

Svenja Haberland & Corinna Koch (edd.)

Das Zusammenspiel physischer Präsenz und digitaler Virtualität im Unterricht romanischer Sprachen

Svenja Haberland & Corinna Koch (edd.)

**DAS ZUSAMMENSPIEL
PHYSISCHER PRÄSENZ UND
DIGITALER VIRTUALITÄT
IM UNTERRICHT
ROMANISCHER SPRACHEN**

ibidem
Verlag

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek

The Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available on the Internet at <http://dnb.d-nb.de>.

ISSN 1862-2909

ISBN (Print): 978-3-8382-1835-9

ISBN (E-Book [PDF]): 978-3-8382-7835-3

© *ibidem*-Verlag, Hannover • Stuttgart 2024

Alle Rechte vorbehalten

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und elektronische Speicherformen sowie die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in or introduced into a retrieval system, or transmitted, in any form, or by any means (electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise) without the prior written permission of the publisher. Any person who commits any unauthorized act in relation to this publication may be liable to criminal prosecution and civil claims for damages.

Printed in the EU

Inhaltsverzeichnis

SVENJA HABERLAND (Münster) & CORINNA KOCH (Münster) Physische Präsenz und digitale Virtualität im Unterricht romanischer Sprachen: Einführung in den Sammelband	7
Digitale und physische Austausche	27
MICHAELA RÜCKL (Salzburg) Digitaler Wandel in der Unterrichtspraxis durch eTandems als kollaborative Lerngelegenheiten für Sprachhandeln	29
LISA MARIE BRINKMANN (Hamburg) & FRANZISKA GERWERS (Hamburg) Transnationale Begegnungen im virtuellen und physischen Raum als Werkzeuge zum kritischen Reflektieren	49
CAROLA STROHSCHEN (Murcia) & KATHARINA LEONHARDT (Erfurt) Förderung interkultureller Kompetenz im eTandem. Ein Pilotprojekt für eine universitätsübergreifende Lehrveranstaltung zur vergleichenden Phraseologie	73
Authentische digitale Kommunikation	103
ANNE-MARIE LACHMUND (Dresden) Social Media in den Fremdsprachenunterricht integrieren – Voraussetzungen, Herausforderungen und Lösungs(um)wege	105
CHRISTIAN OLLIVIER (La Réunion) Im Leben verankerte Aufgaben als Brücken zwischen Klassenzimmer und (Online-)Außenwelt	125
ELKE HÖFLER (Graz) Von Medienkonvergenz bis Medienkompetenz: Auflösungen und Neuordnungen im Kontext einer Kultur der (Post-)Digitalität	139
REGINA SCHLEICHER (Essen) Literaturdidaktik und virtuelle Räume im Französischunterricht	159

Digital angereicherte Unterrichtssettings	173
ELISSA PUSTKA & BARBARA SOUKUP & LISA KRAMMER & SOPHIA SEEREINER (Wien)	
<i>Linguistic Landscape</i> als (außer-)schulischer Lernort: Erfahrungen aus dem VisibLL-Projekt	
	175
PHILIPP FÖRSTER (Jena) & LUKAS EIBENSTEINER (Jena)	
<i>Educate, motivate, escape</i> – Virtuelle, mehrsprachige Escape Rooms und ihre Potenziale für ein motivierendes Sprachlernerlebnis	
	195
MELANIE ARRIAGADA (Wuppertal)	
Abrir la clase a la inteligencia artificial: Uso integrativo de „DeepL“ y „ChatGPT“ para apoyar la recepción y producción escrita en español como lengua extranjera	
	221
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	247

Physische Präsenz und digitale Virtualität im Unterricht romanischer Sprachen: Einführung in den Sammelband

Svenja Haberland (Münster) & Corinna Koch (Münster)¹

Abstract

The temporary school closures, distance teaching, and alternating teaching (so-called *Wechselunterricht*) implemented in the context of the coronavirus pandemic that began in March 2020 have led to the increased development of digital and hybrid learning opportunities at schools and universities (see, for example, KMK 2021, 4) although yet more desiderata remain (see, for example, Voss & Wittwer 2020; Reintjes & Porsch & Im Brahm 2021). However, many teachers, students, and parents have become equally aware of how much physical contact is (also) needed for effective and holistic learning (see, for example, Knauf 2023), especially when it comes to learning foreign languages. This anthology presents contributions on the didactics section of the same name that was held at the *Romanistentag* at the University of Leipzig in September 2023. It aims to identify specific features, potentials, and limitations of teaching scenarios in digital virtuality or physically in person, as well as mixed teaching forms, from the perspective of foreign language didactics. This introductory article provides an overview of the central concepts and relevant educational policy guidelines on the topic that serve as the basis for the following individual contributions.

1. Einleitung

Zeitweise Schulschließungen sowie Distanz- und Wechselunterricht im Rahmen der Coronapandemie ab März 2020 haben zu einer verstärkten Entwicklung und Etablierung digitaler sowie hybrider Lernangebote an Schulen und Hochschulen geführt (vgl. KMK 2021, 4) – wenn auch noch mit verbleibenden Desideraten (vgl. z. B. Voss & Wittwer 2020; Reintjes & Porsch & Im Brahm 2021)². Es ist jedoch gleichsam vielen Beteiligten – Lernenden, Lehrkräften und Erziehungsberechtigten – bewusst geworden, wie sehr es (auch) physischen Kontakt zum wirksamen und ganzheitlichen Lernen braucht (vgl. z. B. Knauf 2023), vor allem in Bezug auf

¹ Unser besonderer Dank gilt der Universität Münster für die Unterstützung bei der Realisierung des vorliegenden Sammelbandes.

² Diese reichen von der verbesserungswürdigen medialen Ausstattung an Schulen und in den Familien, Kriterien und Konzepten für die Auswahl und didaktische Gestaltung sowie Bereitstellung von Lernangeboten über digitale Kompetenzen von Lehrkräften bis hin zu geeigneten Feedbackkulturen und Kommunikationsformen (vgl. Voss & Wittwer 2020, 603-604, 615; Dreer & Kracke 2021, 55; Porsch & Rübgen & Porsch 2021, 103).

Fremdsprachen, die von zwischenmenschlicher Interaktion und Kommunikation leben. So ist (fremd-)sprachliches Handeln immer auch ein „leibliches Phänomen“ (Abendroth-Timmer & Gerlach 2021, 24), da Körperhaltung, Gestik, Mimik sowie der Ausdruck von Emotionen zentrale Konstituenten sprachlich-sozialer Handlung formen (vgl. ebd.). Das Primat der physischen Präsenz³ ist somit nicht infrage zu stellen, kann jedoch durch digitale Virtualität fruchtbar ergänzt werden: „Präsenzunterricht ist [...] das Wichtigste. Das haben spätestens seit Corona alle verstanden. Ein klug digital unterstützter Präsenzunterricht ist allerdings sicher zeitgemäß“ (Lin-Klitzing 2023, 3). Dabei gilt es laut neurowissenschaftlicher Forschung stets zu beachten, „Digitalisierung nicht um jeden Preis durchzuziehen“ (Dieckmann 2023), sondern immer pädagogisch sinnvoll an bestehende didaktische Ansätze anzuknüpfen (vgl. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung o. J.). Folglich bedürfen erfolgreiche analoge Lehr-Lern-Formate nicht zwangsläufig der Digitalisierung (vgl. Dieckmann 2023).

Im modernen Fremdsprachenunterricht braucht es sicherlich beides: physische Präsenz und digitale Virtualität – auch in Vorbereitung auf (spätere) gesellschaftliche Interaktionen, die im 21. Jahrhundert sowohl in *face-to-face*- als auch in digitaler Kommunikation erfolgen können. Mit dem Ziel, konkrete Besonderheiten, Kriterien, Konzepte, Potenziale und Grenzen von unterrichtlichen Szenarien digitaler Virtualität oder physischer Präsenz sowie Mischformen aus fremdsprachendidaktischer Sicht herauszuarbeiten, bereitet der vorliegende Sammelband die Beiträge der gleichnamigen Fachdidaktiksektion auf, die im Rahmen des 38. Romanistentages⁴ im September 2023 an der Universität Leipzig stattgefunden hat. Der vorliegende Beitrag gibt einen einführenden Überblick über die zentralen Begrifflichkeiten (siehe Abschnitt 2) sowie einschlägige bildungspolitische Vorgaben zum Thema (siehe Abschnitt 3). Er dient als Grundlage für die nachfolgenden Einzelbeiträge in drei Themenblöcken (siehe Abschnitt 4).

³ Neurowissenschaftliche und entwicklungspsychologische Studien haben im schwedischen Kontext sogar gezeigt, dass sich Digitalisierung negativ auf den Wissenserwerb der Lernenden auswirken kann. Dies widerlegen Forschende für den deutschen Kontext, weisen jedoch darauf hin, dass „die Digitalisierung [weder] alle Probleme im Bildungsbereich [löse] noch sei sie an allem schuld, was falsch laufe“ (Dieckmann 2023).

⁴ Ab 2025 wird die Tagung aus Gründen der Gendergerechtigkeit „Romanistiktage“ genannt.

2. Fremdsprachen unterrichten – vor Ort, digital und hybrid

Institutioneller Fremdsprachenunterricht ist, seinem Kontext entsprechend, in gewisser Hinsicht immer konstruiert und damit künstlich, da explizites Fremdsprachenlernen im Gegensatz zu lebensweltlichem *Spracherwerb* stets auf Vorstellungskraft und ein ‚So-tun-als-ob‘ in einer gesteuerten Lernumgebung angewiesen ist (vgl. z. B. Guadatiello 2007, 38-40; Schätz 2017, 40-41). Dies hat den Vorteil, dass im Klassenzimmer⁵ ein geschütztes zielsprachliches Probehandeln erfolgen kann (vgl. z. B. Reinfried 2017, 74). Gleichzeitig lässt jedoch das Ziel der Ausbildung einer interkulturellen Handlungsfähigkeit (vgl. z. B. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019, 8; Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2023, 13; KMK 2023, 7), inklusive der Befähigung zur interkulturellen Verständigung in virtuellen und realen Begegnungssituationen (vgl. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz 2016a, 78), nach einer möglichst frühen Verknüpfung mit authentischen Sprachverwendungssituationen in Kontakt mit der außerschulischen Welt streben.

Um Lernenden auch im Klassenraum, einem wichtigen Teil ihrer Lebenswelt, Kommunikationsanlässe anzubieten, die diese als „lebensecht“ (Bach & Timm 2009, 13) akzeptieren und erleben können, stehen vielfältige Methoden zur Auswahl. Dazu zählt beispielsweise die *simulation globale*, bei der im Idealfall aus einer übernommenen Rolle heraus realitätsnahe, bedeutungsvolle Interaktion mit Mitlernenden und ggf. der Lehrkraft stattfindet. Es handelt sich um

eine handlungsorientierte Fremdsprachenlehr- und -lernmethode, bei der die Teilnehmenden über einen längeren Zeitraum hinweg eine gemeinsame fiktive Welt, einen Mikrokosmos, sowie fiktive Identitäten, die in dieser Welt zu Hause sind, durch das Mittel der Erfindung erschaffen (Maak 2011, 553).

Wenn die Gegebenheiten es zulassen, werden darüber hinaus, (zumindest punktuell) Kontakte mit Erstsprecher*innen⁶ hergestellt, mit denen die unterrichtlich

⁵ Der Klassenraum wird hier als schulischer Lernort betrachtet, an dem primär formales – also vorstrukturiertes – Lernen stattfindet (vgl. Abendroth-Timmer & Gerlach 2021, 174). In Anlehnung an Legutke (2017, 204-205) kann der Klassenraum folgende Funktionen beim Sprachenlernen einnehmen: „Trainingsplatz, Kommunikationszentrum, Bühne, Textatelier, Fenster zur Welt, Forschungscener, Lernwerkstatt und Lehrraum“.

⁶ Meist wird ein Kontakt mit Erstsprachler*innen angestrebt (vgl. Bechtel 2010, 285), der Anspruch kann aber auch auf kompetente Personen, die die Zielsprache sehr gut beherrschen, ausgeweitet werden, um den Personenkreis zu öffnen (vgl. Woodin 2020, 39).

miteinander aufgebauten und erprobten Kompetenzen weitere Anwendung finden können, z. B. in Austauschprojekten (vgl. z. B. von Rosen 2019), Drittortbegegnungen (vgl. z. B. Bargy & Hofmann 2019) oder auch durch das Einladen externer Gäste in die Schule (vgl. z. B. Sückfüll 2020). Konstitutiv ist für all diese Ansätze die „gleichzeitige [= synchrone] physische Anwesenheit vor Ort und die damit einhergehende Kommunikation“ (Uni Oldenburg o. J.; Ergänzung: S. H. & C. K.). Es geht somit um Leiblichkeit als zentralen Aspekt sprachlich-sozialer Interaktion (vgl. Schwerdtfeger 2001; Abendroth-Timmer & Gerlach 2021, 24). Dabei kommt theaterpraktischen Methoden (vgl. z. B. Hallet & Surkamp 2015) sowie Haptik und Kinästhetik generell (vgl. z. B. Kröger 2010) eine besondere Bedeutung beim ganzheitlichen Erleben von Kommunikation zu.

Jedoch muss gruppeninterne Arbeit in physischer Präsenz nicht zwangsläufig im Klassenzimmer stattfinden, sondern kann auch an außerschulischen Lernorten erfolgen, die sich durch ein besonderes Potenzial für ästhetisches Erleben und umfangreiche sinnlich-leibliche Wahrnehmungsvorgänge auszeichnen (vgl. Schweiger 2021, 2, 9). Dies können primäre Orte sein, d. h. solche, die eine explizite didaktisch-pädagogische Zielsetzung verfolgen, z. B. Museen, Theater oder Kulturzentren (vgl. Salzmann 2007, 435; Legutke 2015, 131; Baar & Schönknecht 2018, 18, 23), oder auch sekundäre, z. B. öffentliche Plätze und Straßen, die erst durch eine entsprechende Aufbereitung zu Orten des Lernens werden (vgl. Koch & Adammek 2020, 173). Dazu zählt für fremdsprachliches Lernen gerade die *Linguistic Landscape* des eigenen Wohnorts oder anderer Städte im Rahmen von Exkursionen oder Klassenreisen. Lernende suchen und analysieren dabei Gebrauchsmuster verschiedener Sprachen im öffentlichen Raum, z. B. auf Schildern, Speisekarten oder Werbetafeln (vgl. Abendroth-Timmer & Gerlach 2021, 184).

Zudem kann der Einsatz digitaler Medien ‚Begegnungen‘ ermöglichen. So eröffnen den Lernenden z. B. eTandemprojekte (vgl. z. B. Renner et al. 2016; Renner 2021) die Gelegenheit, in regelmäßigen Abständen sowie ortsunabhängig mit Lernenden aus anderen (zielsprachlichen) Ländern zu kommunizieren und zu kooperieren, z. B. über „eTwinning“⁷ der Europäischen Kommission, kofinanziert von Erasmus+, zur online-Vernetzung von europäischen Schulen. Beabsichtigt wird eine möglichst authentische Kommunikation mit kompetenten Sprecher*innen der

⁷ <https://www.etwinning.net/>, Zugriff: 11.07.2024.

Zielsprache, die „dem Partner als Modell dienen, ihn korrigieren und ihn bei seinen eigenen Ausdrucksversuchen unterstützen“ (Brammerts 1996, 2). Dies kann synchron oder asynchron, schriftlich oder mündlich oder auch multimodal erfolgen. Dabei liegt der Schwerpunkt auf Gegenseitigkeit, sodass Lernende zu ‚Expert*innen‘ der eigenen Sprache(n) und Kultur(en) werden und idealerweise „ein möglichst ausgeglichenes Verhältnis zwischen ‚Investment‘ und ‚Profit‘ besteht“ (Renner 2021, 315-316). Zudem sollen die Lernenden so autonom und damit lebensnah wie möglich mit dem*r Partner*in interagieren (vgl. Brammerts 2005, 10; Renner 2021, 315).

Im Kontext von interkulturellen Projekten können – ggf. einen in Präsenz erfolgten Kontakt ergänzend – überdies unter Anwendung von Blogs, „Etherpads“ oder Austauschforen gemeinsame Lernprodukte (z. B. Schrifttexte, Videos, Sprache-Bild-Kombinationen oder Wikis) erarbeitet und auf Wunsch veröffentlicht werden, was durch die gesteigerte Sichtbarkeit und Authentizität zu einer höheren Motivation, Sorgsamkeit und Verbindlichkeit beim Handeln in der Zielsprache führen kann (vgl. Abendroth-Timmer & Gerlach 2021, 162). Die multimedialen, selbst erstellten Texte können in einem ortsunabhängig zugänglichen ePortfolio dokumentiert und reflektiert werden, zu dem Mitlernende und die Lehrkraft z. B. durch Kommentare Feedback geben können (vgl. z. B. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2021a, 24).

Relevante zielkulturelle Lernorte können ferner durch den Einsatz von z. B. Escape Rooms (vgl. Cruz 2019) oder Kartendiensten (z. B. *Google Streetview*; vgl. z. B. Husemann 2010; Kraus 2012) vergleichsweise einfach in den Klassenraum gebracht werden, sodass Sprache praxisnah angewendet und im virtuellen Raum erprobt werden kann. Auch an authentischen Diskursen können Lernende – unter Wahrung der Persönlichkeitsrechte und stets begleitet durch eine Lehrkraft – digital kommunikativ teilnehmen, z. B. durch Kommentare unter Videos oder Posts in sozialen Medien (vgl. z. B. Ollivier 2010; Sundqvist & Sylvén 2016; Caws et al. 2021). Immersive virtuelle Welten unter Nutzung von *Virtual Reality*-Brillen, vor allem mit einem Schwerpunkt auf *Gamification* (vgl. z. B. Kapp 2012; Pohl 2020), ermöglichen darüber hinaus ein besonders umfangliches ‚Eintauchen‘ in eine andere Welt. Virtuelle Realität zeichnet sich dabei durch die „Darstellung und gleichzeitige Wahrnehmung der Wirklichkeit und all ihrer physikali-

schen Eigenschaften in einer computergenerierten Umgebung“ (Holl & Lehrerinnenfortbildung Baden-Württemberg 2018, 5) aus.

Der Fremdsprachenunterricht bietet somit zahlreiche Möglichkeiten, Lernende auf sprachlich-kulturelles Handeln in einer analogen, digitalen sowie ggf. hybriden Welt vorzubereiten und eine zielgerichtete und lernförderliche Einbettung digitaler Lerngelegenheiten in den Präsenzunterricht zu gewährleisten. Nachfolgend werden die bildungspolitischen Vorgaben aus Deutschland, Österreich und der Schweiz⁸ bezüglich ihrer Forderung bzw. Anregung einer derartigen Gestaltung einer näheren Betrachtung unterzogen.

3. Bildungspolitische Vorgaben zu Präsenz und Digitalität in Deutschland, Österreich und der Schweiz

Grundsätzlich wird im deutschsprachigen Raum von Präsenzunterricht⁹ als Normalfall ausgegangen, der eine Teilnahme seitens der Lernenden an diesem verpflichtend vorsieht (vgl. z. B. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2021a, 5; Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2021, 164, 337). Dementsprechend gelten digitale Elemente in den bildungspolitischen Vorgaben als ergänzend zum gesetzten vor-Ort-Lernen (vgl. z. B. KMK 2016, 9, 14; Educa 2021, 96) und nur in besonderen Ausnahmefällen wie epidemischen Infektionsgeschehen oder extremen Wetterlagen (vgl. z. B. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2022) sowie individuellen schwerwiegenden Erkrankungen (vgl. KMK 2016, 14) als Grundlage für Distanzunterricht:

Zusätzlich zum regulären Lernen im Klassenverband kann der virtuelle Lern- und Arbeitsraum aufgrund seiner Unabhängigkeit von festgesetzter Zeittaktung und physischer Anwesenheit Lernsituationen zwischen verschiedenen Lerngruppen innerhalb einer Schule oder auch zwischen verschiedenen Schulen sowie in außerunterrichtlichen Kontexten vereinfacht ermöglichen (KMK 2016, 14).

⁸ Die Vorgaben für Deutschland und Österreich werden für die nachfolgenden Beiträge als Grundlage benötigt, die Schweizer Vorgaben werden ebenfalls betrachtet, um den deutschsprachigen Raum vollständig zu beleuchten.

⁹ Mit „Präsenzunterricht“ ist eine Lehr-Lern-Form gemeint, „bei der Lehrkräfte und Lernende physisch zur gleichen Zeit an einem bestimmten Ort zusammentreffen. Somit ist Präsenzunterricht in der Regel eine synchrone Unterrichtsform“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2021a, 4).

Es bleibt beim „Primat des Pädagogischen – also dem Bildungs- und Erziehungsauftrag“ (ebd., 9), dem jegliche digitale Elemente folgen müssen. Digitalisierung dient demnach lediglich als „Veränderungstreiber für bessere Didaktik“ (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung o. J.).

Während in Deutschland in den Kompetenzbeschreibungen der KMK-Bildungsstandards für die Sekundarstufe II von 2012 Begriffe wie „virtuell“, „digital“ oder „Internet“ noch nicht vorkommen, lediglich „medial vermittelt“ (z. B. KMK 2012, 19), beziehen sich die neusten KMK-Bildungsstandards für die Sekundarstufe I von 2023 explizit auf die KMK-Strategie *Bildung in der digitalen Welt* von 2016 und die dazugehörige ergänzende Empfehlung *Lehren und Lernen in der digitalen Welt* von 2021 (vgl. KMK 2023, 3). Mittlerweile wird verpflichtend vorgeschrieben, dass Schülerinnen und Schüler lernen müssen, mit digitalen Medien umzugehen, „um künftigen Anforderungen der digitalen Welt zu genügen“ (KMK 2016, 3), d. h., um ihnen „eine mündige, souveräne und aktive Teilhabe an der digitalisierten Lebens- und Arbeitswelt [zu] ermöglichen“ (KMK 2021, 6). Digitale Kompetenzen¹⁰ werden sogar „zur zentralen Voraussetzung für soziale Teilhabe“ (KMK 2016, 4; Hervorhebung: S. H. & C. K.) erklärt. Als besonders aussichtsreiche Potenziale werden dabei zahlreiche Elemente genannt, die auch im vorliegenden Sammelband näher betrachtet werden, z. B. „Möglichkeiten der *erweiterten Kommunikation und Kollaboration*“, „*Verbindung verschiedener Lernorte*“ (KMK 2021, 10; Hervorhebungen im Original), „Gamification“ sowie „Erstellen von Podcasts und Videos, Bildverarbeitung, Gestaltung von Websites und Onlinejournalen“ (ebd., 12).

Die neuen Bildungsstandards für die Sekundarstufe I (vgl. KMK 2023) fügen für moderne Fremdsprachen sogar eine neue Kompetenz hinzu, die „fremdsprachenspezifische digitale Kompetenz“ (KMK 2023, 9). Definiert als Befähigung „zur rezeptiven, produktiven und interaktiven Teilhabe an multimodalen Kommunikations- und Interaktionsformen“ (ebd., 25) sowie zur „kritisch-reflektierenden Nutzung von Möglichkeiten der Unterstützung des eigenen Fremdsprachenlernens“ (ebd., 26) wird sie als transversale Kompetenz verortet, „die alle Dimensio-

¹⁰ Um den Lernenden digitale Kompetenzen erfolgreich zu vermitteln, ist nicht zuletzt die Lehrkräftebildung gefragt, Angebote zur Professionalisierung „für eine adäquate Nutzung digitaler Formate“ (Dieckmann 2023) zu unterbreiten.

nen des Fremdsprachenlernens bzw. des übergeordneten Lernziels der interkulturellen und mehrsprachigen Diskurskompetenz durchdringt“ (ebd., 25). Sie impliziert „die adressaten-, situations- und zweckangemessene Nutzung digitaler Werkzeuge der Verständigung in (fremd)sprachigen Kommunikationen und Interaktionen“ (ebd.) und es wird betont, dass digitale Medien zur langfristigen Erweiterung der eigenen Sprachkompetenz verwendet werden sollen, damit die Fremdsprache „auch unabhängig von digitalen Werkzeugen genutzt werden kann“ (ebd.). Damit wird ein entscheidender Punkt angesprochen, denn die ständige Verfügbarkeit, z. B. digitaler Wörterbücher und Übersetzungsprogrammen birgt das Risiko, dass eigene Anstrengungen wie das regelmäßig Vokabellernen an Sinnhaftigkeit verlieren.

Wenn es gilt, die neue fremdsprachenspezifische digitale Kompetenz mit den vorgeschriebenen sechs fächerübergreifend zu erwerbenden digitalen Kompetenzbereichen (vgl. KMK 2016, 16) zu verbinden, sind zwar für den Fremdsprachenunterricht potenziell alle relevant, allerdings mit einem Schwerpunkt auf dem Bereich „Kommunizieren und Kooperieren“, der zielgerichtete und situationsadäquate Kommunikation und Zusammenarbeit mithilfe digitaler Möglichkeiten sowie aktive Teilhabe in einer kulturell vielfältigen Welt ins Zentrum rückt (vgl. ebd. 16-17). Auch die Bereiche „Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren“ (ebd., 16) und „Produzieren und Präsentieren“ (ebd., 17) sind jedoch von zentraler vor- und nachbereitender Bedeutung und können fremdsprachenspezifisch im Unterricht angeleitet werden. „Schützen und sicher Agieren“ (ebd.), um u. a. die eigene Privatsphäre auch privat zu halten und Datenmissbrauch zu vermeiden, sind ebenso relevant, aber weniger fremdsprachenspezifisch. Gleiches gilt für das „Problemlösen“ (ebd., 18) bezogen auf technische Probleme, wobei der bedarfsgerechte Einsatz digitaler Werkzeuge Besonderheiten in Bezug auf fremdsprachliches Lernen aufweisen kann und ebenso im letzten Bereich, „Analysieren und Reflektieren“ (ebd., 19), die kritische Auseinandersetzung mit digitalen Medienangeboten. Immer mehr deutsche Bundesländer machen zudem Informatik zum Pflichtfach für alle Schüler*innen und liefern damit eine fächerübergreifende Grundlage, so z. B. Sachsen seit dem Schuljahr 2017/18 (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2019), Mecklenburg-Vorpommern seit 2019/2020 (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vor-

pommern 2019) und Nordrhein-Westfalen seit 2021/22 (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2021b).

Auch in Österreich ist seit dem Schuljahr 2022/23 an Mittelschulen und den Unterstufen der Allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) „Digitale Grundbildung“ als Pflichtgegenstand eingeführt worden (vgl. Bundeskanzleramt der Republik Österreich 2022, 3, 15). Dabei wird auf den *Grundsatzterlass Medienbildung* (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung 2024) als Basisdokument rekurriert, im Rahmen dessen u. a. konkrete Grundsätze, Ziele, Zielkomponenten, Leitlinien, methodisch-didaktische Anregungen sowie Kompetenzen für schulische Medienbildung formuliert werden. Begleitet wird dies durch die Initiative *digi.komp Digitale Kompetenzen Informative Bildung*¹¹ des Bundesministeriums Bildung, Wissenschaft und Forschung, das Kompetenzmodelle und Unterrichtsbeispiele zur Verfügung stellt.¹² Fünf Kompetenzbereiche umfasst die digitale Grundbildung: Orientierung, Information, Kommunikation, Produktion und Handeln (vgl. Bundeskanzleramt der Republik Österreich 2022, 4-10 und 16-22). Die konkreten Inhalte lassen dabei ähnliche Verbindungen zum Fremdsprachenunterricht herstellen, wie sie zuvor bereits für die deutschen Vorgaben skizziert worden sind. Aspekte wie gesellschaftliche Auswirkungen des Medienwandels, digitale Kommunikation und Kooperation, die Einschätzung und verantwortungsvolle Nutzung von „Handlungsmöglichkeiten in einer von Digitalisierung geprägten Welt“ (Bundeskanzleramt der Republik Österreich 2022, 4) können beispielsweise zielführend fremdsprachendidaktisch eingebettet werden. Ferner kommen explizit die „Schnittstellen von der digitalen zur analogen Welt“ (Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur 2023, 69) zur Sprache, die im Unterricht einer besonderen Beachtung bedürfen und im Zentrum des vorliegenden Sammelbandes stehen. In den fremdsprachenbezogenen Kompetenzbeschreibungen (z. B. „Kompetenzbeschreibungen für die zweite lebende Fremdsprache: Französisch, Italienisch, Spanisch“, BIFIE & ÖSZ 2012) lassen sich hingegen keine expliziten Vorgaben zum

¹¹ <https://digikomp.at/>, Zugriff: 11.07.2024.

¹² Erwähnenswert ist zudem das Projekt „Digitale Schule“, das auf Basis des von der Bundesregierung initiierten 8-Punkte-Plans für die Digitalisierung österreichischer Schulen fächerübergreifend eine „harmonische Kombination von moderner, digitaler Infrastruktur und inspirierender, zukunftsweisender Pädagogik“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung o. J.) anstrebt.

Zusammenspiel von Präsenz und Digitalität bzw. zum Wert letzterer ausmachen, mit Ausnahme des digitalen Europäischen Sprachenportfolios (vgl. Bildungsinstitut für Bildung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens 2012, 29).

Im Schweizer *Lehrplan 21 – Sprachen* wird hingegen der Stellenwert von Medien hervorgehoben und es werden etwa soziale Netzwerke erwähnt (vgl. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz 2016a, 9). Digitalität ist allerdings explizit nur in Bezug auf die Unterscheidung in gedruckte oder digitale Wörterbücher anzutreffen (vgl. ebd., 137), liest sich aber in Formulierungen wie „[Die SuS] können mehrsprachige Situationen bewusst wahrnehmen und benennen (z.B. in der eigenen Klasse, Umgebung, am Ferienort, *in Medien*)“ (ebd., 69; Hervorhebung: S. H. & C. K.) mit und findet durch „Internet“ eine konkrete Form (vgl. ebd., 75). Mit dem zusätzlichen fächerübergreifenden Schweizer Modullehrplan „Medien und Informatik“ werden vergleichbare grundlegende Zielsetzungen verfolgt wie in Deutschland und Österreich (vgl. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz 2016b, 3-4). So sollen die Lernenden dazu befähigt werden, Medien als Kernelement der Gesellschaft zu verstehen und verantwortungsvoll zu nutzen sowie informatische Grundkonzepte zu verfassen und problemlösend anzuwenden (vgl. ebd., 4). Die sogenannten „Anwendungskompetenzen“, deren Erwerb sich als zentrale Zielsetzung versteht, unterscheiden in Handhabung, Recherche und Lernunterstützung sowie Produktion und Präsentation (vgl. ebd., 8-10). Als medienbezogenes Ziel wird u. a. formuliert, dass Lernende sich „in der physischen Umwelt sowie in medialen und virtuellen Lebensräumen orientieren und sich darin entsprechend den Gesetzen, Regeln und Wertesystemen verhalten“ (ebd., 11) können, wodurch auch hier die Bedeutung sowohl von Physis als auch von Virtualität im Zentrum steht. Durch das seit dem Schuljahr 2022/23 obligatorische Fach Informatik an Schweizer Gymnasien wird die Medienbildung der Schüler*innen ferner weiter unterfüttert (vgl. Schweizer Eidgenossenschaft 2018, 1).

Die Darlegung der Inhalte aus den bildungspolitischen Grundlagendokumenten der Länder Deutschland, Österreich und Schweiz macht deutlich, dass physische Präsenz und digitale Virtualität in unterschiedlicher Gewichtung thematisiert, jedoch stets in Ergänzung zueinander betrachtet werden. Die Förderung digitaler Kompetenzen gewinnt mit der fortwährenden Innovation der bildungspolitischen

Vorgaben vermehrt an Bedeutung im Fremdsprachenunterricht, was in Deutschland vorrangig durch die Neuerung der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (vgl. KMK 2023) vorangebracht wird. In Österreich ist die digitale Grundbildung nun ein Pflichtgegenstand und in der Schweiz erweist sich der Modullehrplan „Medien und Informatik“ als wegweisend für eine Vorbereitung der Lernenden auf eine Kommunikationsfähigkeit in einer zunehmend digitalisierten Gesellschaft, in der jedoch auch der physische Kontakt nicht an Relevanz verliert.

4. Thematische Abschnitte und Einzelbeiträge des Sammelbandes

Aus den obigen Ausführungen sowie den eingereichten Beiträgen ergeben sich drei thematische Blöcke für den vorliegenden Band, die verschiedene Teilaspekte des Oberthemas in den Blick nehmen und physische Präsenz sowie digitale Virtualität hinsichtlich ihrer Spezifika, ihres Verhältnisses zueinander und ihrer Potenziale und Grenzen intensiv beleuchten.

Der erste Block widmet sich **digitalen und räumlichen Austausch**. In diesem Kontext verschreibt sich **Michaela Rückl** dem Potenzial eines sozial-konstruktivistischen, medienbasierten Settings für das Fremdsprachenlernen und präsentiert dabei Möglichkeiten, metakognitive Reflexion und heterogenes Vorwissen im Rahmen von Peer-Interaktionen zu valorisieren und zu nutzen. Die Autorin analysiert, inwiefern es eTandems erlauben, Aufgaben neu zu gestalten und zu schaffen, um kommunikative Realität und Authentizität beim Sprachenlernen erfahrbar zu machen und zudem Individualisierung und Anpassungsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht zu fördern. Ihr Ziel ist es, den digitalen Wandel in der Unterrichtspraxis derart zu nutzen, dass sich kollaborative Lerngelegenheiten ergeben.

Der nachfolgende Beitrag von **Lisa Marie Brinkmann** und **Franziska Gervers** präsentiert ein Forschungsprojekt, im Rahmen dessen Studierende mittels *Blended Mobility* (BM) ihre jeweiligen Schulsysteme einer Analyse unterzogen und gemeinsam alternative „Traumschulen“ entwarfen. Dabei sollte vorrangig die kritische Reflexion der Studierenden gefördert werden. Die empirischen Ergebnisse, welche eine Analyse der virtuellen und physischen Komponente des Austausches ermöglichten, weisen auf ein generelles Potenzial von BM für die Förderung kritischer Reflexionsfähigkeit hin, legen jedoch auch offen, dass eine

curriculare Integration sowie angeleitete Reflexion relevante Erfolgsparameter für derartige Programme darstellen.

Carola Strohschen und **Katharina Leonhardt** geben Einblick in ein eTandem-Projekt zwischen den Universitäten Murcia und Erfurt, welches darauf abzielte, die interkulturelle kommunikative Kompetenz von Studierenden durch einen phraseodidaktischen Ansatz zu fördern. In eTandems untersuchten die Studierenden idiomatische Ausdrücke und deren kulturelle Bedeutung sowie Verwendungskontexte, um Unterschiede sowie Gemeinsamkeiten zu ermitteln und ihr kulturelles Wissen zu erweitern. Das Projekt verdeutlichte, dass eTandems kulturelle Erfahrungsräume eröffnen und vergleichende Phraseologie Gespräche anregen können, die die interkulturelle Kommunikationsfähigkeit verbessern und gemeinsame Reflexionen über die Ausgangs- und Zielkulturen fördern können.

Im zweiten Themenblock zu **authentischer digitaler Kommunikation** fokussiert **Anne-Marie Lachmund** soziale Medien und deren Einfluss auf und Möglichkeiten für das Fremdsprachenlernen. Sie ruft dazu auf, das vielfältige Vorwissen von Lernenden aus dem Alltag zielgerichtet aufzugreifen und Social Media als Brücke zum zielsprachlichen Probehandeln im Fremdsprachenunterricht zu nutzen. Zu diesem Zweck gibt sie einen Überblick über einschlägige Studien zur Einbindung (mehrsprachiger) sozialer Medien und unterbreitet konkrete Empfehlungen, wie Unterrichtsszenarien unter deren Einsatz gestaltet werden können. Diese Vorschläge reichen von Rechercheaufträgen, etwa anhand von Hashtags, über das aufgabengeleitete Erstellen eines „Instagram“-Profils durch die Lerngruppe bis hin zur lektürebegleitenden Gestaltung eines interaktiven Lesetagebuchs.

Sodann behandelt **Christian Ollivier** den neuen Aufgabentyp *Real-World Tasks* und stellt dessen Potenzial für authentische Kommunikation vor, welche die sozio-interaktionale Dimension menschlicher Kommunikation berücksichtigt. Der Fokus liegt somit nicht auf dem Lernen, sondern auf der Teilhabe an tatsächlich erfolgenden Diskursen, in die sich die Lernenden einbringen. Eine Studie mit Lehramtsstudierenden, die besagten Aufgabentyp im Rahmen von partizipativen Online-Plattformen bearbeiteten, zeigt, dass im Leben verankerte Aufgaben, wenn sie durch die Lehrkraft angeleitet werden, die Möglichkeit einer authentischen Auseinandersetzung mit Sprache bieten und auch zu einer Verbesserung der Kommunikationsfähigkeiten außerhalb des Klassenzimmers beitragen können.

Elke Höfler diskutiert im nachfolgenden Beitrag kritisch, inwiefern die Integration von Medien in den Sprachunterricht zu einer Förderung der Sprach- und Medienkompetenz gleichermaßen beitragen kann. Dabei wirft sie zunächst einen Blick auf gesellschaftliche Entwicklungen und Herausforderungen des 21. Jahrhunderts und nimmt die „Kultur der Digitalität“ nach Stadler (2017) sowie die Medienkonvergenz in den Blick. Sie operationalisiert anschließend die Medienkompetenz und leitet – in Anbetracht des österreichischen Schulfachs *Digitale Grundbildung* – Implikationen aus der Verbindung von sprachlicher Bildung und Medienbildung für den Sprachunterricht ab. Sie stellt heraus, dass Medienkonvergenz die Produktions- und Rezeptionsgrenzen verschwimmen lässt.

Regina Schleicher legt den Schwerpunkt auf die Verknüpfung von Literaturarbeit mit digitalen Medien im schulischen Französischunterricht sowie in Hochschulseminaren. Dabei wird mittels dreier Beispiele (Patrice Nganangs *Le temps de chien*, Gaël Faye's *Petit pays* und René Philombe *Bedi-Ngula, l'ancien maquisard*) aus der frankophonen Literatur illustriert, wie digitale Karten- und Musikstreamingdienste sowie virtuelle Museumsausstellungen die Arbeit mit literarischen Texten bereichern können. Alle vorgeschlagenen digitalen Anreicherungen unterstützen die Lernenden, tief und anschaulich in die literarische Welt eintauchen und diese mit verschiedenen Sinnen miterleben zu können.

Der dritte und letzte Block verschreibt sich **digital angereicherten Unterrichtsettings**. Er beginnt mit einem Beitrag von **Elissa Pustka, Barbara Soukup, Lisa Kramer** und **Sophie Seereiner**, die die Bedeutung (außerschulischer) Lernräume im Rahmen des „VisibLL“-Projekts erörtern. Darin agierten 85 österreichische Schüler*innen als *Citizen Scientists* und wurden mit der Aufgabe betraut, die mehrsprachige Sprachlandschaft Wiens zu erforschen, mittels einer Smartphone-App zu dokumentieren und in öffentlichen Ausstellungen zu präsentieren. Die erhobenen Daten machen u. a. deutlich, dass die Wahl des Lernraums und die diesbezüglichen Präferenzen der Lernenden sowie lernerspezifische und externe Faktoren relevante Gelingensbedingungen für derartige Projekte darstellen.

Es folgt ein Beitrag von **Philipp Förster und Lukas Eibensteiner**, in dem die Autoren ein hybrides Lehr-Lernszenario, in Form eines virtuellen Escape Rooms, für die Entwicklung mehrsprachiger Kompetenzen bei (angehenden) Lehrkräften vorstellen. Mittels des eigens konzipierten Escape Rooms „Escape Strasbourg“

wird intendiert, die mehrsprachige Kompetenz von Studierenden durch spielbasiertes Lernen zu entwickeln und eine motivierende Sprachlernerfahrung zu ermöglichen. Erste Ergebnisse der begleitenden empirischen Studie verweisen darauf, dass „Escape Strasbourg“ die intrinsische Motivation steigern und Flow-Erlebnisse begünstigen kann.

Melanie Arriagada beschließt den Band mit einem Beitrag zum integrativen Einsatz künstlicher Intelligenz zur Förderung der schriftlichen Kompetenz im Spanischen als Fremdsprache. Dabei befasst sie sich zunächst mit theoretischen Implikationen und praktischen Konsequenzen von KI-gestützter Übersetzung und generativer Textproduktion für die Förderung der Schreibkompetenz im Fremdsprachenunterricht. Anhand eines praktischen Vorschlages, welcher die Rezeption eines Stellenangebotes und die schriftliche Erstellung einer Empfehlung umfasst, illustriert die Autorin sodann, wie „DeepL“ und „ChatGPT“ einen Beitrag zu hybriden Schreibpraktiken leisten können und welche Grenzen sich dabei ergeben.

Die Beiträge des vorliegenden Bandes zeigen vielfältige Potenziale und Beispiele einer gewinnbringenden Kombination von Physis und Digitalität auf. Dennoch kann das Thema nie als abgeschlossen betrachtet werden, allein schon angesichts der Vielfalt der digitalen Möglichkeiten, der fortwährenden Evaluation verschiedener Formate, die teilweise auch eine verstärkte Rückbesinnung auf analoge Formate suggeriert, und der Schnelllebigkeit der heutigen Zeit, die täglich Neuerungen auf den Markt bringt. Zu all diesen Entwicklungen muss sich die Fremdsprachendidaktik fortwährend verhalten, sodass der vorliegende Sammelband keinesfalls einen erschöpfenden Blick auf die Thematik werfen kann. Er leistet jedoch einen substanziellen Beitrag zur Konturierung und inhaltlichen Füllung des komplexen Spannungsfeldes zwischen Präsenz und Digitalität für die aktuelle Didaktik der romanischen Sprachen.

Bibliographie

- ABENDROTH-TIMMER, Dagmar & GERLACH, David. 2021. *Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht. Eine Einführung*. Berlin: Metzler.
- BAAR, Robert & SCHÖNKNECHT, Gudrun. 2018. *Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen*. Weinheim/Basel: Beltz.
- BACH, Gerhard & TIMM, Johannes-Peter. 2009. „Handlungsorientierung als Ziel und Methode“, in: dies. edd. *Englischunterricht: Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Tübingen/Basel: A. Francke, 1-22.
- BARGY, Elodie & HOFMANN, Dirk. 2019. „Au-delà des urnes, rien de nouveau? – Erkundung alternativer Formen politischer Partizipation als Projekt einer deutsch-französischen Dritortbegegnung“, in: *französisch heute* 50/3, 18-23.
- BECHTEL, Mark. 2010. „Sprachentandems“, in: Weidemann, Arne & Straub, Jürgen & Nothnagel, Stefanie. edd. *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorie, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld: transcript, 285-300.
- BIFIE & ÖSZ = BUNDESINSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, INNOVATION & ENTWICKLUNG DES ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESENS, ÖSTERREICHISCHES SPRACHEN-KOMPETENZ-ZENTRUM. 2012. *Kompetenzbeschreibungen für die zweite lebende Fremdsprache: Französisch, Italienisch, Spanisch – A2*. Wien/Salzburg/Graz. https://www.oesz.at/fileadmin/external_import/oeszadb36/Praxisreihe_9_web.pdf, Zugriff: 11.07.2024.
- BILDUNGSINSTITUT FÜR BILDUNG, INNOVATION UND ENTWICKLUNG DES ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESENS. 2012. *Kompetenzbeschreibungen für die zweite lebende Fremdsprache: Französisch, Italienisch, Spanisch – A2*. https://www.oesz.at/OESZNEU/document2.php?Submit=&pub_ID=82, Zugriff: 11.07.2024.
- BRAMMERTS, Helmut. 1996. „Tandem per Internet und das *International E-Mail Tandem Network*“, in: Brammerts, Helmut & Little, David. edd. *Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet*. Bochum: Brockmeyer, 1-14.
- BRAMMERTS, Helmut. 2005. „Autonomes Sprachenlernen im Tandem: Entwicklung eines Konzepts“, in: Brammerts, Helmut & Kleppin, Karin. edd. *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenberg, 9-16.
- BUNDESKANZLERAMT DER REPUBLIK ÖSTERREICH. 2022. *Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, ausgegeben am 6. Juli 2022. Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Mittelschulen sowie der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen*. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2022_II_267/BGBLA_2022_II_267.html, Zugriff: 11.07.2024.
- BUNDESMINISTERIN FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR. 2023. *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschulen, Fassung vom 30.08.2023*. <https://www.ris.bka.gv.at/Geltende-Fassung/Bundesnormen/20007850/Lehrpläne%20der%20Mittelschulen%2c%20Fassung%20vom%2023.08.2023.pdf>, Zugriff: 11.07.2024.
- BUNDESMINISTERIUM BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG. o. J. *Digitale Schule*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi.html>, Zugriff: 11.07.2024.
- BUNDESMINISTERIUM BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG. 2024. *Grundsatzlerlass Medienbildung, Aktualisierung, Information der Schulen*. <https://rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?id=1308>, Zugriff: 11.07.2024.

- CAWS, Catherine & HAMEL, Marie-Josée & JEANNEAU, Catherine & OLLIVIER, Christian. 2021. *Formation en langues et littérature numérique en contextes ouverts – Une approche socio-interactionnelle*. Editions des archives contemporaines. <https://doi.org/10.17184/eac.9782813003911>.
- CRUZ, Mário. 2019. „Escaping from the traditional classroom: the ‚Escape Room Methodology‘ in the foreign languages classroom“, in: *Babylonia* 3, 26-29.
- DEUTSCHSCHWEIZER ERZIEHUNGSDIREKTOREN-KONFERENZ. 2016a. *Lehrplan 21 – Sprachen*. https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_DE_Fachbereich_SPR.pdf, Zugriff: 11.07.2024.
- DEUTSCHSCHWEIZER ERZIEHUNGSDIREKTOREN-KONFERENZ. 2016b. *Lehrplan 21 – Medien und Informatik*. https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_DE_Modul_MI.pdf, Zugriff: 11.07.2024.
- DIECKMANN, Hanna. 2023. *Die Digitalisierung löst nicht alle Probleme in der Bildung*. <https://www.uni-muenster.de/news/view.php?cmdid=13535&fbclid=IwAR2KEHzyxb9oMd9H3oLDPdYXmUiwaBt7LK7k5tpICfsRQjx3woj9qNt70>, Zugriff: 11.07.2024.
- DREER, Benjamin & KRACKE, Bärbel. 2021. „Lehrer*innen im Corona-Lockdown 2020. Umgang mit der Distanz-Betreuung im Spannungsfeld von Anforderungen und Ressourcen“, in: Reintjes, Christian & Porsch, Raphaela & Im Brahm, Grit. edd. 2021. *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen*. Münster: Waxmann, 45-62. <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4362>, Zugriff: 11.07.2024.
- EDUCA. 2021. *Digitalisierung in der Bildung: Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) im Rahmen des Bildungsmonitorings*. Bern: Educa.
- GUADATIELLO, Angela. 2007. „Erwerben oder erlernen Kinder nichtdeutscher Erstsprache das Deutsche? Der Versuch, eine Kontroverse zu überwinden“, in: Jampert, Karin & Best, Petra & Guadatiello, Angela & Holler, Doris & Zehnbauser, Anne. edd. *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten; Konzepte, Projekte und Maßnahmen*. Weimar: Netz, 38-40.
- HALLET, Wolfgang & SURKAMP, Carola. edd. 2015. *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT.
- HOLL, Mirjam & LEHRERINNENFORTBILDUNG BADEN-WÜRTTEMBERG. 2018. *Bildungsplan 2016, Deutsch, Klassenstufen 9/10*. https://lehrerfortbildung-bw.de/u_sprachlit/deutsch/gym/bp2016/fb6/3_literarisch/2_virtualitaet/1_hintergruende/3_definition/, Zugriff: 11.07.2024.
- SÜCKFÜLL, Ariane. 2020. „Digitale Medien – authentisch kommunizieren“, in: *Blog.Hueber DaF/DaZ unterrichten* 23. April 2020. <https://blog.hueber.de/digitale-medien-authentisch-kommunizieren/>, Zugriff: 11.07.2024.
- HUSEMANN, Veit R. J. 2010. „Mit Google Street View mitten in Frankreich – In einer virtuellen Stadtrallye Wegbeschreibungen üben“, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 106, 12-17.
- KMK = SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND. 2012. *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf, Zugriff: 11.07.2024.

- KMK = SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND. 2016. *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf, Zugriff: 11.07.2024.
- KMK = SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND. 2021. *Lehren und Lernen in der digitalen Welt: Die ergänzende Empfehlung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf, Zugriff: 11.07.2024.
- KMK = SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND. 2023. *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_06_22-Bista-ESA-MSA-Erste-Fremdsprache.pdf, Zugriff: 11.07.2024.
- KOCH, Corinna & ADAMMEK, Christine. 2020. „Wie französisch ist ... meine Heimatstadt? – Eine Stadtrallye per Smartphone-App konzipieren und durchführen“, in: Jungwirth, Martin & Harsch, Nina & Korflür, Yvonne & Stein, Martin. edd. *Forschen.Lernen.Lernen an öffentlichen Orten – The Wider View. Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 16. bis 19.09.2019*. Münster: WTM, 173-178.
- KNAUF, Helen. 2023. „Lernen auf Distanz während der Coronapandemie. Eine Längsschnittstudie zu Ressourcen und Herausforderungen aus Elternsicht“, in: *Zeitschrift für Grundschulforschung*. <https://link.springer.com/article/10.1007/s42278-023-00168-z>, Zugriff: 11.07.2024.
- KRAUS, Alexander (2012): „Vive Paris ! – Mit Google Street View kontrastreiche Eindrücke der Stadt gewinnen“, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 115, 24-28.
- KRÖGER, Felicitas. 2010. „Haptisch-kinästhetische Adressierung im Frühen Fremdsprachenunterricht“, in: Arnold, Karl-Heinz & Hauenschild, Katrin & Schmidt, Britta & Ziegenmeyer, Birgit. edd. *Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 133-136.
- LEGUTKE, Michael K. 2015. „Vernetzte Lernorte“, in: Burwitz-Melzer, Eva & Königs, Frank G. & Riemer, Claudia. edd. *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Arbeitspapiere der 35. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 127-135.
- LIN-KLITZING, Susanne. 2023. „Bundesregierung und BMBF wollen Digitalpakt 2.0 mindestens verschieben!“, in: *PROFIL. Magazin des Deutschen Philologenverbands* Juli-August, 3.
- MAAK, Diana. 2011. „„Geschützt im Mantel eines Anderen« – Die »globale Simulation« als Methode im DaF-Unterricht“, in: *Info DaF* 5, 551-565.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR DES LANDES MECKLENBURG-VORPOMMERN. 2019. *Rahmenplan für die Sekundarstufe I: Regionale Schule, Gesamtschule: Informatik und Medienbildung*. https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/digitales/RP_INFO_MR_5-10.pdf, Zugriff: 11.07.2024.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND BILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN. 2019. *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium. Französisch*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/202/g9_f_klp_%203410_2019_06_23.pdf, Zugriff: 11.07.2024.

- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND BILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN. 2021. *Handreichung zur lernförderlichen Verknüpfung von Präsenz- und Distanzunterricht*. https://bro-schüren.nrw/fileadmin/Handreichung_zur_lernfoerderlichen_Verknuepfung/pdf/Handreichung-Distanzunterricht.pdf, Zugriff: 11.07.2024.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND BILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN. 2021b. *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I – Klasse 5 und 6 in Nordrhein-Westfalen Informatik*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/256/si_kl5u6_if_klp_2021_07_01.pdf, Zugriff: 11.07.2024.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND BILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN. 2022. *Distanzunterricht*. <https://www.schulministerium.nrw/distanzunterricht>, Zugriff: 11.07.2024.
- KAPP, Karl. 2012. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: John Wiley & Son.
- OLLIVIER, Christian. 2010. „Écriture collaborative en ligne : Une approche interactionnelle de la production écrite pour des apprenants acteurs sociaux et motivés“, in: *Revue Française de Linguistique Appliquée* 15/2, 121-137. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-2-page-121.htm>, Zugriff: 11.07.2024.
- POHL, Manuela. 2020. „The game’s afoot!“, in: Riemer, Nathanael & Sebastian Möring. edd. *Videospiele als didaktische Herausforderung*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, 104-133.
- PORSCH, Raphaela & RÜBBEN, Ricarda & PORSCH, Torsten. 2021. „Erfahrung von Eltern im temporären Fernunterricht als Anlass zur Reflexion über Schul- und Unterrichtsentwicklung“, in: Reintjes, Christian & Porsch, Raphaela & Im Brahm, Grit. edd. 2021. *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen*. Münster: Waxmann, 99-116. <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4362>, Zugriff: 11.07.2024.
- REINFRIED, Marcus. 2017. „Didaktisch-methodische Prinzipien heute“, in: Nieweler, Andreas. ed. *Fachdidaktik Französisch: Das Handbuch für Theorie und Praxis*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 74-84.
- REINTJES, Christian & PORSCH, Raphaela & IM BRAHM, Grit. edd. 2021. *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen*. Münster: Waxmann. <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4362>, Zugriff: 11.07.2024.
- RENNER, Julia. 2021. „Das Potenzial von Online-Sprachentandems für das Fremdsprachenlernen bei AnfängerInnen einer Zielsprache“, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 26/1, 311-338.
- RENNER, Julia & FINK, Ilona E. & VOLGGER, Marie-Luise. edd. 2016. *E-Tandems im schulischen Fremdsprachenunterricht*. Wien: Löcker.
- SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS. 2019. *Lehrplan Oberschule. Technik/Computer*. https://cms.sachsen.schule/fileadmin/_special/benutzer/72/lehrplan/20190809-Eckwertepapiere_und_ueberarbeitete_Lehrplaene-LP_OS_Technik_Computer.pdf, Zugriff: 11.07.2024.
- SALZMANN, Christian. 2007. „Lehren und Lernen in außerschulischen Lernorten“, in: Kahlert, Joachim et al. edd. *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 433-438.
- SCHÄTZ, Raphaela. 2017. *Deutsch als Zweitsprache fördern. Studie zur mündlichen Erzählfähigkeit von Grundschulkindern*. Wiesbaden: Springer.

- SCHWEIGER, Christina. 2021. „Real – digital – egal!? Ästhetische Erfahrungen in virtuellen Zeiten: Kunstrezeption im Fach Bildnerische Erziehung in Schulräumen und unter Einbezug des Lernortes Museum“, in: *Online Journal for Research and Education* 15, 1-6. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/974>, Zugriff: 11.07.2024.
- SCHWEIZER EIDGENOSSENSCHAFT. 2018. *Verordnung über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen*. https://www.sbf.admin.ch/dam/sbfi/de/dokumente/2018/06/mav.pdf.download.pdf/mav_d.pdf, Zugriff: 11.07.2024.
- SCHWERDTFEGER, Inge C. 2001. „Ganzheitliches Lernen und Leiblichkeit im Fremdsprachenunterricht – zwei Seiten einer Medaille?“, in: *DaF* 28/5, 431-442.
- SUNDQVIST, Pia & SYLVÉN, Liss K. 2016. *Extramural English in teaching and learning: From theory and research to practice*. London: Palgrave Macmillan.
- UNIVERSITÄT OLDENBURG. o. J. „E-Didaktik Blog – Referat Studium und Lehre. Lehren, Lernen und Forschendes Lernen mit digitalen Tools unterstützen“. <https://wp.uni-oldenburg.de/edidactics/begriffe-und-szenarien-digitaler-lehre/>, Zugriff: 11.07.2024.
- VON ROSEN, Julia. 2019. „Wie Literatur lebendig werden kann. Ein deutsch-französisches Austauschprojekt“, in: *französisch heute* 50/3, 24-29.
- VOSS, Thamar & WITTEWERT, Jörg. 2020. „Unterricht in Zeiten von Corona: Ein Blick auf die Herausforderungen aus der Sicht von Unterrichts- und Instruktionsforschung“, in: *Unterrichtswiss* 48, 601-627. <https://link.springer.com/article/10.1007/s42010-020-00088-2>, Zugriff: 11.07.2024.
- WOODIN, Jane. 2020. „From a Cultural to an Intercultural Approach: Tandem Learning and the Intercultural Speaker“, in: Tardieu, Claire & Horgues, Céline. edd. *Redefining tandem language and culture learning in higher education*. New York: Routledge, 31-46.