

Sprachbewusstheit 2.0

Digitalised language awareness

Janina Reinhardt^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,
Fachdidaktiken und kulturelle Bildung,
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld
janina.reinhardt@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Die Digitalisierung unserer globalisierten Welt verändert auch das vorhandene bzw. zu erwerbende Sprachwissen sowie die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im Rahmen von Sprachbetrachtung im Fremdsprachenunterricht relevant sind. Ändern sich der Gebrauch von Sprache(n), die Betrachtung von Sprache(n) und das Sprache(n)lernen, so ändert sich auch das Konzept der Sprachbewusstheit. Um diese Ideen zu konkretisieren, wird in diesem Beitrag ein anwendungsorientiertes Modell entwickelt, das Sprachbewusstheit zunächst in drei Teilbereiche gliedert: die Sprachwissensgenese, die Verbalisierung von Sprachwissen und die Verwendung dieses Wissens. Anhand des Modells wird anschließend aufgezeigt, wie sich das Konzept der Sprachbewusstheit durch die Digitalisierung von Sprache, Sprachwissen und Sprachenlernen wandelt. Zuletzt werden exemplarische Texte und Aufgaben vorgestellt, wie sie für ein Dossier an zeitgemäßen Materialien für den Englisch-, Französisch- und Spanischunterricht genutzt werden können. Im Zentrum der Überlegungen steht dabei, wie sich der Kompetenzbereich der Sprachbewusstheit durch die zunehmende Digitalisierung transformiert und wie sich seine Förderung in den modernen Fremdsprachenunterricht integrieren lässt.

Schlagwörter: Digitalisierung; Fremdsprachendidaktik; Mediendidaktik; Mehrsprachigkeit; Sprachbewusstheit



1 Einleitung

“The massive mediatization of the globalized world also reshapes language use, values and ideologies, and indeed awareness [...]” (Cots & Garrett, 2018, S. 5)

Hinter dieser Beobachtung verbirgt sich eine wichtige Erkenntnis: Mediatisierung – und somit ebenso Digitalisierung – verändert nicht nur Sprache selbst, sondern auch *language awareness* alias Sprachbewusstheit. Denkt man in unserer heutigen Zeit über Sprache und Kommunikation nach, spielt Digitalisierung also eine wichtige Rolle. Umso überraschender ist es da, dass eine Suche nach „digital transformation“ im Archiv der Zeitschrift *Language Awareness* (<https://www.tandfonline.com/journals/rmla20>) am 25.11.2022 keinen einzigen Treffer ergab. Weitere Recherchen dort zu „digitalization“ sowie zu den drei deutschen Begriffen „Sprachbewusstheit“, „Digitalisierung“ und „Fremdsprachenunterricht“ auf *Google Scholar* ergaben zwar deutlich mehr Treffer – deren Durchsicht führte aber zu der Erkenntnis, dass hier lediglich entsprechende Wörter im Abstract vorkommen und keineswegs Sprachbewusstheit und Digitalisierung als Konzepte zusammengebracht werden.¹ Wie sich Sprachgebrauch, Sprachenlernen und Fremdsprachenunterricht unter den Bedingungen der Digitalität verändern, wird in den letzten Jahren durchaus eifrig diskutiert (vgl. u.a. Leander & Burriss, 2020; Unkel & Willems, 2021), aber selbst bei Konzepten wie *critical digital literacies* (Jones & Hafner, 2021; Schildhauer et al., S. 242–257 in diesem Heft; Seargeant & Tagg, 2018), bei denen die Bewusstmachung manipulativer Praktiken eine essenzielle Rolle spielt, wurde Sprachbewusstheit bisher eher mitgedacht als in den Fokus gerückt. Obwohl Sprachbewusstheit seit der Einführung der gymnasialen Bildungsstandards im Fremdsprachenunterricht als eigener Kompetenzbereich² gilt (vgl. KMK, 2012), scheint bislang also keine wissenschaftliche Abhandlung publiziert worden zu sein, die sich umfassend mit der digitalen Transformation des Konzepts der Sprachbewusstheit befasst.

Genau hier setzt dieser Beitrag an. Ziel ist es aufzuzeigen, wie ein entsprechend aktualisiertes Konzept der Sprachbewusstheit – die *digitalised language awareness* – den Fremdsprachenunterricht auf eine neue Basis stellen könnte. Hierfür wird zunächst eine theoretisch-konzeptionelle Bestimmung des Begriffs „Sprachbewusstheit“ vorgenommen und ein anwendungsorientiertes Modell entwickelt (s. Kap. 2; Kap. 3). Dann werden hierfür interessante Textsorten in einer systematischen Übersicht zusammengestellt (s. Kap. 4) und konkrete Beispiele skizziert, wie dieser digital transformierte Kompetenzbereich mittels der Thematisierung entsprechender Texte und Kommunikationsformen in Lernaufgaben für den Englisch-, Französisch- und Spanischunterricht überführt werden kann (s. Kap. 5).

2 Das Konzept der Sprachbewusstheit

2.1 Bisheriger fremdsprachendidaktischer Diskurs

Das fremdsprachendidaktische Konzept der Sprachbewusstheit hat seinen Ursprung im britischen Ansatz der *Language Awareness* (LA), der aus den 1980er-Jahren stammt und von Eric Hawkins (1984) erstmals ausführlich dargelegt wurde (vgl. Bär, 2016, S. 140f.). Ausgangspunkt waren damals die mangelhaften Lese- und Schreibkompetenzen, die allgemein schlechte Bilanz des Fremdsprachenlernens an britischen Schulen und die Stigmatisierung von Minderheitensprachen (vgl. Cots & Garrett, 2018, S. 3). Bei diesem ursprünglichen Ansatz ging es darum, im Unterricht der Primarstufe die Erstsprachen der

¹ Ähnliche Beobachtungen wurden auch bereits im Zusammenhang mit „Mehrsprachigkeit“ und „Digitalisierung“ gemacht (vgl. Rösler, 2019, S. 245).

² „Kompetenzbereiche sind die verschiedenen Teildimensionen eines Fachs bzw. Lernbereichs, in denen systematisch über die Jahre hinweg Fähigkeiten aufgebaut werden (z.B. für Deutsch: Sprechen, Schreiben, Lesen).“ (Bayer, 2018, Folie 11)

Schüler*innen aufzuwerten und letztere mit Grundlagen auszustatten, auf denen der Sprachunterricht der Sekundarstufe aufbauen kann (vgl. Aguado, 2017, S. 7; Tajmel, 2017, S. 205).

Die aus dieser Zeit stammende Definition von LA wird auch heute noch des Öfteren zitiert. Sie lautet wie folgt: „Language awareness is a person’s sensitivity to and conscious perception of the nature of language and its role in human life.“ (Donmall, 1985, zit. nach James & Garrett, 1991, S. 4)

Im Zentrum dieses Konzepts stehen also die *Sensibilität für* und *bewusste Wahrnehmung von Sprache(n)*. Diese beiden Aspekte werden auch heute noch in vielen aktualisierten Begriffsbestimmungen als Ausgangspunkt genutzt, wie beispielsweise auch in der Definition der gymnasialen Bildungsstandards, wo Sprachbewusstheit als einer von fünf Kompetenzbereichen aufgeführt wird: „Sprachbewusstheit bedeutet Sensibilität für und Nachdenken über Sprache und sprachlich vermittelte Kommunikation.“ (KMK, 2012, S. 21) An die Stelle der bewussten Wahrnehmung ist in dieser Definition zwar der Begriff des Nachdenkens gerückt und Sprache im Allgemeinen wird durch „sprachlich vermittelte Kommunikation“ ergänzt, aber zumindest bei oberflächlicher Betrachtung erscheint diese Begriffsbestimmung noch recht nah am Ursprungsgedanken. Dieser Eindruck ist auch durchaus berechtigt, doch man sollte auch im Blick behalten, dass sich in den letzten Jahrzehnten eine konstruktivistische Didaktik (und somit Prinzipien wie Lernenden- und Handlungsorientierung) durchgesetzt hat.

Wie Gnutzmann (2020, S. 187) erläutert, habe sich der deutsche Begriff zwar als Lehnübersetzung von LA in den 1990er-Jahren etabliert, referiere heute aber generell auf bewusstes Lernen im Fremdsprachenunterricht, wobei eine gewisse Autonomie der Lernenden vorausgesetzt werde. Wie er betont, beziehe sich Sprachbewusstheit

„nicht nur auf das explizite und implizite, einzel- und mehrsprachliche Wissen unterschiedlicher sprachlicher Ebenen, sondern ebenso auf das Erlernen und Unterrichten von Sprachen und schließ[e] somit auch Sprachlernbewusstheit (,Lernen lernen‘) ein“ (Gnutzmann, 2020, S. 187).³

Da Sprachlernbewusstheit aus der Perspektive des Kompetenzmodells der Bildungsstandards jedoch eher die Schnittstelle zwischen Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz darstellt (vgl. Reinhardt, 2021, S. 5), halte ich es nicht für nötig, Sprachlernen und -lehren bereits in der grundlegenden Definition explizit zu nennen. An anderer Stelle habe ich Sprachbewusstheit daher folgendermaßen definiert: „Sprachbewusstheit verweist [...] auf Wissen jeglicher Art, welches der bewussten Be(tr)achtung von sprachlichen Strukturen und deren Gebrauch entspringt“ (Reinhardt, 2021, S. 2).

Um Missverständnisse zu vermeiden, sei hier erwähnt, dass bei einer solchen Definition nicht nur die *kognitive Dimension*, sondern alle fünf von James und Garrett (1991) aufgeführten Dimensionen von LA einbezogen – oder zumindest mitgedacht – werden können (für eine Übersicht über die fünf Dimensionen s. Reinhardt, 2021, S. 6): Interesse und Offenheit gegenüber fremden Sprachen und Kulturen (→ *affektive Dimension*), ein gesellschaftlich angemessener(er) Umgang mit Sprache (→ *soziale Dimension*) wie auch ein Schutz vor sprachlicher Manipulation (→ *machtbezogene Dimension*) sollten durch eine aktive Auseinandersetzung mit sprachlichen Formen und Verwendungen initiiert werden können. Lediglich die *performative Dimension* von LA lässt Zweifel zu: Kann Sprachwissen wirklich in Sprachkönnen überführt werden (s. hierzu auch Gnutzmann, 2012)? Mit anderen Worten: Kann durch die bewusste Be(tr)achtung von sprachlichen Strukturen und deren Gebrauch überhaupt die eigene Sprachverwendung, also implizites bzw. prozedurales Wissen, gefördert werden? Geht man, wie heute vielfach vertreten,

³ Dies spiegelt sich auch in der heutigen Definition der Association for Language Awareness wider: „We define Language Awareness as explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use.“ https://www.languageawareness.org/?page_id=48

von einer schwachen Variante der Interface-Position⁴ aus, so kann dieser Zweifel beseitigt werden (vgl. Bär, 2016, S. 142; Gnutzmann, 2012, S. 43f.). Zwar wird explizites Sprachwissen nicht direkt in prozedurales Wissen umgewandelt; den Spracherwerb kann es aber durchaus unterstützen und erleichtern (vgl. Bär, 2016, S. 142; Gnutzmann, 2012, S. 43f.).

Meine Definition halte ich daher durchaus für valide und zielführend, aber es bleibt bisher noch offen, was genau mit *Wissen jeglicher Art*⁵ gemeint ist und wie der entsprechende Wissenserwerb operationalisiert werden kann. Eine solche Präzisierung soll im nächsten Abschnitt erfolgen, damit das Konzept der Sprachbewusstheit ausreichend klar gefasst ist, um anschließend auch dessen digitale Transformation erfassen zu können.

2.2 Aktualisierung und Operationalisierung des Konzepts

Um das Konzept der Sprachbewusstheit greifbarer zu machen, wird in diesem Abschnitt ein Kompetenzmodell entwickelt, das anschließend für die Beschreibung der digitalen Transformation von Sprachbewusstheit sowie für die Konzeption entsprechender Lernaufgaben verwendet werden soll. Dabei wurden die gymnasialen Bildungsstandards als Ausgangspunkt gewählt, sodass Sprachbewusstheit als eigen(ständige) Kompetenz aufgefasst wird (vgl. KMK, 2012, S. 13). Legt man Weinerts (2014, S. 27f.) Definition von Kompetenzen zugrunde, handelt es sich um

„kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.

Somit geht es nicht nur um Wissen und (Denk-)Fertigkeiten, sondern insbesondere auch um Handlungsvollzug, für den wiederum Einstellungen essenziell sind. Mit anderen Worten umfasst jeder Kompetenzbereich eine handlungsorientierte Triade aus Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen.

Das übergeordnete Lernziel des Kompetenzbereichs der Sprachbewusstheit wird in den Bildungsstandards folgendermaßen definiert: „Die Schülerinnen und Schüler können ihre Einsichten in Struktur und Gebrauch der Zielsprache und anderer Sprachen nutzen, um mündliche und schriftliche Kommunikationsprozesse sicher zu bewältigen.“ (KMK, 2012, S. 21) Durch diese Formulierung wird deutlich, dass hier nicht nur die kognitive, sondern insbesondere auch die performative Dimension der Sprachbewusstheit eine wichtige Rolle im deutschen Fremdsprachenunterricht spielen soll. Um diese Idee zu konkretisieren, sei hier noch ein Beispiel angeführt: Einer der insgesamt sieben Bildungsstandards für das grundlegende Niveau verlangt, dass Schüler*innen „sprachliche Kommunikationsprobleme erkennen und Möglichkeiten ihrer Lösung, u.a. durch den Einsatz von Kompensationsstrategien abwägen“ (KMK, 2012, S. 21) können. Kognition wird somit als initiiender Schritt für eigene Sprachhandlungen gesehen, sodass es bei Sprachbewusstheit nicht nur um Wissen per se geht, sondern – dem oben erläuterten Kompetenzbegriff entsprechend – auch um seine Anwendung.

Im Gegensatz zur performativen wird die affektive Dimension dagegen nicht erwähnt. Dies dürfte damit zusammenhängen, dass *Einstellungen* in den Bildungsstandards ausdrücklich dem Bereich der interkulturellen kommunikativen Kompetenz zugeordnet werden (vgl. KMK, 2012, S. 19). Dem Kompetenzmodell der Bildungsstandards entsprechend werden im hier vorgestellten Modell der Sprachbewusstheit Haltungen zwar

⁴ Unter der (schwachen) Interface-Position wird die Annahme verstanden, dass explizites Wissen (unter bestimmten Bedingungen) in implizites überführt werden kann. Wie Ellis (2005) es ausdrückt, werden implizites und explizites Wissen somit als voneinander trennbar (*dissociable*), aber kooperativ betrachtet. Für nähere Informationen zu Wissenstypen und deren Zusammenspiel siehe Gass & Selinker (2009, S. 241–247).

⁵ Die Frage, woraus Sprachwissen eigentlich besteht, wird nicht nur im Rahmen von Sprachbewusstheit diskutiert. Siehe hierzu insbesondere auch Streb (2022).

nicht integriert, doch es steht außer Frage, dass Zielkonstrukten wie „Offenheit gegenüber fremden Sprachen“ oder „Ambiguitätstoleranz“ eine große Bedeutung zukommt. Beim vorliegenden Modell handelt es sich um eine Simplifizierung, welche die zu trainierenden Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit Sprachwissen erfassen und der Entwicklung von Lern- und Prüfungsmaterial dienen soll. Aus dieser Perspektive dürfte sich auch erklären, wieso die Messbarmachung, also Operationalisierung, bereits im Modell angelegt ist: Aus schulpraktischer Sicht wird somit die Konzeption von Aufgaben erleichtert. Die in den Bildungsstandards verwendeten Operatoren (z.B. *erkennen* und *beschreiben*) dienen dabei ebenso als Ausgangspunkt wie die Annahme, dass es sich bei Sprachbewusstheit keineswegs um bloßes metasprachliches Benennungswissen, sondern eher um prozedurales Wissen handeln sollte (vgl. Neuland & Peschel, 2013, S. 127).

Nimmt man einen konstruktivistischen Standpunkt ein, sollten sich Lernende ohnehin immer aktiv und möglichst selbstständig mit Sprache befassen, um sich Wissen über diese anzueignen. Da hier Erkennen und Verstehen als (individuelle) Konstruktionsprozesse aufgefasst werden (vgl. Fäcke, 2017, S. 169), müssen sich Lernende grundsätzlich aktiv mit Themen auseinandersetzen, um Wissen zu generieren. Fasst man Sprachbewusstheit als „Wissen jeglicher Art, welches der bewussten Be(tr)achtung von sprachlichen Strukturen und deren Gebrauch entspringt“ (Reinhardt, 2021, S. 2), auf, geht es also um eine aktive Auseinandersetzung mit Sprachformen und -funktionen. Im modernen Fremdsprachenunterricht sollte dabei allerdings nicht nur deklaratives, sondern insbesondere auch prozedurales Wissen (und selbstverständlich auch performatives Sprachkönnen) gefördert werden. Dies stimmt auch mit Nevelings (2020, S. 217; Hervorh. weggelassen) Definition der Förderung von Sprachbewusstheit als Anregung, „sprachliche Phänomene bewusst wahrzunehmen und zu reflektieren, zu analysieren und mit anderen Phänomenen in anderen Sprachen zu vergleichen“, überein. Die ursprüngliche Quelle des Sprachwissens kann dabei die Lernperson selbst oder auch jemand anderes (z.B. Lehrperson, Mitschüler*in oder Text) sein. An diesen Prozess der Wissensgewinnung schließen sich die Wissensvermittlung (z.B. Formulierung einer Regel) und die Wissensnutzung (z.B. Regelanwendung in der Sprachproduktion) an. Dementsprechend wird Sprachbewusstheit in diesem Beitrag als die Fähigkeit und Bereitschaft, sprachbezogenes Wissen zu generieren (→ *reflektieren*), zu verbalisieren (→ *benennen, beschreiben* und *formulieren*) und zu applizieren (→ *erkennen, den eigenen Sprachgebrauch steuern* und Erkenntnisse über Kommunikation und Sprache(n) im *Sprachhandeln berücksichtigen*), gefasst (s. Abb. 1).

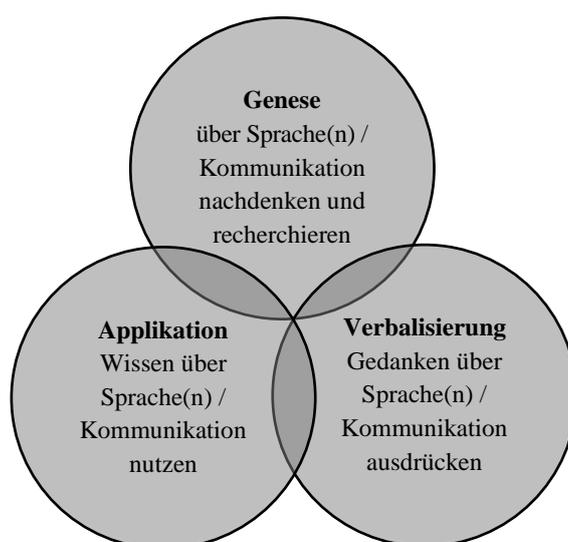


Abbildung 1: Dreigliedriges Modell der Sprachbewusstheit (eigene Darstellung)

Diese drei Formen der aktiven Auseinandersetzung mit Sprachwissen spielen mit unterschiedlichen anderen Kompetenzbereichen zusammen: Während die Generierung von Sprachwissen im praktischen Unterricht oftmals durch Rechercheaufgaben mit den rezeptiven Fertigkeiten (Lese-/Hörverstehen) sowie der Text- und Medienkompetenz in Zusammenhang gebracht werden dürfte, beziehen sich die zielsprachige Verbalisierung und Applikation von Sprachwissen beide vordergründig auf die produktiven und sprachmittelnden Fertigkeiten funktionaler kommunikativer Kompetenz.

Das entworfene Modell zeigt mit seinen drei unterschiedlichen Formen der Auseinandersetzung mit Sprachwissen auf, wie die Förderung von Sprachbewusstheit konkret umgesetzt werden kann. Mithilfe der Aufgliederung des aktiven Umgangs mit Sprachwissen in dessen Genese, Verbalisierung und Applikation lassen sich somit angestrebte *learning outputs* ermitteln und systematisieren. Durch die einfache Zuordnung entsprechender Operatoren wird außerdem deren Beschreibung und Überprüfung erleichtert. Darüber hinaus wird sich das Modell nachfolgend als hilfreich erweisen, um die digitale Transformation von Sprachbewusstheit zu erfassen.

3 Sprachbewusstheit als digital transformiertes Konzept

Um feststellen zu können, wie sich Sprachbewusstheit digital transformiert, muss zunächst noch geklärt werden, was überhaupt unter *digitaler Transformation* verstanden wird (vgl. auch den Beitrag von Roters, S. 235–241 in diesem Heft). Grundsätzlich soll es dabei um einen Anpassungsprozess gehen, wie er im Englischen auch als *digitalisation* gefasst wird: Es geht nicht, wie bei *digitisation*, darum, etwas schlicht ins Digitale zu übertragen, sondern es vielmehr an die Gesetze der Digitalität anzupassen.⁶ Digitalisierte Sprachbewusstheit kann somit als das Ergebnis eines Anpassungsprozesses dieses Kompetenzbereichs an (sowohl technische als auch gesellschaftliche) Bedingungsfaktoren der Digitalität begriffen werden.

Diese Anpassungen sollen im Folgenden auf das in Kapitel 2.2 entwickelte Modell übertragen werden. Während sich auf der Makroebene nichts ändert, da die Grunddefinition von Sprachbewusstheit wie auch die Gliederung in drei Teilbereiche und deren Operatoren dieselben bleiben, vollzieht sich ein Wandel auf der Mikroebene der Sprachbewusstheit: Die Genese, Verbalisierung und Applikation von Sprachwissen transformieren sich jeweils durch die Digitalisierung. Dieser Anpassungsprozess kann sich dabei auf Sprache an sich (s. Kap. 3.2.1), den Umgang mit Sprache (Kap. 3.2.2) oder auch direkt auf das Lernen von Sprache(n) (Kap. 3.2.3) beziehen. In Hinblick auf die Unterrichtspraxis sollte zudem festgehalten werden, dass sich nicht nur der Kompetenzbereich selbst (s. Kap. 3.2), sondern auch allgemein die Förderung von Sprachbewusstheit (s. Kap. 3.1) digital transformieren. Dementsprechend wird nachfolgend auch kurz auf die Digitalisierung der Sprachbewusstheitsförderung eingegangen, obwohl diese streng genommen nicht zur *digitalised language awareness* gehört.

3.1 Digitalisierung der Förderung

In diesem Abschnitt geht es um digitalisierte Förderungsmöglichkeiten, d.h. durch Digitalität veränderte oder neu entstandene Aufgaben- bzw. Übungsformate zur Schulung von Sprachbewusstheit, wie sie bereits in Curricula verankert sind. Streng genommen befasst sich dieser Teil des Beitrags also nicht mit *Sprachbewusstheit 2.0*, sondern mit *Sprachbewusstheitsförderung 2.0*. Letztere wird an dieser Stelle inkludiert, um eine tentative Abgrenzung zu *digitalised language awareness* vorzunehmen.

⁶ Digitalisierung wird dementsprechend als Sonderform der Mediatisierung aufgefasst, denn laut Duden online bedeutet *mediatisieren* unter anderem auch „den Gesetzen der Medien unterwerfen“ (Duden, o. D.). Siehe zur Thematik des sprachlichen Wandels durch Mediatisierung auch Androutsopoulos (2014) und Hepp (2020).

Ein besonders anschauliches Beispiel für die digital gestützte und dadurch innovierte Förderung tradiertter Sprachenbewusstheit, wie sie sich nicht nur im oben entwickelten Modell sondern auch im Referenzrahmen für Plurale Ansätze (REPA; Candelier et al., 2012) verorten lässt, ist die App *Romanica*⁷. Diese App wurde 2019 anlässlich der *saison culturelle croisée France-Roumanie*, einer interkulturellen Aktion des französischen Kultusministeriums, herausgebracht. Es handelt sich dabei um ein frei verfügbares Videolernspiel, bei dem man durch die Bedeutung romanischer Alltagswörter herausfinden und erkennen muss, um welche Sprache es sich dabei jeweils handelt. Bei den hier umgesetzten Lernzielen geht es somit um die Bedeutungserschließung unbekannter Ausdrücke (i.e. Applikation von Sprachwissen; vgl. REPA, C 4) sowie um die Identifikation (romanischer) Sprachen auf der Basis sprachlicher Formen (i.e. Applikation von Sprachwissen; vgl. REPA, S 2.5).

Die Konzeption von digitalen *serious games*, also von (hybriden oder Computer-) Spielen, mittels deren Durchführung ein bestimmtes Lernziel erreicht werden soll (vgl. Jones & Schmidt, 2020), stellt aber nur eine von zahlreichen Möglichkeiten dar, wie Sprach(en)bewusstheit digitalisiert gefördert werden kann. Neben weiteren Ausdifferenzierungen des Gamification-Ansatzes (z.B. in Form von H5P-Aktivitäten, die auf die Generierung und Verankerung von Sprachwissen durch Selbstkontrollübungen abzielen) sind hier auch gängige Tools wie Rechtschreib- und Grammatikkorrekturhilfen (z.B. in Word), interaktive Aussprachewörterbücher (z.B. *Forvo*) oder auch schlicht videografierte Gespräche für Analysen gesprochener Sprache (vgl. Bechtel, 2019, S. 26) zu nennen. So können bereits tradierte Lernziele wie die Fähigkeit, einen Text eigenständig zu überarbeiten (i.e. Applikation von Sprachwissen, „den eigenen Sprachgebrauch steuern“, KMK, 2012, S. 21, und „ihre [...] produktiven Kompetenzen prüfen und gezielt erweitern“, KMK, 2012, S. 22) oder Ähnlichkeiten sowie Kontraste in gesprochener Sprache wahrzunehmen (i.e. Wahrnehmungsschulung als erster Schritt für die Genese von Sprachwissen; vgl. REPA, S 3.2.1) methodisch innovativ gestaltet werden.

Setzt man allerdings digitale Tools zur Förderung von Sprachbewusstheit ein, verlagern sich oftmals auch der Fokus und das erreichbare Lernergebnis.⁸ Lässt man beispielsweise eine Korpus- oder Internetrecherche zur Kommasetzung durchführen, wird sicherlich eine andere Art von Sprachwissen erzeugt, als ließe man Regeln anhand eines didaktisierten Lektionstextes erschließen. Der Outcome dürfte in diesem Fall wohl nicht derselbe wie bei analoger Förderung sein, denn die Digitalisierung hat hier neue Möglichkeiten der Wissensgenese geschaffen. Wird durch den Einsatz digitaler Elemente das zu erwerbende Sprachwissen geändert, betrifft die Änderung nicht nur die Methodik (i.e. das Wie, die Förderung), sondern auch das intendierte Lernergebnis (i.e. das Was, die angestrebte Kompetenz). In der Unterrichtspraxis dürften die Digitalisierung der Förderung und der Kompetenz selbst zwar Hand in Hand gehen, aber zumindest auf theoretischer Ebene sollte dieser Unterschied Berücksichtigung finden.

3.2 Digitalisierung der Kompetenz

Wie bereits erwähnt, hat die Digitalisierung nicht nur die Förderungsmöglichkeiten von Sprachbewusstheit revolutioniert. Sie hat auch zu neuen Möglichkeiten geführt, Wissen zu schaffen, zu speichern, abzurufen und zu hinterfragen. Darüber hinaus transformieren sich durch digitale Medien auch Sprachformen und -gebräuche, d.h. Sprache selbst. In diesem Abschnitt geht es daher um Sprachbewusstheit 2.0 im engeren Sinne: eine neue, digital erweiterte und veränderte Form der Sprachbewusstheit.

⁷ Vgl. <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Ressources/Ressources-pedagogiques-et-sensibilisation2/Romanica>

⁸ Siehe hierzu auch Krommers (2018) These, der Mehrwert digitaler Medien bestehe „keinesfalls darin, alte Ziele schneller, einfacher, besser, nachhaltiger etc. zu erreichen [...]. Ihr Wert besteh[e] vielmehr darin, als konstituierende Formen die Zieldimensionen des Unterrichts signifikant zu erweitern.“

3.2.1 Digitalisierung von Sprache

Digitalisierte Sprache ist längst zu einem festen Bestandteil unseres Alltags geworden: In audiovisuellen Texten wie Filmen und Serien stehen uns mehrere Sprachversionen gleichzeitig zur Verfügung; wir kommunizieren in Foren, Gruppenchats und Videokonferenzen, und für uns unverständliche Texte lassen sich durch Übersetzungstools innerhalb von Sekunden in eine uns bekannte Sprache übertragen. Doch die digitale Transformation von Sprache betrifft nicht nur den Konsum von Texten, die eigene Verwendung von (Fremd-)Sprache(n) im virtuellen Raum und die Erschließung (fremd-)sprachlichen Materials. Auch sprachliche Innovation durch die Kreation digitaler Textsorten wie Erklärvideos oder neue Interaktionsformen wie die Sprachsteuerung von Navigationssystemen und Smartspeakern sind hier zu nennen.

Medien und ihre Verbreitung haben wohl schon immer unseren Sprachgebrauch beeinflusst. So haben sich aus Romanziten feststehende Ausdrücke entwickelt (z.B. hat sich Don Quijotes Kampf gegen Windmühlen selbst im Deutschen als Idiom für „sich ohne Aussicht auf Erfolg bemühen“ durchgesetzt), und Anspielungen auf Titel werden für Werbezwecke genutzt (z.B. spielt der Imbissname *Haus des Burgers* in Bielefeld auf die Netflix-Serie *Haus des Geldes* an). Zudem wurden Sprachformen und -verwendungen auch früher schon an Medien angepasst: So wurde durch die Einführung von SMS und die Beschränkung auf 160 Zeichen pro Nachricht eine Schriftsprache mit möglichst kurzen Nachrichten populärisiert. In diesem Sinne lässt sich also festhalten, dass Sprache grundsätzlich mediatisierungsaffin ist.

Diese Mediatisierungsaffinität schließt digitale Medien ein. Der Übergang zwischen herkömmlicher Mediatisierung und Digitalisierung mag – wie schon das SMS-Beispiel zeigt – fließend sein. Es gibt jedoch einige Fälle, wie maschinelle Sprachverarbeitung oder die Sprachverwendung im digitalen Raum, in denen Digitalität zu neuen Einflussfaktoren führt. Als konkretes Beispiel sei hier auf neueste Forschungserkenntnisse wie eine durch Instagram beeinflusste Intonation (Worstbrock et al., 2022) verwiesen.

Sprachformen und -gebräuche, die an die Gesetze der (Kultur der) Digitalität (vgl. Stalder, 2016) angepasst wurden, sind jedoch nicht nur für die Wissenschaft von Interesse. Verändern sich sprachliche Ausdrucksformen und Anwendungsgebiete durch Digitalisierung, sollten diese Neuerungen auch in der Fremdsprachendidaktik berücksichtigt werden. Will man Schüler*innen auf eine von digitalisierter Sprache geprägte Welt vorbereiten, sollte man digitale Einflüsse auf Sprache(n) auch im Unterricht thematisieren. Es sollten daher Anstöße zur Reflexion über digitalisierte Sprache(n) und deren Medialität(en) gegeben werden, beispielsweise indem der Sprachgebrauch in konkreten Tools und Texten betrachtet und verglichen wird. Im Fremdsprachenunterricht können beispielsweise Übersetzungstools wie *Google Übersetzer* (translate.google.com) und *DeepL* (www.deepl.com) erkundet werden. So könnte als Lernziel beispielsweise die Erkenntnis stehen, dass in automatisierten Übersetzungen hochfrequente Wortkombinationen favorisiert werden, obwohl sie nicht unbedingt die beste Entsprechung zum Ausgangstext darstellen, und sie somit (natürliche) Frequenzeffekte (künstlich) verstärken (vgl. Schneider, 2022).

Grundsätzlich geht es darum, Wissen über digitalisierte Sprache(n) zu schaffen, in bildungs- bzw. zielsprachigen Worten zu beschreiben und nutzbar zu machen (s. Abb. 2 auf der folgenden Seite).

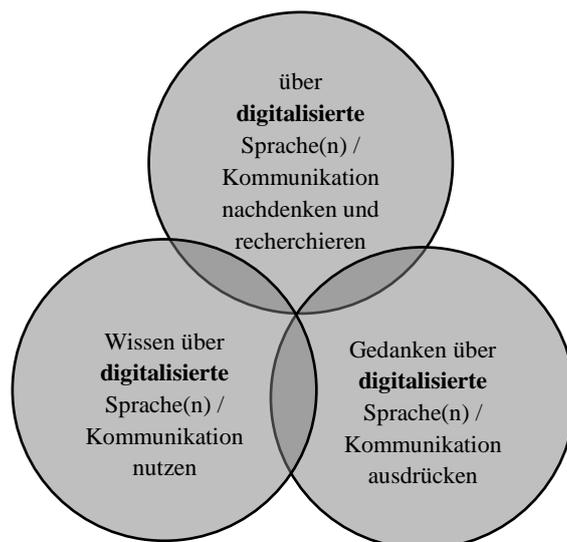


Abbildung 2: Dreigliedriges Modell der Bewusstmachung digitalisierter Sprache (eigene Darstellung)

Um diese Ideen greifbarer zu machen, wird im Folgenden beispielhaft von digitalisierter Sprache par excellence, i.e. maschineller Sprache, ausgegangen. Über digitalisierte Sprache(n) nachdenken zu können, lässt sich hier operationalisieren als »die Fähigkeit, maschinelle Sprachformen zu reflektieren«; die Fähigkeit, Gedanken über digitalisierte Sprache(n) auszudrücken, lässt sich fassen als »maschinelle Sprachformen benennen, beschreiben und Hypothesen über sie formulieren können«, und die Befähigung zur Nutzung von Wissen über digitalisierte Sprache manifestiert sich darin, dass Lernende »maschinelle Sprache nicht nur verstehen, sondern Wissen über diese auch für die eigene Sprachrezeption und -produktion verwenden können«.

Als konkretes Beispiel sei an dieser Stelle auf *Akinator* (www.akinator.com)⁹ verwiesen. Es handelt sich um einen Chatbot, der ein automatisiertes Ratespiel anhand von Entscheidungsfragen (im deutschen Raum als *Wer bin ich?* bekannt) durchführt. Lernende können durch die Erkundung dieses webbasierten Tools erkennen, dass sie mit einer künstlichen Intelligenz schreiben, den international verwendeten Ausdruck „chatbot“ (Deutsch/Englisch auch *chatterbot*, Frz. auch *agent conversationnel*, Spa. auch *bot conversacional*) zur Beschreibung der Interaktionsform kennenlernen und sich explorativ über sein sprachliches Verhalten zielsprachig mit Mitschüler*innen und Lehrkraft austauschen. Außerdem mag es dabei sinnvoll sein, sprachliche Strukturen – in diesem Fall schriftliche Fragesatzformen oder Formulierungen zur Worterklärung – herauszufiltern, um sie in den eigenen Sprachgebrauch integrieren zu können.

Abschließend lässt sich festhalten, dass sich der Kompetenzbereich der Sprachbewusstheit schon allein deshalb transformiert, weil Sprachen durch Digitalisierung beeinflusst werden. Maschinelle Sprache und Übersetzungstools sind zwei besonders eindrückliche Beispiele für die Digitalisierung von Sprache – es gibt zweifelsfrei noch zahlreiche subtilere Manifestationen digitalisierter Sprache(n), durch welche neue Erkenntnisse, neue Ausdrücke und neue Nutzungsmöglichkeiten entstehen (vgl. auch den Beitrag von Skorge, S. 282–295 in diesem Heft).

⁹ Beim zugehörigen Unternehmen, elokence, handelt es sich zwar um ein französisches IT Unternehmen; aber es sind 16 verschiedene Sprachen verfügbar, und die Webseite erlangte weltweite Bekanntheit.

3.2.2 Digitalisierung von Sprachwissen

Durch die Digitalisierung verändert sich aber nicht nur Sprache selbst. Auch Sprachwissen sowie der Umgang mit diesem transformieren sich, denn digitale Tools verändern auch die Sprachbetrachtung, -erfassung und -nutzung. Für diesen Teil der *digitalised language awareness* gilt es daher zu ermitteln, welche Neuerungen die digitalisierte Generierung, Verbalisierung und Nutzung von Wissen über Sprache(n) mit sich bringt (s. Abb. 3).

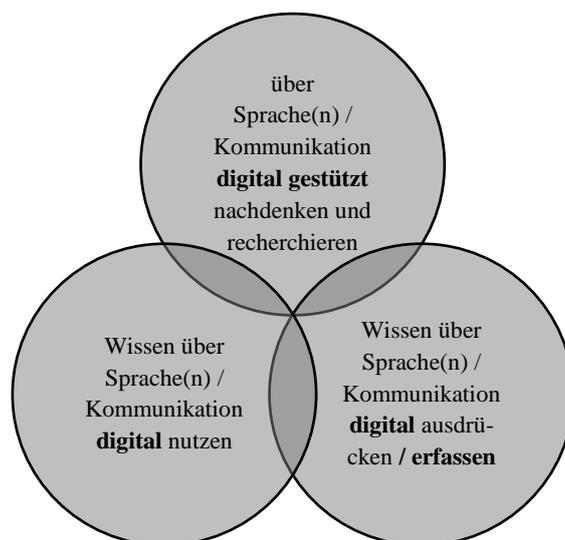


Abbildung 3: Dreigliedriges Modell des digitalisierten Umgangs mit Sprache (eigene Darstellung)

So haben digitale Tools u.a. neue Formen der Sprachbetrachtung eröffnet: Korpora (digitale Textsammlungen) können als Ressourcen herangezogen werden, Frequenzen von Ausdrücken werden uns durch Wortwolken buchstäblich vor Augen geführt, und Tools wie Praat ermöglichen akustische Analysen in kürzester Zeit, die noch vor wenigen Jahren unausführbar gewesen wären. Zumindest im Wissenschaftskontext bedeutet Sprachreflexion also zunehmend, über Sprache(n) digital gestützt nachzudenken, und in der linguistischen Forschung spielen digitale Tools für die empirische Forschung eine wichtige Rolle. Der digitale Umgang mit Sprachwissen beschränkt sich aber nicht auf die Sprachreflexion bzw. -wissensproduktion, sondern er betrifft auch die Sprachbeschreibung (z.B. automatisierte Annotation, »Sprachmuster maschinell benennen lassen«) und die Sprachnutzung (z.B. Sprachsynthese oder automatisierte Übersetzung, »Übersetzungstools zielführend einsetzen und verbessern«). Diese Bereiche mögen für den schulischen Kontext zwar nicht alle relevant erscheinen, doch zumindest in der Oberstufe ließen sich Einblicke in diese Felder durch deren propädeutische und berufsorientierende Nutzung durchaus legitimieren.

In jedem Fall gibt es aber zumindest im Bereich der digital gestützten Sprachreflexion mehrere (unterrichts-)alltagstaugliche Anwendungsgebiete. Zum Beispiel kann die durch die Digitalisierung deutlich gestiegene Verfügbarkeit von Paralleltextrn aktiv genutzt werden, um Sprachwissen zu schaffen (s. hierzu auch Reinhardt, im Druck b): So liegen Lese-, Hör- sowie Hörsehtexte heute oftmals in mehreren Sprachversionen vor. Sieht man sich eine fremdsprachige Serie an, so kann man in aller Regel auch verschiedene Synchronisationen oder Untertitelungen auswählen. Diese Ressourcen können für die eigenständige Erschließung sprachlicher Mittel von Schüler*innen herangezogen werden, indem sie sich eine Schlüsselszene, die sie nicht verstanden haben, nochmals mit Untertiteln oder gar in einer anderen, ihnen bekannten Sprache ansehen. Auf diese Weise können einerseits sprachliche Mittel erschlossen werden. Andererseits können

auch Textsorten wie Sprechtext vs. Untertitel oder Normalversion vs. Version mit Audiodeskription miteinander verglichen werden. In diesem Fall gehen die Thematisierung von digitalisierter Sprache (i.e. Serien als digitalisierte Textsorte) und die digitalisierte Sprachbetrachtung (i.e. Nutzung neuer, digitaler Ressourcen) Hand in Hand. Hinzu kommt, dass diese Art des reflexiven Sprachkonsums auch das Potenzial hat, sich über den schulischen Unterricht hinaus zu einer Praxis lebenslangen Sprachenlernens zu entwickeln, handelt es sich hier doch um eine Strategie zum digitalisierten Sprachenlernen im privaten Kontext. Thematisiert man dies im Unterricht, z.B. indem man Sprachlernerfahrungen mit Serien sammelt und reflektiert, integriert man zugleich noch die Förderung digitalisierter Sprachlernbewusstheit. Letztere soll im folgenden Abschnitt genauer erläutert werden.

3.2.3 Digitalisierung von Sprachenlernen

Während die Digitalisierung des Sprachenlernens bereits eine gewisse Forschungstradition aufweist (s. *Computer-assisted language learning*; Schildhauer & Bündgens-Kosten, 2021, S. 11), scheint die Reflexion von digitalisierten Sprachlernpraktiken, also die Förderung der digital transformierten Sprachlernbewusstheit, bisher noch nicht vollständig im fremdsprachendidaktischen Diskurs angekommen zu sein. Entsprechend des oben entwickelten Modells soll unter Sprachlernbewusstheit 2.0 bzw. *digitalised language learning awareness* die Fähigkeit zur Generierung, Verbalisierung und Nutzung von Wissen über digitalisiertes Sprachenlernen verstanden werden (s. Abb. 4).

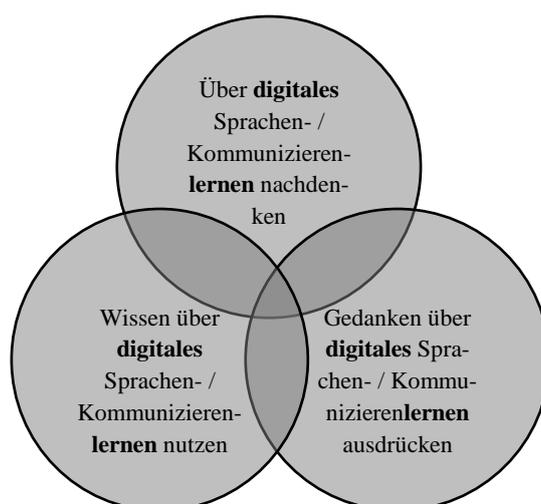


Abbildung 4: Dreigliedriges Modell der digitalisierten Sprachlernbewusstheit (eigene Darstellung)

Eine Form des digitalen Sprachenlernens, die in direktem Zusammenhang mit Sprachbewusstheit steht, ist das *datengeleitete Lernen*, bei dem eine selbstständige Auseinandersetzung mit Sprachdaten gefördert werden soll, durch welche Sprachwissen aktiv konstruiert wird (Meißner, 2020, S. 111; Siepmann, 2018). Da die Verwendung von Korpora oftmals (sowohl für Schüler*innen als auch für Lehrkräfte) eine größere Herausforderung darstellt, sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass ein solcher Ansatz nicht auf Korpora im engeren Sinn beschränkt ist. Wie Vogt und Schmelter (2022, S. 133) erläutern, werden im Fremdsprachenunterricht bislang oftmals nicht einmal basale korpuslinguistische Verfahren, wie etwa Suchmaschinen-Anfragen, zur bewussten Überprüfung von sprachlichen Ausdrücken angewandt. Im fremdsprachenunterrichtlichen Kontext können aber gerade das World Wide Web, Wikipedia oder selbst erstellte Korpora (z.B. eine im Klassenverband kollaborativ zusammengetragene Sammlung an Romanausschnitten oder Auszügen aus derzeit beliebten Serien) äußerst hilfreich sein. Um

in diesem Rahmen *digitalised learning awareness* zu fördern, sollte die Korpusarbeit allerdings nicht nur durchgeführt, sondern auch reflektiert werden. Eine solche Reflexion kann beispielsweise durch ein Portfolio angeleitet werden; ebenso kann aber auch eine Diskussion über den Nutzen von Textsammlungen für spracherwerbsorientierte Analysen initiiert werden (»Gedanken zum digitalen Sprachenlernen verbalisieren«).

Generell sollten digitale Recherchen (z.B. die Durchsuchung des Internets unter Verwendung einer Suchmaschine oder die Verwendung eines elektronischen Wörterbuchs) als neue Sprachlernpraxis reflektiert werden, denn diese dürfte von Lernenden besonders häufig zur eigenständigen Generierung von Sprachwissen eingesetzt werden. Darunter fallen u.a. Überlegungen zur Auswahl von Informationsquellen, zum Vergleich verschiedener Suchstrategien oder zu Chancen und Grenzen von OCR bei der Textdurchsuchung.

Ebenso sollten sprachliche Mediengewohnheiten in Bezug auf deren Beitrag zum Fremdspracherwerb reflektiert werden, da sich hier ein Potenzial außerschulischen Fremdsprachenlernens ergibt. So könnte beispielsweise diskutiert werden, welchen Einfluss die (De-)Aktivierung von Untertiteln in Filmen oder die Anpassungsmöglichkeit der Geschwindigkeit in Hörtexten wie Podcasts auf das Spracherlebnis sowie das Lernergebnis haben. Auch die Durchführung und gemeinsame Reflexion von neuen Sprachlernerfahrungen können für den Ausbau der Sprachlernbewusstheit sehr nützlich sein. So könnten Schüler*innen beispielsweise die Sprache eines ihrer digitalen Endgeräte (z.B. Handy, Laptop oder Smartspeaker) eine Zeit lang auf eine Fremdsprache stellen, digitale Narrative rezipieren und produzieren (z.B. in Form einer *Twine Story* oder als *H5P Branching Scenario*; s. hierzu auch Lütge & Surkamp, 2020), immersive Erkundungstouren durchführen (z.B. in *Google Streetview* oder einer *H5P Virtual Tour*) oder auch Personen, welche die Zielsprache sprechen, virtuell begegnen. Solche digitalen Sprachlernerfahrungen dürften nicht nur als Reflexions- und Sprachanlass dienen, sondern Lernenden auch neue Möglichkeiten des Sprachenlernens aufzeigen.

Eine der wohl wichtigsten Anpassungen bzw. Neuerungen in Bezug auf Sprachreflexion dürfte den Einsatz von Übersetzungstools betreffen (s. hierzu auch Drackert et al., 2022, S. 273; Unkel & Willems, 2021, S. 90). Hier sollten nicht nur Sprachlernerfahrungen thematisiert werden, sondern auch eine Reflexion über die Eigenheiten maschineller Übersetzung initiiert werden. Dies kann beispielsweise durch die Ermittlung typischer Übersetzungsprobleme geschehen (vgl. Reinhardt, 2021). Mindestens genauso sinnvoll dürfte es aber sein, konkrete Strategien zu entwickeln, Übersetzungstools effizient einzusetzen. Erfahrungsgemäß nutzen nur wenig Lernende die Möglichkeit, das Übersetzungsergebnis noch einmal zurückübersetzen zu lassen. Wie Mehlhorn (2019) erwähnt, müssen dementsprechend auch Lernziele neu definiert werden:

„SuS sollten in die Lage versetzt werden, Online-Wörterbücher, Korpora und auch Übersetzungsdienste strategisch sinnvoll für ihre Sprachproduktion zu nutzen, in Zweifelsfällen alternative Nachschlagewerke zu Rate ziehen, verschiedene Übersetzungsvorschläge kritisch vergleichen und einschätzen lernen, welchen Quellen sie eher vertrauen können.“ (Mehlhorn, 2019, S. 178)

Die Notwendigkeit der Anpassung der Lernziele betrifft selbstverständlich nicht nur den Umgang mit Hilfsmitteln. Vielmehr könnte man sich für jeden der Bereiche der Genese, Verbalisierung und Applikation von Sprachwissen überlegen, welche konkreten Lernziele die Digitalisierung hervorbringt und verändert. Dies würde im Rahmen dieses Beitrags allerdings zu weit führen, da es hier eher um eine allgemeine Modellierung der digitalisierten Sprachbewusstheit gehen soll. Dabei soll es sich aber um keine rein theoretisch-konzeptionelle Arbeit handeln, sondern es soll auch ein Ausblick auf die Unterrichtspraxis gegeben werden. Aus diesem Grund folgen nun noch Anregungen zur Auswahl von Texten und Kommunikationsformen sowie zwei konkretere Aufgabenvorschläge.

4 Ein Kanon zur Förderung von Sprachbewusstheit 2.0?

Um Schüler*innen auf eine aktive und selbstbestimmte Teilhabe in der Gesellschaft vorzubereiten (vgl. KMK, 2016, S. 10), sollten möglichst authentische und für sie (auch außerschulisch) relevante Texte und Kommunikationsformen einbezogen werden. Da heute zunehmend digital kommuniziert wird und wir in einer kulturell und sprachlich vielfältigen, globalisierten Welt leben, herrscht im fremdsprachendidaktischen Diskurs allgemein Konsens darüber, dass sich die Rezeption und Produktion von Texten und Kommunikationsformen im Klassenzimmer nicht (mehr) auf das Lesen und Schreiben einsprachiger, analoger Buchstabengeflechte reduzieren sollte (vgl. Bündgens-Kosten & Elsner, 2018; Gurak, 2001; The New London Group, 1996). Vielmehr wird seit den 1990er-Jahren dafür plädiert, im Fremdsprachenunterricht *multiliteracies*, oder wie es Kupetz (2017, S. 258) schreibt: eine *kritische Multiliteralität*, zu fördern, d.h. Lernende für die Rolle von Wissen und Macht zu sensibilisieren und sie dazu zu befähigen, aktive, emanzipierte Bürger*innen zu werden (s. hierzu auch die Konzepte einer *kritischen Fremdsprachendidaktik*: z.B. Gerlach, 2020, *critical literacy*: z.B. Wallace, 2017, und *critical digital literacy*: z.B. Jones & Hafner, 2021, und Schildhauer et al., S. 242–257 in diesem Heft). Zu diesem Zweck soll digitales und mehrkanaliges – teilweise auch mehrsprachiges – Material in den Fremdsprachenunterricht integriert werden.

Während es unumstritten ist, dass digitale Texte und Kommunikation zu einem essenziellen Bestandteil unseres Lebens geworden sind, stellt sich nach wie vor die Frage, in welcher Form diese in den Fremdsprachenunterricht einbezogen werden sollen. Diese Frage wird im Folgenden insofern beantwortet, als dass Hilfestellungen für die Textauswahl sowie konkrete Beispiele für digital geprägte Textsorten und Kommunikationsformen vorgestellt werden. Einen festen Kanon kann es meiner Ansicht nach zwar nicht geben, da Textsorten und Kommunikation einem ständigen Wandel unterworfen sind und fortwährend neue interessante Textsorten und Kommunikationsformen hinzukommen. Es können aber beständige Kriterien für die Selektion konkreter Inhalte aufgestellt werden, und durch eine schematische Übersicht kann man sich das aktuelle Spektrum von Textsorten und Kommunikationsformen bewusst machen.

4.1 Kriterien für die Auswahl von Textsorten und Kommunikationsformen

Wenn Schüler*innen Fremdsprachen in ihrer digitalen Lebenswelt selbst anwenden und eigene Erfahrungen mit sprachlicher Kommunikation aktiv für ihren Lernzuwachs nutzen können sollen, muss die Digitalisierung von Sprache, Sprachbetrachtung und Sprachenlernen natürlich auch aktiv in den Unterricht einbezogen werden. Um *digitalised language awareness* zu fördern, sollten daher Texte – darunter auch Textsorten, die durch Digitalität stark geprägt sind, wie insbesondere *born-digital texts* (vgl. Becker et al., 2023) – im Unterricht so behandelt werden, dass eine reflexive Auseinandersetzung mit Sprache, Sprachbetrachtung und/oder Sprachenlernen erfolgt. Als Ziel wird dabei anvisiert, eine generelle Sensibilität für Sprache(n) zu bewirken und lebenslanges Sprachenlernen vorzubereiten, indem der allgemeinen Leitfrage nachgegangen wird, wie (analoge und) digitale Texte und Tools funktionieren und wie man diese optimal für die eigene Sprachbeobachtung und -verwendung bzw. den eigenen Lernfortschritt nutzen kann.

Neben klassischen Kriterien wie beispielsweise Authentizität, Bedeutsamkeit und Kompetenzförderlichkeit (vgl. Vollmer et al., 2017, S. 320) kann bei der Auswahl der digitalen Textsorten und Kommunikationsformen auch versucht werden, im Sinne des exemplarischen Lernens möglichst verschiedene Beispiele einzubeziehen, denn der knappe zeitliche Umfang des Fremdsprachenunterrichts wird es keinesfalls zulassen, das gesamte Textspektrum abzudecken. Dabei kann beispielsweise berücksichtigt werden,

welche Sinneskanäle (auditiv, visuell, audiovisuell)¹⁰ genutzt werden und um welche Art von Text (literarisch vs. sachlich-informativ/kommunikativ) es sich handelt. Bei literarischen Texten kann dabei traditionellerweise auf eine Abdeckung der unterschiedlichen literarischen Gattungen (episch, lyrisch oder dramatisch) und bei sachlich-informativen/interaktionsbasierten Texten auf eine Abdeckung der beiden basalen Interaktionsformen (monologisch vs. dialogisch) geachtet werden.

Darüber hinaus sollte der Text sowohl inhaltlich als auch sprachlich für die Lerngruppe angemessen und vielschichtig sein. Als transversale Kompetenz ist Sprachbewusstheit dafür prädestiniert, Kultur-, Literatur-, Medien- und Sprachdidaktik zusammenzubringen. So wäre es beispielsweise denkbar, ein literarisches Werk auszusuchen, das einerseits eine Vielzahl interessanter sprachlicher und kultureller Phänomene widerspiegelt und andererseits in mehreren medialen (z.B. Printroman, Comic, E-Book, Hörbuch, Verfilmung, Videospiele, ...) und/oder sprachlichen (z.B. mehrere Sprachversionen, Übersetzungen in zeitgenössische Sprache, Adaptationen für Sprachlernende, bei Filmen Verfügbarkeit von Untertiteln oder Audiodeskriptionen, ...) Formen vorliegt. Durch eine solche mediale Vielfalt wird nicht nur das Verstehen erleichtert und für Abwechslung gesorgt, sondern so wird auch der Raum für Reflexionen über den Einfluss des Mediums und Zielpublikums auf die Textgestaltung und -rezeption eröffnet. Davon abgesehen kann es auch sinnvoll sein, gezielt Textsorten auszuwählen, die sich nicht nur für eine Analyse, sondern auch für eine (möglichst authentische) produktive Nachahmung und/oder Weiterentwicklung einsetzen lassen. Ein Beispiel hierfür wären Let's-Play-Videos (vgl. Reinhardt, im Druck a). In diesem Fall wird Sprachwissen durch die Analyse der Textsorte generiert, um es anschließend selbst produktiv anzuwenden.

Für die Schulung digitalisierter Sprachbewusstheit sind jedoch keineswegs nur Medienprodukte relevant; auch alltägliche Kommunikationsformen wie Gruppenchats in Messengern oder Videokonferenzen mit Austauschpartner*innen bieten interessante Reflexionsanlässe. Die Auswahl der Kommunikationsform muss sich hier allerdings zwangsläufig den Rahmenbedingungen anpassen (z.B. Verfügbarkeit einer Austauschgruppe, Gruppengröße, mediale Ausstattung, Zeitverschiebung, ...). Nach der Durchführung einer *komplexen Lernaufgabe* (Hallet, 2013), wie beispielsweise eines Austauschpartner*innen-Interviews zu Sprachbiografien, können im Klassenverband nicht nur inhaltliche Erkenntnisse zusammengetragen werden, sondern mit ausreichend Scaffolding kann auch zielsprachig verbalisiert werden, wie das Online-Gespräch funktioniert hat und wann/warum es zu Verständnisproblemen kam (→ *Gedanken über digitalisierte Kommunikation ausdrücken*). Anschließend können Strategien gesammelt werden, wie solche Probleme gelöst werden könnten (→ *Wissen über digitalisierte Kommunikation nutzen*).

4.2 Schematisierung digitaler Textsorten und Kommunikationsformen

Entsprechend der im vorausgehenden Abschnitt dargestellten Überlegungen soll die nachfolgende Übersicht weder als exhaustive Auflistung relevanter Texte noch als abzuarbeitender Kanon interpretiert werden. Der Zweck dieser tabellarischen Zusammenstellung ist vielmehr die Darbietung von Anregungen zur Text-/Kommunikationsauswahl für den modernen Fremdsprachenunterricht.

¹⁰ Der haptische Eingangskanal wird hier nicht aufgeführt, da dieser nur beim Unterricht von Sehgeschädigten (in Form von Brailleschrift) zum Einsatz kommen dürfte. Auch die Unterscheidung zwischen verbalen und non-verbalen Texten wird hier vernachlässigt, da im Fremdsprachenunterricht i.d.R. keine Texte fokussiert werden, die ausschließlich non-verbale Gestaltungsmittel verwenden.

Tabelle 1: Digital geprägte Textsorten und Kommunikationsformen¹¹

		Auditiv	Visuell	Audiovisuell
literarisch	episch	Hörbuch	E-Book	Interaktive Narration (z.B. tiptoi oder PC-Spiel)
	lyrisch	Vertonte Gedichte	#instapoetry (s. Passler, 2020)	Verfilmte Gedichte Beispiel aus der Deutschdidaktik: http://ralfschmerberg.de/film/poem/trailer/
	dramatisch	Hörspiel	Fotostory	Verfilmung / Film / Serie, videografierte Aufführung
sachlich-informativ / interaktionsbasiert	monologisch	Klassischer Podcast, Sprachnachricht	Blog, Memes,	Erklärvideo, Vlog
	dialogisch	Podcast in Interviewform, mündliche Kommunikation mit Smartspeakern / Sprachassistenten	Chat, Chatbots, Foren	Videokonferenz, Smartspeaker mit Bildschirm, Chatbots mit Sprachausgabe

Um diese Texte zur Förderung von *digitalised language awareness* einzusetzen, können folgende drei Leitfragen herangezogen werden:

- (1) Was für eine Rolle spielt Digitalität bei dieser Textsorte bzw. Kommunikationsform? Inwiefern verändert sich Sprache durch die gegebene Medialität?
- (2) Welches Sprachwissen kann ich durch diese Texte generieren, verbalisieren und/oder anwenden?
- (3) Wie kann die eigenständige Auseinandersetzung mit dieser Textsorte bzw. Kommunikationsform für den eigenen Sprachlernfortschritt genutzt werden?

5 Unterrichtsbeispiele

In diesem Abschnitt werden zunächst überall einsetzbare Unterrichtsaktivitäten skizziert, durch die digitalisierte Sprachbewusstheit gefördert werden kann. Anschließend werden noch zwei konkrete, themenbezogene Praxisbeispiele vorgestellt. Für die Passe-Partout-Aktivitäten und Praxisbeispiele wurden zwei besonders prägnante Manifestationen digitalisierter Kommunikation und Sprache gewählt, die überhaupt erst durch die Digitalisierung zustande kamen: die Kommunikation zwischen Mensch und Maschine sowie die sprachliche Produktion durch Künstliche Intelligenz. Während Formen der Mensch-Maschine-Interaktion schon im Anfangsunterricht eingesetzt und reflektiert werden können, dürfte sich eine Thematisierung von Chatbots und computergenerierten Kunstformen eher für den Fortgeschrittenenunterricht eignen. Allen Beispielen ist gemein, dass sie Implementierungen entdeckenden Lernens darstellen, da sie auf einer Erkundung digitalisierter Sprache basieren.

¹¹ Diese grobe Klassifizierung von Texten erhebt keineswegs den Anspruch einer fachwissenschaftlich fundierten Taxonomie, sondern hat eher exemplarischen Charakter und dient als didaktische Anregung. Genauere Ausführungen zu Kommunikationsformen und Textsorten findet man beispielsweise in Brock & Schildhauer (2017).

5.1 Maschinelle Sprach(re)aktionen als *passe-partout* (ab A1)

In der JIM-Studie von 2021 gaben 17 Prozent der befragten 12- bis 19-Jährigen an, einen Smartspeaker wie *Alexa* zu besitzen (mpfs, 2021, S. 7). Führt man sich zudem noch vor Augen, dass Sprachassistenten bereits auf nahezu jedem Computer, Smartphone und Navigationsgerät vorinstalliert sind, wird deutlich, welche Bedeutung der mündlichen Kommunikation zwischen Menschen und Maschinen potenziell zukommt. Noch deutlicher zeigt sich die Bedeutsamkeit automatisierter Sprachverarbeitung im Bereich der schriftlichen Kommunikation: Neben Chatbots fallen hierunter nämlich auch Suchmaschinenanfragen, wie sie von fast der Hälfte der Jugendlichen mehrfach pro Woche für die Informationsbeschaffung zum aktuellen Tagesgeschehen genutzt werden (mpfs, 2021, S. 67). In der Lebenswelt von Schüler*innen spielt die Mensch-Maschine-Interaktion also eine wichtige Rolle.

Aus der Perspektive der Automatisierung basiert sprachliche Mensch-Maschine-Interaktion auf *Spracherkennung* (i.e. maschinelle Rezeption menschlicher Sprache) und *Sprachsynthese* (i.e. maschinelle Produktion von für Menschen verständlicher Sprache). Mensch-Maschine-Interaktion ist grundsätzlich interaktionsbasiert und dementsprechend auf einen Informationsaustausch angewiesen. Dieser kann sowohl schriftlich/visuell (z.B. klassische Chatbots) als auch mündlich/auditiv (z.B. Smartspeaker) erfolgen. Selbst audiovisuelle Formen (z.B. Chatbots mit Sprachausgabe oder Smartspeaker mit Bildschirm) sind möglich.

Neben der Alltagsrelevanz lässt sich die Thematisierung von Mensch-Maschine-Interaktion auch dadurch begründen, dass sie ein breites Spektrum an Aktivitäten für die Förderung von *digitalised language awareness* bietet. Um dies zu illustrieren und Anregungen zur direkten, fremdsprachenunterrichtspraktischen Umsetzung zu geben, werden nachfolgend einige Aktivitäten mit entsprechenden Lernzielen zusammengestellt, wie sie themen- und jahrgangsunabhängig eingesetzt werden können.

Für die Reflexion der Digitalisierung von Sprache kann zum einen mit *text to speech* (TTS) und *speech to text* (STT) experimentiert werden. Neben dem Kennenlernen dieser Begriffe und dem (im fortgeschrittenen Unterricht zielsprachigen) Austausch von Erfahrungen mit diesen Verfahren kann so das Erkennen von Chancen und Grenzen dieser Techniken gefördert werden bzw. können diese Ressourcen für die eigene Sprachverwendung und selbstreguliertes Sprachenlernen erschlossen werden. Dafür können beispielsweise auf *Voki* Texte eingegeben und deren Aussprache angehört und/oder auf *Speechtexter* Texte eingesprochen und deren Verschriftlichung gelesen werden. Ebenso können im Klassenraum (z.B. auf mitgebrachten Smartphones oder von der Schule gestellten Tablets) verfügbare Sprachassistenten nach Anleitungen (z.B. Rezepten oder Wegbeschreibungen), Prognosen (z.B. Wettervorhersagen) und kulturellem Faktenwissen (z.B. Bevölkerungszahlen oder traditionelle Feste) gefragt werden und deren Auskunft mit anderen Quellen verglichen werden.

Auch die Reflexion der Digitalisierung von Sprachwissen lässt sich in nahezu jede Unterrichtseinheit integrieren, wenn man Suchanfragen zu zentralen Begriffen und sprachlichen Strukturen nicht nur instruiert und Ergebnisse sammelt, sondern auch den Suchvorgang selbst bespricht. So lernen Schüler*innen, sich digital verfügbares Sprachwissen zu erschließen. In diesem Rahmen kann u.a. erforscht werden, wie Suchmaschinen funktionieren (z.B. Was ist der Unterschied zwischen Suchen mit und ohne Anführungszeichen?) und wie man die Recherche mit ihnen optimieren kann (z.B. Wie erfolgreich sind Suchen auf in welchen Sprachen und wie kann man durch die Nutzung mehrerer Sprachen die Ergebnisse vervielfältigen/verbessern?) (s. hierzu auch Ballod, 2015). Auch Sprachwissensquellen wie *Wictionary*, Sprachforen, Online-Wörterbücher und Webseiten von Sprachnormierungsinstanzen wie der *Académie Française* (academie-francaise.fr) oder der *Real Academia Española* (rae.es) sollten kennengelernt und de-

ren Nutzen ermittelt bzw. auch kritisch hinterfragt werden. So könnte beispielsweise gezeigt werden, dass manche Ausdrücke im Wörterbuch der Académie Française nicht vorkommen, obwohl sie im Internet durchaus breite Anwendung finden.¹²

Der Bereich der digitalisierten Sprachlernbewusstheit kann ebenfalls durch die Auseinandersetzung mit Mensch-Maschine-Interaktion gefördert werden, denn viele digitale Sprachlernhilfen geben sprachlichen Input sowie Feedback zu Spracheingaben. Die Thematisierung von Sprachlernapps wie *Babbel* und *Duolingo* (vgl. Biebighäuser, 2020) erscheint sinnvoll, da sich Lernende bewusst machen sollten, was durch solche Apps erreicht werden kann (Motivation, Einschleifung, zeit- und ortsunabhängiges Üben, Wiederholung) und was nicht (aktive Sprachverwendung, Kommunikation in authentischen Kontexten). Auch weniger umfangreiche Sprachlernapps, wie z.B. eine *H5P-Speak-the-words*-Übung zur Wiederholung des Lektionswortschatzes mit einem Fokus auf der Aussprache der Ausdrücke (s. <https://h5p.org/speak-the-words-set> für eine Demonstration), können *digitalised language (learning) awareness* fördern, denn Lernende können so schrittweise für die Funktionsweise maschineller Sprachverarbeitung sensibilisiert werden. Schon eine kurze Reflexion dessen, welche Aussprachefehler von der App nicht korrigiert werden, kann ein erster Ansatz sein. Mit H5P kann später auch experimentiert und z.B. untersucht werden, was passiert, wenn die App von einer anderen Sprache ausgeht, als tatsächlich gesprochen wird. In jedem Fall lernen Schüler*innen so, über digitales Sprachenlernen nachzudenken, diese Gedanken (zunehmend zielsprachig) mitzuteilen und ihre Erkenntnisse für ihr weiteres Sprachenlernen zu nutzen.

5.2 Maschinelle Sprachproduktion als Experiment (ab B1)

Neben der Mensch-Maschine-Interaktion bietet auch die monologische Textproduktion durch Künstliche Intelligenzen interessante Möglichkeiten, digitalisierte Sprachbewusstheit zu fördern. Bisher kommen hier hauptsächlich schriftliche Texte vor, aber dafür existieren sowohl sachlich-informative/interaktionsbasierte (z.B. E-Mail; s. Abb. 5) als auch literarische (z.B. mehrsprachiges Gedicht; s. Abb. 6 auf der folgenden Seite) Textsorten. Der Einsatz von KI-Textprodukten bietet sich beispielsweise im Rahmen der Erarbeitung spezifischer Textsortenmerkmale an.

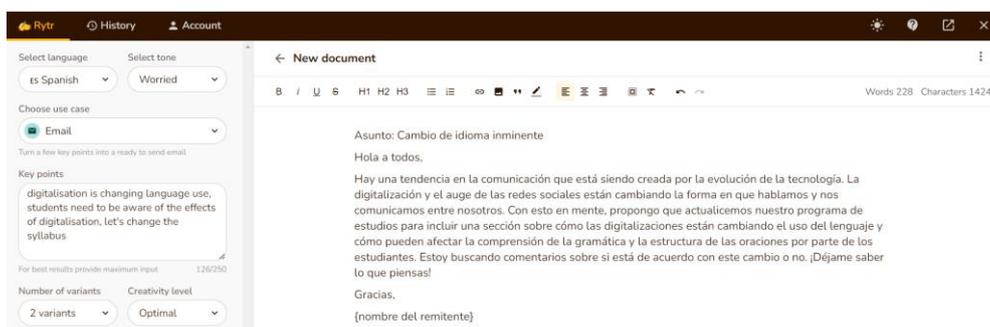


Abbildung 5: Screenshot Rytr (04.12.2022)

¹² So kommt im Wörterbuch der Académie Française beispielsweise lediglich *numérisation* für „Digitalisierung“ vor (03.12.2022), obwohl im Internet und in Fachartikeln auch der Begriff der *digitalisation* kursiert.

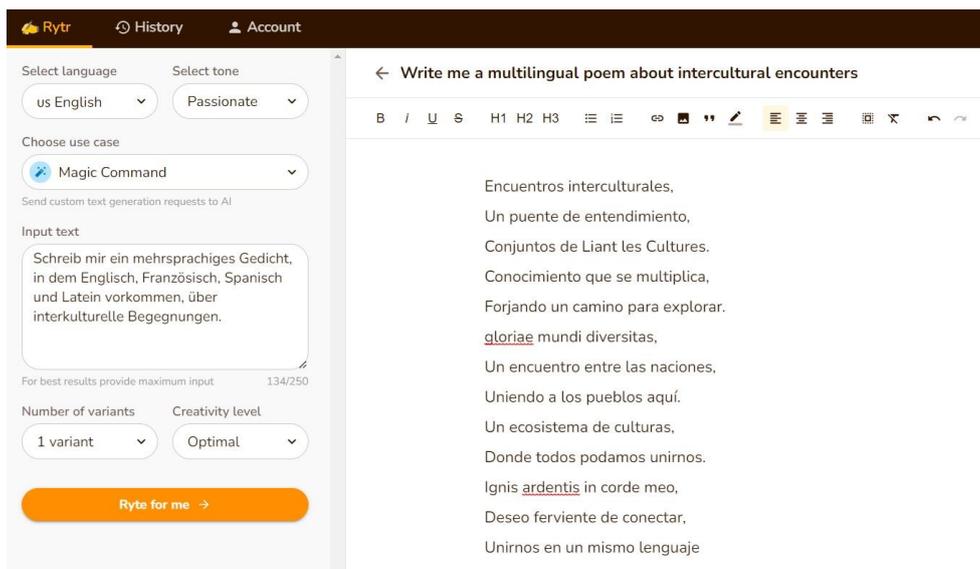


Abbildung 6: Screenshot Rytr (20.01.2023)

Spätestens seit dem Jahreswechsel 2022/2023 sind KI-Textgeneratoren – insbesondere durch die Veröffentlichung von *ChatGPT* Ende November 2022 – in der öffentlichen Diskussion angelangt, und teilweise wird sogar prognostiziert, dass einzelsprachiger Fremdsprachenunterricht bald überflüssig werde (vgl. Nuxoll, 2023).

In jedem Fall bietet der Einsatz solcher Tools zahlreiche Möglichkeiten, ein Nachdenken über maschinelle Sprache zu initiieren (für eine Konkretisierung möglicher Fragestellungen s. Tab. 2 auf der folgenden Seite). Besonders hilfreich können hier das Ausprobieren und Protokollieren minimal abgewandelter KI-Instruktionen (sog. *prompts*) sein. Auf diese Weise können die Lernenden herausfinden, was sich durch andere Einstellungen bzw. Eingaben (i.e. Variation der Zielsprache, der Ziel-Textsorte, des Tons, des Inputtexts, des Kreativitätsniveaus) verändert. Durch solche Experimente mit Tools für die KI-Textproduktion können eindrucksvolle Erfahrungen mit KI-Sprache gemacht werden. Die Merkmale von KI-Sprache (z.B. musterhaft, da Sprachproduktion durch abstrakte formale Instruktionen mit „wenn ... dann“-Anweisungen; keine Tippfehler; frequenzbasiert, sodass in aller Regel verbreitete und „mehrheitsfähige“ Formen und Inhalte gewählt werden) können so tentativ erarbeitet und zielsprachig beschrieben werden, wodurch eine Sensibilisierung für Unterschiede zwischen maschineller und menschlicher Sprache erfolgt. Eine klare Unterscheidung erweist sich allerdings als äußerst schwierig, und anstatt der Vermittlung eindeutigen deklarativen Wissens sollte hier eher eine offene Diskussion anhand von Beobachtungen, Hypothesen und Vorwissen zu Programmiersprachen angestrebt werden. Darüber hinaus können sprachliche Strukturen (z.B. Varianten der Anrede und Verabschiedung in E-Mails oder Fragesatz-Bildungsmuster in Interviewfragen) und Kommunikationsstrategien (z.B. Wortanzahl für Gedichtverse oder struktureller Aufbau eines Blogbeitrags) aus KI-Textproduktionen herausgearbeitet werden, die anschließend für eigene Sprachproduktionen genutzt werden.

KI-Sprache kann prinzipiell sowohl im Rahmen eines anderen Themas einbezogen werden (z.B. indem man die KI-Texte zum behandelten Thema schreiben lässt) als auch als eigenes (text- und mediendidaktisches) Thema in den Fokus gerückt werden. Um letztere Idee noch näher auszuführen, wird in der nachfolgenden Tabelle eine Unterrichtssequenz skizziert, wie sie im Oberstufenunterricht durchgeführt werden könnte.

Tabelle 2: Unterrichtssequenz zu KI-Textproduktion

Art der Erarbeitung	Aktivität
KI-Text-Rezeption	Lesen und Analysieren eines verbalen KI-Textes (z.B. PoesIA 1 – Inteligencia Artificial; s. https://portalfriki.com/poemas-es-critos-por-inteligencia-artificial-gpt-3/)
Recherche zu KI-Texten	Internetrecherche zu Schlüsselwörtern (z.B. direkt zu GPT-3 oder engl. <i>artificial intelligence</i> / frz. <i>intelligence artificielle</i> / spa. <i>inteligencia artificial</i>), evtl. Rezeption konkreter Informationsseiten wie https://saasradar.net/generador-de-poemas/
Rezeption eines Videotutorials zu KI-Textproduktionstool	Rezeption eines fremdsprachigen Videos zu einem Tool (z.B. https://youtu.be/a6znj2_N3-4 für ein englischsprachiges Videotutorial zu Rytr)
Digital-sprachliches Experimentieren	Experimentieren mit dem Tool in Partner- oder Gruppenarbeit anhand konkreter Aufgaben und Leitfragen (z.B. Lasst einen Text zum Thema Digitalisierung erstellen. Was haltet ihr von diesem Ergebnis? Lasst anschließend noch einen zweiten Text erstellen, bei dem ihr nur den gewählten Ton variiert, und vergleicht die beiden Ergebnisse. Wie unterscheiden sich die gewählten sprachlichen Strukturen? Welcher der Texte überzeugt euch mehr? Inwiefern unterscheiden sich die Texte von menschlichen Schreibprodukten?)
Kritische Prüfung & Nutzbarmachung für eigene Sprachverwendung	Durchsuchung der Textprodukte nach hilfreichen Standardfloskeln und Kommunikationsstrategien & Beispiele für Chancen und Grenzen von KI-produzierten Texten

6 Fazit

Wie oben gezeigt wurde, hat Digitalisierung nicht nur Einfluss auf die Förderungsmöglichkeiten von Sprachbewusstheit, sondern auch auf den Kompetenzbereich selbst. Durch die Nutzung digitaler Medien und die dadurch entstandenen (bzw. noch immer entstehenden) neuen Möglichkeiten und Rahmenbedingungen von Kommunikation wird der Gebrauch – und teilweise sogar auch die Form – von Sprache(n) verändert.

Während digitalisierte Kommunikation Schüler*innen bereits in ihrem Alltag begleitet, dürfte die bewusste Betrachtung von digitalisierter/-n Sprache(n) bisher höchstens eine geringe Rolle im Fremdsprachenunterricht spielen. Digital transformierte Sprachbewusstheit, also die neue, digital erweiterte und veränderte Form der Generierung, Verbalisierung und Applikation von Sprachwissen, findet bisher nämlich auch noch sehr wenig Beachtung im fremdsprachendidaktischen Diskurs. Die Vermutung, dass Sprachbewusstheit 2.0 bzw. *digitalised language awareness* auch noch kaum Berücksichtigung in der fremdsprachenunterrichtlichen Praxis erfährt, liegt somit nahe, und es eröffnet sich das Desiderat, digitalisierte Verwendungen von Sprache(n) im Fremdsprachenunterricht zukünftig stärker in den Fokus zu rücken. Schüler*innen konkrete Charakteristika maschineller Sprache(n) oder gar zugrunde liegende Algorithmen der Mensch-Maschine-Interaktion zu vermitteln, mag ein hehres Ziel sein. *Digitalised language awareness* beinhaltet jedoch auch niederschwelligere Ansätze: Beispielsweise kann es auch darum gehen, Strategien für informelles Fremdsprachenlernen mit neueren Medien zu fördern, digitale Hilfsmittel für die Sprachbetrachtung und -verwendung zu erschließen oder schlicht eine erste Sensibilisierung dafür zu schaffen, wie Kommunikation durch Digitalisierung verändert wird.

Hierfür gilt es, Sprache(n) anhand zeitgenössischer Texte und deren Medialitäten unter Einbezug von mehrsprachigen, multimodalen und multimedialen Werken zu untersuchen. Ein besonderes Potenzial bieten hier wohl *born-digital texts*, da sie Digitalisierung und Sprachgebrauch zusammenbringen. Lässt man Lernende mit (analogen und) digitalen Texten und Tools experimentieren, ermöglicht man nicht nur einen handlungsorientierten Zugang zum Fremdsprachenlernen, sondern setzt auch Forschendes Lernen und die Förderung von *multiliteracies* um.

Um eine Brücke von der Theorie zur Praxis zu schlagen, wurden in diesem Beitrag auch zwei Lernaufgaben skizziert. Eine fachspezifische Ausdifferenzierung, evaluierende Erprobung und Zugänglichmachung passender Materialien erscheinen jedoch unabdingbar, will man Fremdsprachenunterricht umfassend und nachhaltig innovieren. Aus diesem Grund werden in den romanistischen Didaktik-Seminaren der Universität Bielefeld derzeit konkrete Unterrichtsmaterialien zur Förderung von Sprachbewusstheit 2.0 entwickelt, evaluiert und überarbeitet. Die angehenden Französisch- und Spanischlehrkräfte werden dadurch einerseits für digitalisierte Sprachverwendung sensibilisiert. Andererseits werden sie dazu angehalten, sich aktiv und möglichst konkret an der Innovation von Fremdsprachenunterricht zu beteiligen. Erste Schritte im Bereich der fremdsprachenunterrichtlichen Theoriebildung und praxisorientierten Innovation wurden also bereits unternommen. Ob diese Schritte im Unterrichtsalltag fortgeführt werden, wird sich allerdings erst später zeigen. Es bleibt abzuwarten, (ob und) in welcher Form der digital transformierte Kompetenzbereich der Sprachbewusstheit in die curricularen Vorgaben und die gängige Praxis des Fremdsprachunterrichts Einzug erhält.

Literatur und Internetquellen

- Aguado, K. (2017, 15. September). *Sprachaufmerksamkeit – Sprachreflexion – Sprachkönnen*. Plenarvortrag auf dem Deutschlehrrtag 2017 in Barcelona. https://karin.aguado.de/wp-content/uploads/2020/02/Aguado_Sprachaufmerksamkeit_Sprachreflexion_Sprachkoennen_Vortragsmanuskript_Deutschlehrrtag_2017_Barcelona.pdf
- Androutsopoulos, J. (Hrsg.). (2014). *Mediatization and Sociolinguistic Change*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110346831>
- Bär, M. (2016). Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz. In M. Bär & M. Franke (Hrsg.), *Spanisch-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 140–153). Cornelsen.
- Ballod, M. (2015). „Ich hab dann mal versucht zu Googeln“ – Kompetent-reflexive Internetrecherchen im Deutschunterricht. *Lesefutter. Medien und Unterricht*, hrsg. v. Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung, (30), 35–50.
- Bayer, R. (2018, 31. Oktober). *Kompetenz – was ist das? Ein Streifzug durch das „Kompetenzgerangel“*. PowerPoint-Präsentation. https://lehrerfortbildung-bw.de/faecher/physik/gym/fb1/plan/modelle/modul1_kompetenzen.ppt
- Bechtel, M. (2019). Zum digitalen Wandel im Fremdsprachenunterricht. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 24–33). Narr.
- Becker, D., Kersten, S., Ludwig, C., Schildhauer, P. & Stadler-Heer, S. (2023, im Druck). Born-digital Text in English Language Teaching: The State of Play. In S. Kersten & C. Ludwig (Hrsg.), *Born-Digital Texts in Language Learning and Teaching. Multilingual Matters*.
- Biebihäuser, K. (2020). Spielend babbeln? Das Üben fremdsprachlicher Fertigkeiten mit digitalen Medien. In C. Maurer, K. Rincke & M. Hemmer (Hrsg.), *Fachliche Bildung und digitale Transformation: Fachdidaktische Forschung und Diskurse*.

- Fachtagung der Gesellschaft für Fachdidaktik 2020* (S. 48–51). Universität Regensburg. <https://doi.org/10.25656/01:21659>
- Brock, A. & Schildhauer, P. (2017). Communication Form: A Concept Revisited. In A. Brock & P. Schildhauer (Hrsg.), *Communication Forms and Communicative Practices: New Perspectives on Communication Forms, Affordances and What Users Make of Them* (Language and Text Studies, Bd. 15) (S. 13–43). Peter Lang.
- Bündgens-Kosten, J. & Elsner, D. (2018). Multilingual CALL: Introduction. In J. Bündgens-Kosten & D. Elsner, *Multilingual Computer Assisted Language Learning*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788921497>
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Noguerol, A. & Schröder-Sura, A. (2012). *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures: Competences and Resources*. Council of Europe Publishing. <https://www.ecml.at/Resources/ECMLresources/tabid/277/ID/20/language/en-GB/Default.aspx>
- Cots, J.M. & Garrett, P. (2018). Language Awareness: Opening Up the Field of Study. In P. Garrett & J.M. Cots (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Language Awareness* (S. 1–19). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315676494-1>
- Drackert, A., Küplüce, C. & Werner, S. (2022). Digitalisierungsbezogene Kompetenzen von Lehrkräften – Eine Konkretisierung fächerübergreifender Kompetenzmodelle aus fremdsprachendidaktischer Perspektive. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 27 (1), 261–283. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3374/>
- Duden. (o.D.). *mediatisieren*. Cornelsen. <https://www.duden.de/node/152171/revision/1326693>
- Ellis, N.C. (2005). At the Interface: Dynamic Interactions of Explicit and Implicit Language Knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27 (2), 305–352. <https://doi.org/10.1017/S027226310505014X>
- Fäcke, C. (2017). Konstruktivismus/Konstruktion. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik* (S. 169–170). Metzler.
- Gass, S. & Selinker, L. (2009). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203932841>
- Gerlach, D. (2020). Einführung in eine kritische Fremdsprachendidaktik. In D. Gerlach (Hrsg.), *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele* (S. 7–31). Narr.
- Gnutzmann, C. (2012). Kennen und Können: Wie hängt das zusammen? In E. Burwitz-Melzer, F. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 32. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 40–47). Narr.
- Gnutzmann, C. (2020). Förderung der Sprachbewusstheit. In W. Hallet, F.G. Königs & H. Martinez (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht* (S. 187–191). Klett Kallmeyer.
- Gurak, L. (2008). *Cyberliteracy: Navigating the Internet with Awareness*. Yale University Press. <https://doi.org/10.12987/9780300130720>
- Hallet, W. (2013). Die komplexe Kompetenzaufgabe. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 47 (124), 2–8.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge University Press.
- Hepp, A. (2020). *Deep Mediatization*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351064903>
- James, C. & Garrett, P. (1991). The Scope of Language Awareness. In C. James & P. Garrett (Hrsg.), *Language Awareness in the Classroom* (S. 3–20). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315845524>
- Jones, R.D. & Schmidt, T. (2020). Wanna play? *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, (165), 2–6.

- Jones, R.H., & Hafner, C.A. (2021). *Understanding Digital Literacies: A Practical Introduction* (2. Aufl.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003177647>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.). (2012). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.). (2016). *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf
- Krommer, A. (2018, 5. September). *Wider den Mehrwert! Oder: Argumente gegen einen überflüssigen Begriff*. <https://axelkrommer.com/2018/09/05/wider-den-mehrwert-oder-argumente-gegen-einen-ueberfluessigen-begriff/>
- Kupetz, R. (2017). Multiple Literacies. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik* (S. 258–259). Metzler.
- Leander, K. & Burris, S.K. (2020). Critical Literacy for a Posthuman World: When People Read, and Become, with Machines. *British Journal of Educational Technology*, 51 (4), 1262–1276. <https://doi.org/10.1111/bjet.12924>
- Lütge, C. & Surkamp, C. (2020). Digitale Transformationen? Perspektiven für die fremdsprachliche Literatur- und Kulturdidaktik. In C. Maurer, K. Rincke & M. Hemmer (Hrsg.), *Fachliche Bildung und digitale Transformation: Fachdidaktische Forschung und Diskurse. Fachtagung der Gesellschaft für Fachdidaktik 2020*. Universität Regensburg. urn:nbn:de:0111-pedocs-216590
- Mehlhorn, G. (2019). Digitaler Wandel und Medienkompetenz. Implikationen für die Russischlehrausbildung. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelzer (Hrsg.), *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 173–184). Narr.
- Meißner, C. (2020). Datengeleitetes sprachenübergreifendes Lernen mit digitalen Sprachdaten. In C. Maurer, K. Rincke & M. Hemmer (Hrsg.), *Fachliche Bildung und digitale Transformation: Fachdidaktische Forschung und Diskurse. Fachtagung der Gesellschaft für Fachdidaktik 2020* (S. 111–114). Universität Regensburg. <https://doi.org/10.25656/01:21659>
- mpfs (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (Hrsg.). (2021). *JIM-Studie 2021. Jugend, Information, Medien*. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie_2021_barrierefrei.pdf
- Neuland, E. & Peschel, C. (2013). *Einführung in die Sprachdidaktik*. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05183-7>
- Neveling, C. (2020). Überlegungen zur Analyse und Konstruktion von sprachenübergreifenden Aktivitäten: It's getting logical. In S. Morkötter, A. Schröder-Sura & K. Schmidt (Hrsg.), *Sprachenübergreifendes Lernen. Lebensweltliche und schulische Mehrsprachigkeit* (S. 209–255). Narr.
- Nuxoll, F. (2023, 11. Januar). *Wie wird sich Schule durch KI verändern?* (Doppelstunde: Podcast-Folge 25). <https://doppelstunde.letsocast.fm/>
- Passler, A. (2020). #instapoetry in the EFL Classroom. The What, the Why and the How. *Praxis Fremdsprachenunterricht Englisch*, 17 (3), 4–7.
- Reinhardt, J. (2021). La Conscience Linguistique: Sprachbewusstheit fordern, um Kommunikation zu fördern. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, (173), 2–8.

- Reinhardt, J. (im Druck a). Let's Plays as More than a Mediation Task. In S. Kersten & C. Ludwig (Hrsg.), *Born-Digital Texts in Language Learning and Teaching*. Multilingual Matters.
- Reinhardt, J. (im Druck b). Paralleltexte im Französischunterricht. Mehrsprachige Textversionen in realen und digitalen Umgebungsräumen bewusst machen und nutzen. In L. Eibensteiner, A. Kropp, J. Müller-Lancé, & C. Schlaak (Hrsg.), *Neue Wege des Französischunterrichts: Linguistic Landscaping und Mehrsprachigkeitsdidaktik im digitalen Zeitalter* (S. 143–170). Narr.
- Rösler, D. (2019). Mehrsprachigkeit und digital gestütztes Lernen und Lehren fremder Sprachen. In C. Fäcke & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (S. 245–250). Narr.
- Roters, B. (2023). Digitalisierung, Digitalität und didaktische Transformation im Fremdsprachenunterricht. Eine Kritisch-Reflexive Perspektive. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 235–241. <https://doi.org/10.11576/pflb-6276>
- Schildhauer, P. & Bündgens-Kosten, J. (2021). Englischunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft: *The Times They Are a-Changin'* oder *there is nothing new under the sun?* In P. Schildhauer & J. Bündgens-Kosten (Hrsg.), *Englischunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft* (S. 9–23). Beltz Juventa.
- Schildhauer, P., Gerlach, D. & Weiser-Zurmühlen, K. (2023). Considerations on Artifacts of Digital Culture in English Language Teaching. Conspiracy Theories on the Instagram Feed. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 242–257. <https://doi.org/10.11576/pflb-6388>
- Schneider, B. (2022, 1. April). Multilingualism in the Age of AI and Digital Capitalism. In P. Schildhauer, J. Sauer & A. Schröder (Hrsg.), *Standards – Margins – New Horizons II: Canons for 21st-century Teaching. Abstracts zur internationalen Konferenz am 31. März und 01. April 2022 an der Universität Bielefeld*. Universität Bielefeld. https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/linguistik-literaturwissenschaft/studium-lehre/faecher/latein/projekte/Book-of-Abstracts_Standards-Margins-New-Horizons-II.pdf
- Sergeant, P. & Tagg, C. (2018). Critical Digital Literacy Education in the 'Fake News' Era. In K. Reedy & J. Parker (Hrsg.), *Digital Literacy Unpacked* (S. 179–189). Facet Publishing. <https://doi.org/10.29085/9781783301997.015>
- Siepmann, D. (2018). Datengesteuertes Lernen: Lexiko-grammatische Kenntnisse erweitern und sprachliche Zweifelsfälle lösen. In C. Surkamp & Y. Khuen (Hrsg.), *Digitalisierung im Englischunterricht*. <https://www.klett.de/inhalt/digitalisierung-im-englischunterricht/data-driven-learning/9965>
- Skorge, P. (2023). "So I suppose you want to ask me why I spared the werewolves". Collaborative Creative Writing as a Motor for *Languaging* in the English L2 Classroom, Using Born-Digital Prompts. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 282–295. <https://doi.org/10.11576/pflb-6390>
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.
- Steininger, I. (2020). Towards a Concept of Critical Digitalisation in the Foreign Language Classroom. In D. Gerlach (Hrsg.), *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele* (S. 69–85). Narr.
- Streb, R. (2022). Woraus besteht Sprachwissen? In J. Erfurt, M. Leroy & M. Stierwald (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Transkulturalität in frankophonen Räumen/Plurilinguisme et transculturalité dans les espaces francophones* (S. 93–115). Narr.
- Tajmel, T. (2017). Grundlagen zu Sprachbewusstheit. In T. Tajmel (Hrsg.), *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft* (S. 205–215). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17123-0_13
- The New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60–93. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>

- Unkel, M. & Willems, A. (2021). Digitalisierung im Licht von kritischer Fremdsprachendidaktik und learner agency: neue Ziele für den Fremdsprachenunterricht? *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, (Sonderausgabe 1: Fachdidaktische Perspektiven auf digitale Bildung), 80–106. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2021.s.5>
- Vogt, K. & Schmelter, L. (2022). Fremdsprachliche Bildung in der digitalen Welt: Die digitale Transformation im Fokus der Fremdsprachendidaktik. In V. Frederking & R. Romeike (Hrsg.), *Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken* (S. 121–142). Waxmann.
- Vollmer, H.J., Tesch, B., Nold, G., Adler, M., Bial, J., Butzko, E. & Werry, H. (2017). Inhalte und Themen. In B. Tesch, X. Hammerstein, P. Stanat & H. Rossa (Hrsg.), *Bildungsstandards aktuell: Englisch/Französisch in der Sekundarstufe II* (S. 307–321). Westermann.
- Wallace, C. (2017). Teaching Critical Literacy and Language Awareness. In P. Garrett & J.M. Cots (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Language Awareness*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315676494-8>
- Weinert, F.E. (2014). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Beltz.
- Worstbrock, C., Arndt-Lappe, S. & Zahner-Ritter, K. (2022, 6.–7. Oktober). Eine sogenannte Insta-Prosodie? Eine akustisch-prosodische Analyse von gesprochenen Instagram-Kommentaren. Abstract zu Posterpräsentation. *P&P, 18*, (Phonetik und Phonologie im deutschsprachigen Raum). <https://doi.org/10.11576/pundp2022-1026>

Digitale Tools

Akinator (www.akinator.com)
ChatGPT (<https://chat.openai.com>)
DeepL (www.deepl.com)
Forvo (www.forvo.com)
Google Übersetzer (<https://translate.google.com>)
Rytr (www.rytr.me)
Voki (www.voki.com)
Spechtexter (www.spechtexter.com)

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Reinhardt, J. (2023). Sprachbewusstheit 2.0. Digitalised Language Awareness. *PFLB – PraxisForschung-Lehrer*innenBildung*, 5 (3), 258–281. <https://doi.org/10.11576/pflb-6389>

Online verfügbar: 05.06.2023

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>