei (2015) sowie die Beiträge im Sammelband von Han & Tarone (2014).

gitaler Werkzeugkoffer' werden als kostenlose (aber dennoch kommerzielle) Anwendungen für Quiz und Lernkontrollen Kahoot und Quizlet¹⁷ sowie das von den Bildungspartnern NRW¹⁸ entwickelte Biparcours genannt (Blome, 2019: S. 4). Weitere für den Einsatz am Ende der Sekundarstufe geeignete Instrumente zur Selbsteinschätzung, Kontrolle und Dokumentation (vgl. MSB NRW, 2019: S. 38 f.) könnten digitalisierte Formen von Portfolios oder Lerntagebüchern sowie die aktive Nutzung der Lernfortschrittsfunktion des in der jeweiligen Schule genutzten Lernmanagementsystems sein (z. B. der Lernfortschrittsbalken und die *badges* bei Moodle). Intelligente Tutorensysteme wie z. B. FeedBook¹⁹ sind für den FSU jedoch noch die Ausnahme.

Weiterhin werden in den fachlichen Konkretisierungen des KLP „Strategien für die Nutzung digitaler Medien“ (s. o.) genannt. Welches Spektrum hier abgedeckt wird, erschließt sich aus den Handreichungen der einzelnen Bundesländer, in denen bis zum Ende der Sekundarstufe I v. a. das Einüben von Online-Recherchen (vgl. IQ.SH, 2018: S. 23) oder „Strategien für eine sinnvolle und angemessene Mediennutzung“ (Medienberatung NRW, 2020: S. 21) angeführt werden, aber auch Problemlösestrategien, die die Nutzung und Entwicklung von Algorithmen und Modellierungskonzepten in einfachen Programmierumgebungen einschließen (vgl. Medienberatung NRW, 2020: S. 23).²⁰ Im Lehrplan für Englisch sind solche weitreichenden Formulierungen allerdings nicht zu finden.

Der letzte Deskriptor in den fachlichen Konkretisierungen betrifft den kritischen Umgang mit Medien. Hierunter fallen in der Handreichung zum Medienkompetenzrahmen (vgl. Medienberatung NRW, 2020: S. 15, 21) bis zum Ende der Sekundarstufe I die kritische Analyse, Interpretation und Bewertung von Daten und Informationen sowie deren Quellen und das Erkennen der dahinterliegenden Strategien und Absichten. Darüber hinaus sollen die Schüler*innen aber auch das eigene Medienverhalten reflektieren. Hier

¹⁷ Hierbei fehlen aus Sicht der Autorinnen Hinweise zur datenschutzrechtlichen Seite bei der Nutzung von kommerziellen Apps. Auf anderen Internetseiten, auf denen Lehrer*innen bestimmte Apps für den Unterricht vorstellen, wie z. B. <https://www.digitale-schule.net/apps/>, hingegen ist auch dieser Aspekt berücksichtigt.

¹⁸ Unter der Bezeichnung ‚Bildungspartner NRW‘ ist die vertraglich geregelte Zusammenarbeit des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes NRW und der Landschaftsverbände Rheinland und Westfalen-Lippe zu verstehen.

¹⁹ Bei FeedBook handelt es sich um ein ITS zum Englischlehrwerk *Camden Town* (Band 3, Gymnasium) aus dem Diesterweg Verlag. Dieses interaktive Tool enthält 230 Übungen aus dem regulären und 154 weitere Übungen aus dem Zusatz-Arbeitsbuch, ihr Schwerpunkt liegt auf Übungen aus dem Bereich *focus on form* oder zum Lesen. In der im Schuljahr 2017/18 pilotierten Basisversion erhielten die Schüler*innen bei korrekter Antwort unmittelbar ein automatisches Feedback. Darüber hinaus gibt es auch die Möglichkeit, dass die Lehrperson ein manuelles Feedback gibt, wobei diese Funktion in Anlehnung an Übersetzungsspeicher (*translation memories*) zusätzlich durch Verweise auf vorherige Antworten der Schüler*innen oder des Lehrenden-Feedbacks unterstützt wird (vgl. Meurers et al., 2019: S. 165).

²⁰ Eine Übersicht, wie die Kompetenzen der KMK-Strategie für digitale Bildung in Lernziele des Fachunterrichts für das Ende der Sekundarstufe I aufgegliedert werden können, findet sich im schleswig-holsteinischen Leitfaden *Digitale Medien im Fachunterricht* (IQ.SH, 2018: S. 30-35).

liegt mit der Heranbildung mündiger Bürger*innen und der Ausbildung von *critical literacy* ein wichtiger Anknüpfungspunkt zur KF vor (vgl. 2.1).

Insgesamt spiegeln die Kann-Beschreibungen im Bereich der Sprachlernkompetenz deutlich wider, welches Engagement von den Schüler*innen im Hinblick auf ihr Lernhandeln im FSU erwartet wird, hier zeigen sich die unterliegenden Konstrukte KF und LA. Die in diesem Abschnitt behandelten Deskriptoren beziehen sich auf die Sprachlernkompetenz der Schüler*innen mit Bezug zu digitalen Angeboten und sind sowohl inhaltlicher als auch methodischer Natur. Der KLP enthält aber auch Kann-Beschreibungen, in denen digitale Medien keine Rolle spielen. Diese wurden hier nicht berücksichtigt. Die betrachteten Deskriptoren machen deutlich, dass die Autor*innen des KLP Englisch digitale Werkzeuge und Inhalte im Blick haben, sie bleiben allerdings relativ vage im Hinblick auf die Nutzung konkreter Tools. Dies ist sicher auch dem raschen technologischen Wandel geschuldet, da ein KLP i. d. R. eine Geltungsdauer von etwa 10 Jahren hat, die Produktlebens- bzw. -versionszyklen von digitalen Geräten oder Anwendungen hingegen deutlich kürzer sind.

4. Fazit

In diesem Beitrag wurde anhand der funktionalen kommunikativen Kompetenz des Schreibens und der transversalen Sprachlernkompetenz deutlich gemacht, inwiefern digitale Angebote im FSU die Lerngelegenheiten erweitern, modifizieren oder sogar neubestellen können. Dabei spielen die Konstrukte KF und LA eine wichtige Rolle. Es wurde dargestellt, dass sich den Lernenden durch den Einbezug digitaler Anwendungen in die Lernumgebung mehr Möglichkeiten bieten, einerseits LA auszuüben und zu reflektieren. Andererseits ist die von der KF geforderte *critical literacy* eine wichtige Voraussetzung, um die digitalen Angebote einschätzen und entsprechend kompetent nutzen zu können. Dafür benötigen die Schüler*innen konkretes (sprachliches) Wissen, so z. B. auf der Metaebene zu Textsorten und sprachlichen Registern. Weiterhin stellt das soziokulturelle Orientierungswissen und die es einschließende interkulturelle kommunikative Kompetenz einen Kernbereich des FSU dar. Nur bei entsprechender Expertise in diesem Feld haben Schüler*innen die Möglichkeit, kulturell eingebettete Situationen korrekt zu verstehen und entsprechend zu handeln. Insofern bleibt das, wie Funk (2019: S. 69) es formuliert hat, „Leitbild einer kommunikativen Fremdsprachendidaktik“ weiterhin bestehen. Es muss aber um inhaltliche und methodische Aspekte erweitert werden, die v. a., aber nicht nur im Bereich der transversalen Kompetenzen liegen. Lediglich bei expliziter Vermittlung und Aufnahme dieses Wissens können LA und KF im FSU die Rolle spielen, die ihnen in einer digitalisierten Welt zukommen und für das menschliche Leben im 21. Jahrhundert die Grundlage bieten.

An dieser Stelle sollte eines jedoch nicht vergessen werden: Das Gelingen von Bildung in der Schule wird oft nach Modellen beurteilt, die eher ökonomisch motiviert sind, also z. B. wie Schüler*innen in (inter)nationalen Vergleichsstudien abschneiden. Mit Si-

cherheit zeigen die Ergebnisse von Studien wie PISA auch die Heterogenität innerhalb einer Altersstufe auf oder machen die Selektion aufgrund sozialer Herkunft deutlich. Sie lassen jedoch unberücksichtigt, dass gerade der Unterricht in der Primar- und Sekundarstufe überdies der Entfaltung des persönlichen Wohlbefindens (*well-being*) und der persönlichen *agency* von Schüler*innen und Lehrenden dienen muss, um auch für kommende Generationen die Grundlage für eine lebenswerte Zukunft zu schaffen. Um dies bewerkstelligen zu können, benötigen Lehrpersonen Möglichkeiten zur Unterstützung von Kernaspekten kindlicher bzw. jugendlicher Entwicklung wie z. B. Strategien, die sinnvolle, spielerisch eingebettete Aktivitäten anregen, oder Instrumente zur behutsamen Förderung entstehender (*learner*) *agency* und (Selbst-)Wirksamkeit in Abstimmung mit den curricularen Lernzielen (vgl. Thorne, 2017: S. 46). Da Lehrende nicht in der Lage sind, auf alle individuellen Bedürfnisse ihrer Schüler*innen in dem Maße einzugehen, wie es wünschenswert wäre, bietet die Nutzung digitaler Anwendungen zumindest eine Möglichkeit, auf Vielfalt zu reagieren. Dennoch wird es noch deutlicher Weiterentwicklungen und Forschungen bspw. zum hybriden Lernen bedürfen, bevor diese Vision auch im FSU zu noch tiefgreifenderen Veränderungen führen wird.

5. Bibliografische Angaben

- Bär, Marcus (2019). Fremdsprachenlehren und -lernen in Zeiten des digitalen Wandels. Chancen und Herausforderungen aus fremdsprachendidaktischer Sicht. In Burwitz-Melzer et al. (Hg.), S. 12-23.
- Blome, Dennis (2019). Digitaler Werkzeugkasten: Apps und Tools für den Unterricht. Wiesbaden: Eduversum Verlag in Kooperation mit der Deutsche Telekom Stiftung. <<https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/06-1-beispiel-werkzeugkasten-digital.pdf>>, (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- Briggs, Neil (2018). Neural machine translation tools in the language learning classroom: Students' use, perception, and analysis. In *JALT CALL Journal* 14 (1), S. 2-24.
- Budke, Alexandra & Meyer, Michael (2015). Fachlich argumentieren lernen – Die Bedeutung der Argumentation in den unterschiedlichen Schulfächern. In Budke, Alexandra; Kuckuck, Miriam; Meyer, Michael; Schäbitz, Frank; Schlüter, Kirsten & Weiss, Günther (Hg.), *Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern*. Münster & New York: Waxmann, S. 9-28.
- Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Hg.) (2019). *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel: Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Byram, Michael (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon et al.: Multilingual Matters.
- Candelier, Michel; Camilleri-Grima, Antoinette; Castellotti, Véronique; de Pietro, Jean-François; Lőrincz, Ildikó; Meißner, Franz-Joseph; Noguerol, Artur & Schröder-Sura,

- Anna (²2012). FREPA – A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures: Competences and Resources. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <<https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-EN.pdf?ver=2018-03-20-120658-443>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- Caswell, Isaac & Liang, Bowen (2020). Recent Advances in Google Translate. <<https://ai.googleblog.com/2020/06/recent-advances-in-google-translate.html>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- CoE = Council of Europe (Hg.) (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge et al.: Cambridge University Press.
- ___ (2018a). Common European Framework of Reference for Languages: Companion Volume with new Descriptors. <<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- ___ (2018b). Reference Framework of Competences for Democratic Culture – vol. 1: Context, Concepts and Model. <<https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- ___ (2019). Digital Citizenship Education Handbook: Being online, Well-being online, Rights online. <<https://rm.coe.int/168093586f>> (zuletzt abgerufen am 18.05.2021).
- Coseriu, Eugenio (²2007). *Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens* (= Tübinger Beiträge zur Linguistik 508). Tübingen: Narr.
- Cotos, Elena (2015). Automated Writing Analysis for writing pedagogy: From healthy tension to tangible prospects. In *English Publications* 63, o. Paginierung, 31 S. <https://lib.dr.iastate.edu/engl_pubs/63> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- Crookes, Graham V. (2013). *Critical ELT in Action: Foundations, Promises, Praxis*. New York et al.: Routledge.
- Deardorff, Darla K. (2015). The big picture of intercultural competence assessment. In dies. & Arasaratnam-Smith, Lily A. (Hg.), *Intercultural Competence in Higher Education*. London & New York: Routledge, S. 124-133.
- Delgado, Richard & Stefancic, Jean (³2017). *Critical race theory: an introduction*. New York: New York University Press.
- Deters, Ping; Gao, Xuesong (Andy); Miller, Elizabeth R. & Vitanova, Gergana (Hg.) (2015). *Theorizing and Analyzing Agency in Second Language Learning – Interdisciplinary Approaches*. Bristol et al.: Multilingual Matters.
- Durand, Sally (2018). Embracing Computer Corpora in the Language Learning Classroom and Using It in Your Classroom. In Perren, James; Kelch, Ken; Byun, Jin-suk, Cervantes, Seth & Safavi, Setareh (Hg.), *Applications of CALL Theory in ESL and EFL Environments*. Hershey, PA: IGI Global, S. 131-148.

- Europarat – Rat für kulturelle Zusammenarbeit (Hg.) (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München: Klett Langenscheidt.
- Falk, Simon (2019). *Mobile-Assisted Language Learning: Eine empirische Untersuchung zum Einsatz digitaler mobiler Endgeräte im Kontext des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Funk, Hermann (2019). Feindliche Übernahme oder erweiterte didaktisch-methodische Szenarien? Fremdsprachenunterricht im Zeitalter digitalen Wandels. In Burwitz-Melzer et al. (Hg.), S. 68-79.
- Fu, Hongxia (2014). The Effect of Self-Explanation and Strategy Training on L2 Reading Comprehension Using an Intelligent Tutoring System. In *Theses and Dissertations. UND Scholarly Commons* 1653. <<https://commons.und.edu/theses/1653>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- Gao, Xuesong (Andy) (2010). *Strategic Language Learning. The Roles of Agency and Context*. Bristol et al.: Multilingual Matters.
- Genner, Sarah (2020). Zehn Thesen zu Bildung und Digitalisierung. In Demantowsky, Marko; Lauer, Gerhard; Schmidt, Robin & te Wildt, Bert (Hg.), *Was macht die Digitalisierung mit den Hochschulen? Einwürfe und Provokationen*. Oldenbourg: De Gruyter, S. 141-151.
- Gerlach, David (Hg.) (2020a). *Kritische Fremdsprachendidaktik: Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- ___ (2020b). Einführung in eine Kritische Fremdsprachendidaktik. In ders. (Hg.), S. 7-31.
- Gkonou, Christina (2015). Agency, Anxiety and Activity: Understanding the Classroom Behavior of EFL Learners. In Deters et al. (Hg.), S. 195-212.
- Hahmann, Julia; Knobloch, Ulrike; Kubandt, Melanie; Orlikowski, Anna & Plath, Christina (Hg.) (2020). *Geschlechterforschung in und zwischen den Disziplinen: Gender in Soziologie, Ökonomie und Bildung*. Opladen et al.: Barbara Budrich.
- Han, ZhaoHong & Tarone, Elaine (Hg.) (2014). *Interlanguage. Forty years later*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publ. Co.
- Hockly, Nicky (2019). Automated writing evaluation. In *ELT Journal* 73 (1), S. 82-88.
- IQ.SH (= Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein) (Hg.) (2018). Digitale Medien im Fachunterricht. <<https://publikationen.iqsh.de/pdf-downloads-lernen-mit-digitalen-medien.html>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- Kaliampou, Joannis (2019). Scaffolding Learner Agency in Technology-Enhanced Language Learning Environments. In *Netzwerk Inklusiver Englischunterricht*. <<https://inklusive-englischunterricht.de/2019/08/scaffolding-learner-agency-in-technology-enhanced-language-learning-environments/>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- Kenklies, Karsten & Waldmann, Maximilian (Hg.) (2017). *Queer Pädagogik: Annäherungen an ein Forschungsfeld*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Klafki, Wolfgang (2007). Dritte Studie: Grundlinien kritisch-konstruktiver Didaktik. In derselb. (Hg.), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz, S. 83-104.

KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2004a). Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021)).

___ (2004b). Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss. <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-ersteFS-Haupt.pdf> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).

___ (2012). Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife. <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).

___ (2017a). Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017. <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).

___ (2017b). Zur Situation und zu Perspektiven der Bildung für nachhaltige Entwicklung – Bericht der Kultusministerkonferenz vom 17.03.2017. <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_03_17-Bericht-BNE-2017.pdf> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).

___ (2018). Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018. <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).

___ (o. J.). Allgemeinbildende Schulen: Weitere Unterrichtsinhalte. <<https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte.html>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).

KMK BMZ = Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland & Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Hg.) (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Berlin: Cornelsen.

Knospe, Yvonne & Malmqvist, Anita (2020). Schreiben mit digitalen Hilfsmitteln. Suchstrategien und Anwendungsmuster einiger schwedischer Deutschlernender. In *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25 (2), S. 157-179.

- Koch, Corinna (2017). Curriculare Vorgaben für den Spanischunterricht in Deutschland. In Grünewald, Andreas & Küster, Lutz (Hg.), *Fachdidaktik Spanisch: Handbuch für Theorie und Praxis*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, S. 28-36.
- Konrad, Klaus & Traub, Silke (2012). *Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Korhonen, Tero (2014). Language Narratives from Adult Upper Secondary Education: Interrelating agency, autonomy and identity in foreign language learning. In *Apples – Journal of Applied Language Studies* 8 (1), S. 65-87.
- Kulik, James A. & Fletcher, J. D[exter] (2016). Effectiveness of Intelligent Tutoring Systems: A Meta-Analytic Review. In *Review of Educational Research* 86 (1), S. 42-78.
- Lachner, Andreas; Scheiter, Katharina & Stürmer, Kathleen (2020). Digitalisierung und Lernen mit digitalen Medien als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Cramer, Colin; König, Johannes; Rothland, Marting & Blömeke, Sigrid (Hg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 67-75.
- Lee, Jae-Ho (2019-2023). Rironteki bunshō sakusei o shien suru webugata jidō shori shisutemu no kaihatsu to fukyū ni kansuru kenkyū. <<https://kaken.nii.ac.jp/ja/grant/KAKENHI-PROJECT-19H01273/>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- Lee, Jae-Ho & Hasebe, Yoichiro (2020). Quantitative Analysis of JFL Learners' Writing Abilities and the Development of a Computational System to Estimate Writing Proficiency. In *Learner Corpus Studies in Asia and the World* 5 (School of Language and Communication, Kobe University), S. 105-120.
- Lee, Sangmon-Michelle (2019). The impact of using machine translation on EFL students' writing. In *Computer Assisted Language Learning* 33 (3), S. 157-175.
- Lennon, Kathleen & Alsop, Rachel (2020). *Gender Theory in Troubled Times*. Cambridge: Polity Press.
- Li, Jinrong; Link, Stephanie & Hegelheimer, Volker (2015). Rethinking the role of automated writing evaluation (AWE) feedback in ESL writing instruction. In *Journal of Second Language Writing* 27, S. 1-18.
- Li, Zhi; Dursun, Ahmet & Hegelheimer, Volker (2017). Technology and L2 Writing. In Chapelle, Carol A. & Sauro, Shannon (Hg.), *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*. Oxford & Hoboken: Wiley Blackwell, S. 77-92.
- Long, Michael H. & Porter, Patricia A. (1985). Group Work, Interlanguage Talk, and Second Language Acquisition. In *TESOL Quarterly* 19(2) (Juni 1985), S. 207-228.
- Madhavan, Radhika (2019). Machine Translation – 14 Current Applications and Services. <<https://emerj.com/ai-sector-overviews/machine-translation-14-current-applications-and-services/>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- Martinez, Hélène & Meißner, Franz-Joseph (2017). Sprachlernkompetenz. In Tesch, Bernd; von Hammerstein, Xenia; Stanat, Petra & Rossa, Henning (Hg.), *Bildungsstandards aktuell: Englisch/Französisch in der Sekundarstufe II*. Braunschweig: Diesterweg, S. 220-243.

- McCann, Hannah & Monaghan, Whitney (2020). *Queer theory now: from foundations to futures*. London: Macmillan.
- McCarthy, Kathryn S.; Watanabe, Micah; Dai, Jianmin & McNamara, Danielle S. (2020). Personalized learning in iSTART: Past modifications and future design. In *Journal of Research on Technology in Education* 52 (3), S. 301-321.
- McNicol, Sarah (Hg.) (2016). *Critical literacy for information professionals*. London: Farcet.
- Medienberatung NRW (2020). Medienkompetenz Rahmen NRW. <https://medienkompetenzrahmen.nrw/fileadmin/pdf/LVR_ZMB_MKR_Broschuere.pdf> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- Meißner, Franz-Joseph (2013). Die REPA-Deskriptoren der ‚weichen Kompetenzen‘ – eine praktische Handreichung für den kompetenzorientierten Unterricht zur Förderung von Sprachlernkompetenz, interkulturellem Lernen und Mehrsprachigkeit. <<https://www.uni-giessen.de/fbz/fb05/romanistik/didaktik/Team/emeritus/meissner/off/externe-veranstaltungen/RUB/REPA-Kurzform>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021)).
- Mercer, Sarah (2011). Understanding learner agency as a complex dynamic system. In *System* 39, S. 427-436.
- ___ (2012). The Complexity of Learner Agency. In *Apples – Journal of Applied Language Studies* 6 (2), S. 41-59.
- Meurers, Detmar; De Kuthy, Kordula; Nuxoll, Florian; Rudzewitz, Björn & Ziai, Ramon (2019). Scaling Up Intervention Studies to Investigate Real-Life Foreign Language Learning in School. In *Annual Review of Applied Linguistics* 39, S. 161-188.
- Mills, Kathy A. (2015). Critical Literacies. In dies. (Hg.), *Literacy Theories for the Digital Age: Social, Critical, Multimodal, Spatial, Material and Sensory Lenses*. Blue Ridge Summit (PA): Multilingual Matters, S. 41-64.
- MPFS = Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.) (2019). KIM-Studie 2018 – Kindheit, Internet, Medien – Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. <https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie_2018_web.pdf> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- ___ (2020a). JIM-Studie 2019 – Jugend, Information, Medien – Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. <https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM_2019.pdf> (zuletzt abgerufen am 15.12.2020).
- ___ (2020b). JIMPlus 2020 – Lernen und Freizeit in der Corona-Krise. <https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/JIMplus_2020/JIMplus_2020_Corona.pdf> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- MSB NRW = Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019). Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen – Englisch. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/199/g9_e_klp_%203417_2019_06_23.pdf> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- Muramatsu, Chie (2018). *Portraits of Second Language Learners. An L2 Learner Agency Perspective*. Bristol & Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.

- Plikat, Jochen (2017). *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit als Zielkonstrukt des Fremdsprachenunterrichts: eine kritische Auseinandersetzung mit der Interkulturellen Kompetenz*. Frankfurt (Main): Peter Lang.
- Puentedura, Ruben R. (2006). Transformation, Technology, and Education. <<http://www.hippasus.com/resources/tte/>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- (2008). TPACK and SAMR (Redemanuskript für einen Vortrag bei der Maine Learning Technology Initiative, Herbst 2008). <<https://itunes.apple.com/us/itunes-u/as-we-may-teach-educational/id380294705?mt=10>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021)).
- QUA-LiS NRW = Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule Nordrhein Westfalen (2021). Schulentwicklung – Lehrplannavigator. <<https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- Ramlow, Markus (2009). *Die maschinelle Simulierbarkeit des Humanübersetzens. Evaluation von Mensch-Maschine-Interaktion und der Translatqualität der Technik* (= TRANSÜD. Arbeiten zur Theorie und Praxis des Übersetzens und Dolmetschens 27). Berlin: Frank & Timme.
- Redecker, Christine (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu)* (hg. von Punie, Yves). Luxembourg: Publications Office of the European Union. <<https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- Roscoe, Rod D.; Allen, Laura K.; Weston, Jennifer L.; Crossley, Scott A.; McNamara, Danielle S. (2014). The Writing Pal Intelligent Tutoring System: Usability Testing and Development. In *Computers and Composition* 34, S. 39-59.
- Roscoe, Rod D. & McNamara, Danielle S. (2013). Writing Pal: Feasibility of an Intelligent Writing Strategy Tutor in the High School Classroom. In *Journal of Educational Psychology* 105 (4), S. 1010-1025.
- Schildhauer, Peter & Bündgens-Kosten, Judith (2021). Englischunterricht in einer digitalen Gesellschaft: *The Times They Are a-Changin'* oder *there is nothing new under the sun?* In dies. (Hg.), *Englischunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 9-25.
- Schütze, Mandy (2019). Gemeinsam Texte schreiben. Kollaboratives Arbeiten mit dem ZUMPad. In: *Ethik und Unterricht* 30 (1), S. 47-49.
- Shane, Janelle (2019). *You Look Like a Thing and I Love You – How Artificial Intelligence Works and Why It's Making the World a Weirder Place*. London: Wildfire.
- Siepmann, Dirk (2018). Übersetzen als Rechenkunst. In *Frankfurter Allgemeine Zeitung* 14.10.2018. <<https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/uebersetzen-als-rechenkunst-das-sprachprogramm-deepl-und-die-zukunft-der-fremdsprachendidaktik-15828221-p2.html>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- (2020). Warum wir eine Kehrtwende bei den Fremdsprachen brauchen. In *Frankfurter Allgemeine Zeitung* 17.09.2020. <

- [hochschule/fremdsprachenunterricht-warum-wir-eine-kehrtwende-bei-den-fremdsprachen-brauchen-16956549.html](#)> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- Strobl, Carola; Ailhaud, Emilie; Benetos, Kalliopi; Devitt, Ann; Kruse, Otto; Proske, Antje & Rapp, Christian (2019). Digital support for academic writing: A review of technologies and pedagogies. In *Computers & Education* 131, S. 33-48.
- Taylor, Charles (1985). *Human Agency and Language* (Philosophical Papers 1). Cambridge u. a.: Cambridge University Press.
- Teng, Feng (Mark) (2019). *Autonomy, Agency, and Identity in Teaching and Learning English As a Foreign Language*. London & New York: Springer.
- Tesch, Bernd & Strathmann, Jochen (2014). Studieneinheit 1: Diagnose im Spanischunterricht. In Grünewald, Andreas & Krämer, Ulrich (Hg.), *Vielfalt gestalten: Differenzierung im Spanischunterricht*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, S. 9-41.
- Thorne, Steven L. (2017). Meditated Life Activity, Double Stimulation, and the Question of Agency. In Sykes, Julie (Hg.), *Digital Language Learning and Teaching* (Bd. 2). Learner Perspectives on CALL. London et al.: Bloomsbury Academic, S. 42-52.
- Toyka-Seid, Christine & Schneider Gerd (o. J.). Mündigkeit. In Bundeszentrale für Politische Bildung (Hg.), *Großes Lexikon der Politik*. <<https://www.hanisauland.de/wissen/lexikon/grosses-lexikon/m/muendigkeit.html>> (zuletzt abgerufen am 18.05.2021).
- van Lier, Leo (2008). Agency in the Classroom. In Lantolf, James P. & Poehner, Matthew E. (Hg.), *Socio-cultural Theory and the Teaching of Second Languages*. London: Equinox, S. 163-186.
- ___ (2010). The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice. In *Procedia Social and Behavioral Sciences* 3, S. 2-6.
- Vandergriff, Ilona (2016). *Second-language Discourse in the Digital World: Linguistic and social practices in and beyond the networked classroom*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Vitanova, Gergana; Miller, Elizabeth R.; Gao, Xuesong (Andy) & Deters, Ping (2015). Introduction to Theorizing and Analyzing Agency in Second Language Learning: Interdisciplinary Approaches. In Deters et al. (Hg.), S. 1-13.
- Waschkuhn, Arno (2000). *Kritische Theorie – Politikbegriffe und Grundprinzipien der Frankfurter Schule*. München & Wien: Oldenbourg.
- WashPostPR (2017). The Washington Post leverages automated storytelling to cover high school football. <<https://www.washingtonpost.com/pr/wp/2017/09/01/the-washington-post-leverages-heliograf-to-cover-high-school-football/>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- ___ (2020). The Washington Post to debut AI-powered audio updates for 2020 election results. <<https://www.washingtonpost.com/pr/2020/10/13/washington-post-debut-ai-powered-audio-updates-2020-election-results/>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- Wei, Longxing (2015). *Interlanguage. The Abstract Level in Language Acquisition*. Lewiston & Lampeter: The Edwin Mellen Press.

- Weinert, Franz E (2002). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In ders. (Hg.), *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim & Basel: Beltz, S. 17-31.
- White, Kelsey D. & Heinrich, Emily (2013). Our policies, their text: German language students' strategies with and beliefs about web-based machine translation. In *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 46 (2), S. 230-250.
- Willems, Aline (2020). Demokratie- und Europabildung im Französischunterricht – aber wie? Analyse und Vorstellung von Materialien für den Unterricht. In Plötner, Kathleen & Willems, Aline (Hg.), *Demokratie- und Europabildung: Krisen und Konflikte und deren didaktisches Potential für den Fremdsprachenunterricht Französisch*. Trier: WVT, S. 39-76.
- Würffel, Nicola (2008). Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Potentiale des Einsatzes von Social-Software-Anwendungen am Beispiel kooperativer Online-Editoren. In *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13 (1), S. 1-26.
- ___ (2017). Individualisiertes, differenziertes und barrierefreies Fremdsprachenlernen – Digitalisierung als Chance eines inklusiven Fremdsprachenunterrichts. In Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Hg.), *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 351-361.
- Xu, Zhihong; Wijekumar, Kausalai (Kay); Ramirez, Gilbert; Hu, Xueyan & Irey, Robin (2019). The effectiveness of intelligent tutoring systems on K-12 students' reading comprehension: A meta-analysis. In *British Journal of Educational Technology* 50, 6, S. 3119-3137.
- Yashima, Tomoko (2013). Agency in Second Language Acquisition. In Chapelle, Carol A. (Hg.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd., S. 1-7.
<<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/9781405198431.wbeal0016>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- Yashima, Tomoko & Fukui, Haruna (2020). Agency in Second Language Acquisition. In Chapelle, Carol A. (Hg.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd., S. 1-7. <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/9781405198431.wbeal0016.pub2>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).

Internetseiten

- App-Vorstellung von Lehrenden <<https://www.digitale-schule.net/apps/>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- Bildungspartner NRW <<https://www.bildungspartner.schulministerium.nrw.de/Bildungspartner/index.html>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- Biparcours <www.biparcours.de> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).

- Criterion® <<https://criterion.ets.org/criterion/default.aspx>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- Etherpad <<https://etherpad.org>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- FeedBook <<http://feedbook.website>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- Google Docs <<https://www.google.de/intl/de/docs/about/>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- H5P <<https://h5p.org/content-types-and-applications>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- jWriter <<https://jreadability.net/jwriter/en>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- Kahoot <<https://kahoot.com/schools/>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- Medienkompetenzrahmen, Unterrichtsmaterialien <<https://medienkompetenzrahmen.nrw/unterrichtsmaterialien/detail/digitaler-methodenkoffer/>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- Moodle Lernfortschritt <<https://docs.moodle.org/310/de/Lernfortschritt>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- Padlet <<https://de.padlet.com>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- Quizlet <<https://quizlet.com/de>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- Writing Pal <<http://www.adaptiveliteracy.com/writing-pal>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).

Über die Autor*innen

Monika Unkel ist Professorin für Fremdsprachendidaktik Japanisch an der Universität zu Köln. Sie studierte an den Universitäten Bonn, Waseda (Tōkyō) und Duisburg und wurde 1998 mit einer Dissertation zur Wortschatzarbeit Japanisch promoviert. Nach verschiedenen wissenschaftlichen Tätigkeiten im Bereich Japanisch als Fremdsprache an der FU Berlin (Arbeitsstelle Lehrmaterialien Japanisch), der Universität Duisburg (Modernes Japan), der Universität Marburg (Japan-Zentrum) und der Universität Bonn (Seminar für Orientalische Sprachen) war sie von 2004 bis 2012 als Leiterin des LSI-Japonicum in Bochum tätig. 2018 wurde sie als Juniorprofessorin an der Universität zu Köln erfolgreich endevaluiert. Ihre aktuellen Forschungsprojekte liegen im Bereich des kompetenzorientierten Japanischunterrichts, der Binnendifferenzierung und Inklusion, der Nutzung digitaler Medien im Japanischunterricht und der Lehrer*innenbildung für Japanisch. Korrespondenzadresse: monika.unkel@uni-koeln.de

Aline Willems ist Juniorprofessorin für die Didaktik der modernen Fremdsprachen an der Universität zu Köln und unterstützt somit die Lehramtsstudiengänge aller Schulformen für Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch, Niederländisch und Russisch. Sie studierte an der Universität Trier und wurde dort 2012 im Bereich der Französischen Philologie mit einer Arbeit zu Französischlehrwerken im 19. Jahrhundert promoviert. Zwischenzeitlich war sie an den Universitäten Koblenz-Landau, Mainz und Osnabrück tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik mit besonderem Fokus auf das Lehren und Lernen der romanischen Sprachen sowie in diesem Zusammenhang auf dem Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht, auf Politischer Bildung im Fremdsprachenunterricht und auf Heterogenität. Korrespondenzadresse: a.willems@uni-koeln.de