
Der Einsatz digitaler Medien zur Förderung von Sprachkompetenz im Fremdsprachenunterricht

The use of digital media to promote language competence in foreign language teaching

Adrian GORKE 

Université de Bordeaux /France
adrian.gorke@u-bordeaux.fr

Recibido: 24/08/2024,

Aceptado: 11/12/2024,

Publicado: 21/12/ 2025

Abstract:

This article looks at the use of digital media in school teaching to promote oral expression in foreign language classes. As part of a survey carried out in a German-speaking school, the aim is to identify which digital media are used for which didactic purpose and in which phase of the course, in order to ascertain whether the potential of digital media is really being under-exploited as some scientific research claims.

Keywords: digital media - oral expression – school – foreign language

Zusammenfassung :

Der vorliegende Artikel befasst sich mit dem Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht zur Förderung der Sprechfertigkeit im Fremdsprachenunterricht. Im Rahmen einer Umfrage an einer deutschsprachigen Schule soll erhoben werden, welche digitalen Medien zu welchem didaktischen Zweck und in welcher Phase des Unterrichts eingesetzt werden, um festzustellen, ob das Potenzial der digitalen Medien tatsächlich nicht ausgeschöpft wird, wie es in einigen wissenschaftlichen Untersuchungen behauptet wird.

Keywords : digitale Medien – sprachlicher Ausdruck - Schule - Fremdsprachen

Einleitung

Der Einsatz digitaler Medien zur Förderung von Sprachkompetenz im Fremdsprachenunterricht

Das Erlernen einer Fremdsprache umfasst, im Allgemeinen, die vier folgenden Kompetenzbereiche: Lese- und Hörverstehen, sprachlicher und schriftlicher Ausdruck¹, und wird, im Rahmen des referierten, gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) in die Kompetenzstufen A1 - C2 unterteilt.

Im Rahmen der Definition von Sprache als Kommunikationsmittel innerhalb von menschlichen Gemeinschaften und zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Sprachgemeinschaften² können ausgeprägte Kompetenzen in den vier genannten Bereichen als besonders wichtig für eine rasche und gelungene zwischenmenschliche Kommunikation, auf geschriebener und gesprochener Eben, gelten.

Die Abwendung vom klassischen, grammatikorientierten Fremdsprachenunterricht hin zu einem kompetenzorientierten Unterricht mit Fokus auf die Ausbildung der vier genannten sprachlichen Kompetenzen, hat sich seit den 1970er Jahren vollzogen³ einhergehend mit dem «communicative turn» in der Sprachwissenschaft und wird oft beschrieben als «von der Grammatikorientierung zur Kommunikationsorientierung»⁴. Als begriffliche Definition der sprachlich-kommunikativen Kompetenz hat sich die des GER⁵ mittlerweile breit etabliert.

Auf den schulischen Unterricht bezogen kann mit (Hinger, 34:2014) gesagt werden, dass «der kompetenzorientierte Fremdsprachenunterricht muss sich also der Frage stellen, wie er dieses Ziel für Lernende erreichen kann.»

¹ Quelle : GER

² (De Robillard, 12 :2008): « [...] langue comme « un instrument de communication qui entre dans une relation d'altérité avec les autres langues.»

³ (Egli Cuenat, 415:2014): « Bereits seit den 1970er-Jahren steht aus fremdsprachen-didaktischer Sicht der Aufbau kommunikativer Kompetenz, d.h. der Fähigkeit, in einer konkreten Situation mit Sprache zu handeln, im Vordergrund.»

⁴ Vgl. (Hutterli/Stotz/Zappatore 21ff.: 2008)

⁵ Der Begriff «mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz» bezeichnet die Fähigkeit, Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen und sich an interkultureller Interaktion zu beteiligen, wobei ein Mensch als gesellschaftlich Handelnder verstanden wird, der über – graduell unterschiedliche – Kompetenzen in mehreren Sprachen und über Erfahrungen mit mehreren Kulturen verfügt. Dies wird allerdings nicht als Schichtung oder als ein Nebeneinander von getrennten Kompetenzen verstanden, sondern vielmehr als eine komplexe oder sogar gemischte Kompetenz, auf die der Benutzer zurückgreifen kann. (Europarat, 163:2001).

Die didaktischen Methoden, die dazu dienen dem Anspruch eines kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts gerecht zu werden, sind mannigfaltig und gerade die Digitalisierung der Klassenzimmer eröffnet den Lehrkräften in dieser Hinsicht neue, bislang unbekannte Möglichkeiten.

Ausgehend von dem 2017 durch die KMK formulierten Ziel, vgl. (KMK, 11:2017) «dass möglichst bis 2021 jede Schülerin und jeder Schüler jederzeit, wenn es aus pädagogischer Sicht im Unterrichtsverlauf sinnvoll ist, eine digitale Lernumgebung und einen Zugang zum Internet nutzen können sollte» und die Tatsache, dass an deutschen Schulen tatsächlich ein deutlicher Sprung hinsichtlich Digitalisierung beobachtet werden konnte, vgl. (Mußmann et al., 77: 2021), die Nutzung dieser Potentiale an deutschen Schulen jedoch unterschiedlich gut gelingt, vgl. (Mußmann et al., 86: 2021), wird im Rahmen des vorliegenden Forschungsberichts der Einsatz digitaler Medien zur Förderung der vier Sprachkompetenzen des GER im Fremdsprachenunterricht an einem deutschen Gymnasium untersucht.

Zu diesem Zweck gilt es zunächst den theoretischen Rahmen der angestrebten Untersuchung abzustecken, um in einem zweiten Schritt, die gewählte Beobachtungsmethode sowie das Beobachtungsobjekt zu beschreiben.

Schließlich kommt es zur Auswertung der in der Beobachtungsphase gemachten Beobachtungen und ggf. der Präsentation von Lösungsansätzen zur Förderung digitaler Medien im beobachteten Unterricht.

I.1. Definitiorische Annäherung an den Begriff «Digitale Medien»

Die Thematik des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht ist in der Fachliteratur relativ breit abgedeckt, jedoch fällt in diesem Rahmen auf, dass die Frage danach, was man unter «digitale Medien» eigentlich versteht, recht häufig nicht tiefgehend erörtert und nur in einem Nebensatz oder allgemein gehalten thematisiert wird. So fasst z.B. (Schaumburg, 2:2015) digitale Medien als «Smartphone, Tablet, Notebook & Co» zusammen und (Schaumburg/Prasse, 18f., 2019) halten es global: «Digitale Medien sind Kommunikationsmittel, die auf Basis der Computertechnologie diversen Content digitalisieren und für deren Speicherung, Verarbeitung, Distribution und Darstellung zuständig sind.»

(Meyer, 6: 2018) bezieht den Begriff digitale Medien auf den konkreten Schulunterricht ohne jedoch die Medien an sich zu präzisieren und schreibt «Digitale Unterrichtsmedien sind Artefakte (Lernprogramme, Lernplattformen, Informatiksysteme), mit deren Hilfe sich die Schülerinnen

und Schüler ihre eigene Lernwelt konstruieren, neue Inhalte erarbeiten, alte vertiefen und den Lernfortschritt kontrollieren.»

Die Definitionen von «digitale Medien» sind vielfältig, divergieren in ihrer Ausprägung je nach verfolgtem wissenschaftlichen Ansatz und Ziel der Untersuchung und werden im Rahmen des vorliegenden Artikels rein auf die Verwendung im beobachteten schulischen Unterricht der relevanten Schule bezogen. In diesem Kontext ist unter digitalen Medien der Einsatz des iPads durch die Lehrkraft und die Lernenden zu verstehen, unterstützt durch einen Bildschirm, über der Tafel angebracht, zur Vergrößerung der auf dem iPad dargestellten Inhalte.

1.2. Digitale Medien im Unterricht: Potenziale und Risiken

Digitale Medien haben den menschlichen Alltag seit geraumer Zeit durchdrungen und machen auch vor den Schulen nicht halt, die, vgl. (Schaumburg, 4:2015) in dreifacher Hinsicht durch die «Mediatisierung» betroffen sind.

Dadurch, dass der Alltag von Schülern und Lehrern von digitalen Medien bestimmt wird «tragen sie ihre individuellen medialen Erfahrungen und Praxen in die Schule hinein,» vgl. Schaumburg, (4: 2015) wodurch der Schulunterricht den Anschluss an die digitale Alltagswirklichkeit der SuS⁶ schaffen und halten und diese zu einem kompetenten und verantwortungsbewussten Umgang mit digitalen Medien befähigen muss. Zudem liegt es in der Verantwortung der Schule zu erwägen «wie digitale Medien didaktisch sinnvoll in den Unterricht integriert werden können und welchen Mehrwert sie gegenüber klassischen Medien bieten,» vgl. (Schaumburg, 4:2015).

Die Lehrkräfte sollten des Weiteren über die entsprechenden technischen und mediendidaktischen Kompetenzen verfügen⁷. Schließlich übersteigt die

⁶ Im weiteren Verlauf des Artikels wird die Abkürzung SuS für Schülerinnen und Schüler verwendet

⁷ Zudem ist die Überzeugung und die Motivation der Lehrkräfte digitale Medien im Unterricht zu verwenden ebenfalls ein wichtiger Faktor vgl. (Petko, 39: 2012) «gelten heute Motivation und Einstellungen von Lehrpersonen als vielleicht wichtigster Schlüssel zu einer intensivierte Nutzung digitaler Medien im Unterricht. »

Integration digitaler Medien den Rahmen des Unterrichts⁸ und stellt eine Aufgabe der Schulentwicklung dar, die die Schulen vor die Herausforderung stellt «die technischen und organisatorischen Voraussetzungen zu schaffen, die für die reibungslose Integration digitaler Medien in den Unterricht notwendig sind», (Schaumburg, 4:2015).

Die Forschungsliteratur nennt vielfältige Potentiale oder Chancen, die der Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht bietet, dazu zählen, laut (Schaumburg, 4:2015), vor allem «die erweiterten Möglichkeiten des Zugriffs auf Information, der Kommunikation und Partizipation.» Zudem wird die Möglichkeit des «gemeinsamen Lernens, der Identitätsbildung und des Knüpfens sozialer Beziehungen» hervorgehoben.

Mit (Voss, 38:2019) können zudem «Aktualität: zugreifen auf aktuelle Materialien; Effizienz: begrenzte Lernzeit effektiv nutzen sowie Kreativität: vom Konsumenten zum Produzenten: eigenverantwortlich und kreativ gestalten» als wichtige lernförderliche Potenziale digitaler Medien genannt werden.

Neben den Potenzialen und Chancen, die in der Nutzung digitaler Medien im Schulunterricht stecken, gilt es jedoch auch sich den Grenzen und der Risiken des Einsatzes dieser Medien bewusst zu sein und diese im besten Falle konstruktiv zu nutzen.

Risiken können zunächst auf individueller Lernendenebene bestehen, z.B. durch das Problem der digitalen Spaltung. Nach (Zillien, 2009) beinhaltet dies die Befürchtung, dass ungleich verteilte Zugangs- und Nutzungsmöglichkeiten zu digitalen Medien seitens der Lernenden bestehende gesellschaftliche Ungleichheiten noch vergrößern können. Dazu kommt, vgl. (Lampert, 2014), die Problematik sensibler Inhalte wie Gewalt und Pornographie oder problematisches Medienverhalten, wie Internet- oder Computersucht und Cybermobbing, die durch einen unreflektierten Umgang mit digitalen Medien auftreten können.

Auf der Ebene des Unterrichts, vgl. (Schaumburg, 4:2015), kreist die Diskussion von Gefahren «um die Frage der Abwägung zwischen

⁸ Die Digitalisierung des Schulunterrichts geht meist mit der Implementierung digitaler Lernmedien in sämtlichen Bereichen einer Schule einher, vgl. (Koschel et Weyland, 42:2019) und betrifft mit (Rolf, 2018) den Unterricht, das Lehrpersonal und die Organisationsstrukturen der Schule. Da es in diesem Bericht um die Nutzung digitaler Medien im Unterricht durch die Lehrkräfte gehen soll, wird die Digitalisierung der Organisationsstrukturen der Schule hier nicht bearbeitet.

Der Einsatz digitaler Medien zur Förderung von Sprachkompetenz im Fremdsprachenunterricht

didaktischem Mehrwert und technischen sowie didaktischen Problemen beim Einsatz digitaler Medien.»

Dabei geht es z.B. darum, wie digitale Medien sinnvoll bei der Vermittlung unterrichtlicher Inhalte eingesetzt werden können ohne dabei vom fachlichen Inhalt abzulenken.

Die Problematik des Verlust des Fokus auf den Inhalt durch den Einsatz digitaler Medien wird auch bei (Voss, 39:2019) genannt⁹, der als Beispiel kreative Aufgaben nennt, bei denen die SuS sich durch die technischen Möglichkeiten der digitalen Medien in der kreativen Ausgestaltung verlieren können und dadurch den Inhalt der Aufgabe vernachlässigen.

Zudem erwähnt (Voss, 39:2019) eine zuweilen fehlende Internetausstattung der Schulgebäude als eine Grenze des Einsatzes digitaler Medien im Schulunterricht.

Die aufgeführten Chancen bzw. Potenziale und Risiken bzw. Grenzen der Verwendung digitaler Medien im Schulunterricht konvergieren auf der Schulebene, da, vgl. (Schaumburg, 4,5:2015) «die Integration digitaler Medien als schulweite Entwicklungsaufgabe die Chance für eine verbesserte Abstimmung, schulinterne Kooperation und Vernetzung bietet und damit die schulische Qualitätsentwicklung gefördert wird.» Es ist jedoch dabei festzuhalten, dass ein Risiko des Scheiterns des Einsatzes digitaler Medien auf schulischer Ebene besteht, wobei vor allem technische, organisatorische, individuelle und pädagogische Hürden im Weg stehen können.

I.3. Erwerb fremdsprachlicher Kompetenz

Der Fokus des vorliegenden Forschungsberichtes bezieht sich, wie bereits in der Einleitung erwähnt, auf die Förderung der Sprachkompetenzen im Fremdsprachenunterricht durch den Einsatz digitaler Medien und insbesondere im schulischen Französischunterricht. Bevor näher auf den Untersuchungsgegenstand eingegangen werden soll, gilt es diesen zunächst abzugrenzen.

Wie eingangs erwähnt decken die zu erwerbenden Sprachkompetenzen der Fremdsprache im Rahmen des vorliegenden Forschungsberichts die vier, im

⁹ Vgl. dazu z.B. auch Spitzer (2012)

GER, definierten Kompetenzbereiche ab: ‚sprachlicher, schriftlicher Ausdruck und Hör- bzw. Leseverstehen‘.

Die Einschätzung, ob es sich im Spracherwerb um Erst- oder Fremdsprache handelt, «lässt sich über ihren Erwerbskontext definieren», vgl. (Jude, 21:2008). Der Terminus Erstsprache wird meist gleichgesetzt mit der Muttersprache und kann verschiedenartig definiert werden, z.B. wie bei (Dabène, 1994) als die Sprache der Mutter bzw. die zuerst erlernte Sprache: «la langue de la mère, la première langue acquise ou la première occupante du terrain» oder ähnlich dazu (Jude, 21:2008), die die Mutter durch eine generelle Bezugsperson ersetzt: «Als Muttersprache oder Erstsprache wird jene Sprache bezeichnet, die ein Kind als erste mündliche Sprache von Bezugspersonen sprechen und verstehen lernt und in der Regel als erste Schriftsprache institutionell vermittelt erwirbt.»

Der Begriff Fremdsprache ist nicht einheitlich definiert, jedoch wird dieser oft in Bezug zur Mutter- oder Erstsprache gesetzt und umfasst in diesem Kontext jede Sprache, die nicht die Mutter- oder Erstsprache ist, vgl. z.B. (Cuq, 99:2003): «Toute langue non première est une langue étrangère» oder (Mackey, 184:1997) «la langue étrangère (comme la langue seconde) se définit comme ce qui figure à l'extérieur du champ délimité(...) comme celui de la langue maternelle et de la langue première.»

(Zydatiś, 2002) bezieht den Begriff Fremdsprache auf den institutionellen Rahmen: «Als Fremdsprache werden Sprachen bezeichnet, die meist durch institutionelle Vermittlung, oft erst im späteren Entwicklungsverlauf, erworben werden.»

Weitere in diesen Bereich fallende Begriffe wie Zweitsprache oder zweite Muttersprache müssen im Rahmen dieses Artikels nicht weiter ausgeführt werden, da das Französische, die Sprache, die den Untersuchungsgegenstand bildet, für alle beobachteten SuS eine Fremdsprache ist, die sie institutionell als zweite Fremdsprache vermittelt bekommen, mit Beginn der Jahrgangsstufe 7.

Im institutionellen schulischen Fremdspracherwerb konkurrierten verschiedene Herangehensweisen der Sprachvermittlung, die auf unterschiedlichen Lehransätzen beruhen, vgl. (Jude, 21ss:2008) vor allem grammatikbasierte, linguistisch orientierte Lehransätze, kommunikativ-funktionale Herangehensweisen der Sprachvermittlung, seltener jedoch auch

Der Einsatz digitaler Medien zur Förderung von Sprachkompetenz im Fremdsprachenunterricht

situative Ansätze,¹⁰ wobei, wie bereits eingangs erwähnt seit den 1970er Jahren und dem ‚communicational turn‘ die kommunikativ-funktionale, d.h. konkret handlungsorientierte Sprachvermittlung vorgezogen wird.

Dies bedeutet für den Unterricht, dass von Beginn des Sprachunterrichts an konkrete, kommunikativ-handlungsorientierte Situationen und Aufgaben privilegiert werden. Dieser kommunikativ-handlungsorientierte Ansatz der Sprachvermittlung entspricht der durch den GER vertretenen Perspektive¹¹ und versetzt den Lernenden in die Rolle eines sozialen Akteurs, der Aufgaben zu bewältigen hat¹².

Laut (Nieweler, 44:2006) achten Lehrer, die nach dem Prinzip der Handlungsorientierung ihren Fremdsprachenunterricht gestalten darauf, dass dem einzelnen Schüler ausreichend Gelegenheit zum aktiven Sprachgebrauch gegeben wird, zudem legt eine besonders konsequente Handlungsorientierung den Unterrichtsschwerpunkt stärker auf die Sprachproduktion als auf die Sprachrezeption, vgl. (Nieweler, 45:2006). Dieser kommunikativ-handlungsorientierte Ansatz konnte auch in den für den vorliegenden Forschungsbericht besuchten Unterrichtseinheiten beobachtet werden.

Der Bezug der Feststellung, dass das Französische für alle an den Beobachtungen beteiligten Teilnehmern eine Fremdsprache darstellt, mit dem Einsatz digitaler Medien ergibt sich dadurch, dass gerade im Bereich der Fremdsprachenvermittlung digitale Medien, bei bedachtem Einsatz zu einem umfassenden Erlernen der Fremdsprache beitragen können.

¹⁰ Vgl. auch (Canale et Swain, 1980); (Diehl/Christen/Leuenberger/Pelvat/Studer, 2000); (Vollmer et al., 2001)

¹¹ Vgl. (Peuzin, 84 :2015) : « dans le CECRL est préconisée une pédagogie par tâche, appelée approche actionnelle. La réalisation effective d'une tâche pour laquelle la langue intervient est le prolongement d'une approche communicationnelle. Elle se concrétise par exemple par des activités telles que : réserver un billet, trouver son chemin, commander au restaurant, etc., dans le cadre d'une pédagogie par projets.»

¹² Vgl. (Bento, 63 :2013) : «Tous les didacticiens donnent comme définition pour « perspective actionnelle» celle du CECRL (Conseil de l'Europe, 15 : 2001) « en considérant avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. »

II. Methode: Beobachtung zum Einsatz digitaler Medien zur Förderung der Sprachkompetenz im Französischunterricht

« Die Beobachtung ist gleichzeitig das primitivste wie auch modernste Mittel der Forschung,» (Atteslander, 1975:137)

Der Artikel verfolgt den Ansatz der quantitativen Beobachtung und wird im Rahmen einer nichtteilnehmend-beobachtenden Beobachtungssituation durchgeführt. Das wissenschaftliche Beobachten wird in diesem Kontext als « das systematische Erfassen, Festhalten und Deuten sinnlich wahrnehmbaren Verhaltens zum Zeitpunkt seines Geschehens » verstanden, vgl. (Atteslander, 1975: 87). Die nichtteilnehmende Beobachtung versetzt den Beobachter in eine passive Rolle und « bietet den Vorteil, dass sich der Beobachter vollständig auf das Geschehen und Protokollieren konzentrieren kann,» vgl. (Börtz et Döring, 2006: 267).

In der vorliegenden Untersuchung wurden 4 Lehrkräfte im Französischunterricht an einem Gymnasium in Nordrhein-Westfalen über einen Zeitraum von 8 Wochen regelmäßig vom Autor dieses Artikels beobachtet, wobei die Jahrgangsstufen 7, 8, 9 sowie die Q1 Stufe abgedeckt wurden. Die Beobachtungen wurden also auf Anfänger- (Stufe 7,8) und auf Fortgeschrittenenniveau (Stufe 9,Q1) durchgeführt.

Diese Kategorisierung in 2 Niveaustufen ergibt sich daher, dass sich der Einsatz digitaler Medien je nach Kenntnisstand der Lernenden unterschiedlich ausprägen kann. Insgesamt wurden 48 Unterrichtsstunden beobachtet, wobei diese gleichmäßig, jeweils 12 Stunden, auf die 4 Kurse verteilt wurden. Zudem wurde darauf geachtet, die Beobachtung verdeckt zu halten, um ein authentisches Bild des Unterrichts zu erlangen und z.B. keine Verzerrung durch erhöhte Motivation der Lehrkraft eintreten zu lassen, was der Fall sein kann wenn die Lehrkraft im Vorfeld über den Inhalt der Untersuchung informiert wird. Die Beobachtung wurde zudem anonymisiert durchgeführt, um eventuellen Einwilligungsproblemen seitens der Lehrkräfte zu entgehen.

Die Beobachtungen wurden bewusst an einer deutschen Schule im Französischunterricht durchgeführt, da Französisch als Fremdsprache immer weniger von Schülerinnen und Schülern an deutschen Schulen gewählt wird und durch die Beobachtung des Französischunterrichts erhofft wird evtl.

Der Einsatz digitaler Medien zur Förderung von Sprachkompetenz im Fremdsprachenunterricht

Anhaltspunkte für die schwindende Bedeutung des Französischen im deutschen Schulsystem gefunden zu finden.

Die für den Aufbau des Beobachtungsbogens relevanten Beobachtungskriterien und Indikatoren der Untersuchung unterliegen der im Vorfeld aufgestellten Untersuchungsfrage: wie werden digitale Medien im Französischunterricht zur Förderung der 4 sprachlichen Kompetenzbereiche eingesetzt?

Dazu wurde in der Beobachtungsphase zunächst festgehalten wie oft digitale Medien überhaupt im beobachteten Unterricht eingesetzt wurden. Die Hauptbeobachtung galt jedoch der Frage in welcher Unterrichtsphase, d.h. Einstiegsphase, Erarbeitungsphase, Sicherungsphase oder Ausstiegsphase, digitale Medien von den Lehrkräften eingesetzt wurden.

In diesem Zusammenhang wurde zudem untersucht welche Kompetenz mit dem Einsatz von digitalen Medien gefördert wurde und wie sich dies konkret ausgestaltete, handelte es sich bspw. um das Abspielen eines Videos zur Förderung des Hörverstehens, dem Visualisieren eines Arbeitsauftrages für einen schriftlichen Ausdruck oder vielleicht der Anleitung zur Erstellung eines Dialogs ?

III. Darstellung der Ergebnisse

III.1. Genereller Einsatz digitaler Medien

Digitale Medien sind mittlerweile längst in der Mitte der Gesellschaft angekommen und in der Lebenswelt von Erwachsenen und Jugendlichen fest verankert. Der JIM-Studie¹³ nach leben Jugendliche in Deutschland, zum Zeitpunkt der Studie, d.h. 2017, in Familien, die nahezu zu 100% über ein Smartphone, einen Computer, ein Fernsehgerät und einen Internetzugang verfügen. Zudem besitzen laut besagter Studie 97% der Jugendlichen ein eigenes Smartphone und 69% einen Computer oder Laptop. Vor diesem Hintergrund sollte « auch die Schule, ob sie es will oder nicht, auf die Veränderungen reagieren und ihre gesellschaftliche Funktion, die heranwachsende Generation auf das Leben vorzubereiten, [...] wahrnehmen. »¹⁴

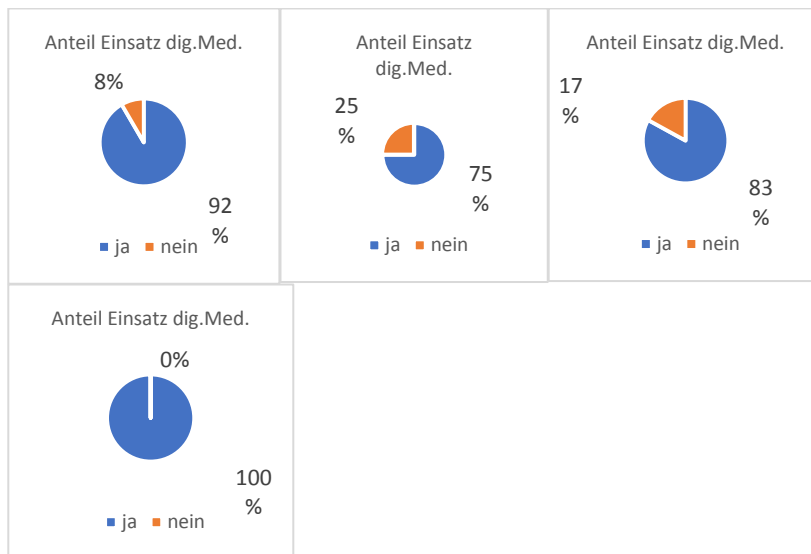
¹³ Vgl. (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 6: 2017)

¹⁴ (Bechtel, 24: 2020)

(Mußmann et al., 77: 2021) zufolge ist an deutschen Schulen ein deutlicher Sprung hinsichtlich Digitalisierung zu beobachten, die Nutzung dieser Potentiale an deutschen Schulen gelingt jedoch unterschiedlich gut.¹⁵

Der erste Beobachtungspunkt des vorliegenden Berichts widmete sich daher der Frage wie oft digitale Medien generell in den einzelnen Lernjahren eingesetzt wurden, um zu erfahren, ob das digitale Potenzial genutzt wird, oder ob die Situation den Untersuchungsergebnissen von 2016 bzw. 2017 nahekommt, laut derer es sowohl bzgl. der digitalen Ausstattung der Schulen¹⁶ als auch hinsichtlich der Nutzung digitaler Medien im Unterricht noch großen Nachholbedarf gibt.¹⁷

Dazu wurde nachgehalten in wie vielen Unterrichtseinheiten digitale Medien mindestens einmal eingesetzt wurden. Daraus sind untenstehende Ergebnisse entstanden.



¹⁵ vgl. (Mußmann et al., 86: 2021)

¹⁶ Vgl. (KMK, 11: 2016)

¹⁷ Vgl. (Bechtel, 24: 2020) « Zwar haben laut JIM-Studie fast 80 Prozent der Jugendlichen den Einsatz von stationären Computern im Unterricht erlebt, etwa die Hälfte hat im Unterricht bereits mit dem Whiteboard (52%) und dem Smartphone (47%) gearbeitet, 37% haben Erfahrungen mit dem Notebook und 20% mit einem Tablet-PC gesammelt. Betrachtet man allerdings die Häufigkeit der Nutzung, so ist diese bislang gering. Mehrmals pro Woche wurde lediglich das Whiteboard (31%) und der Computer (22%) nennenswert im Schulalltag eingesetzt, während Smartphones (13%), Laptops (9%) oder Tablet-PCs (4%) bislang keine große Rolle spielen (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2017:54).»

Der Einsatz digitaler Medien zur Förderung von Sprachkompetenz im Fremdsprachenunterricht

Graphik 01: 1.Lernjahr
5.Lernjahr

Graphik 02: 2.Lernjahr

Graphik 03: 3.Lernjahr

Graphik 04:

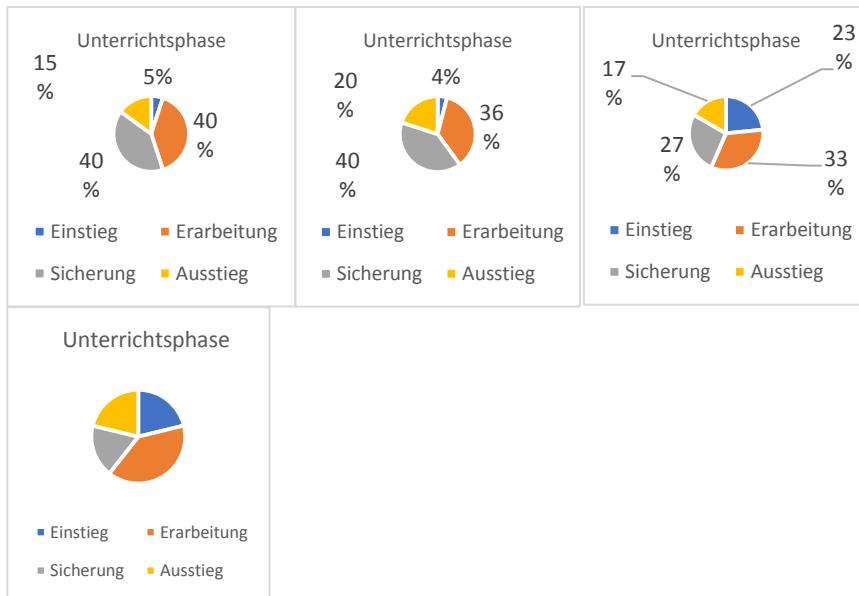
Die Graphiken zeigen eindeutig eine sehr starke Nutzung digitaler Medien im Unterricht, besonders im 1. und 5. Lernjahr, in denen die Lehrkräfte in jeder (5.Lernjahr) und nahezu jeder (1.Lernjahr) Unterrichtseinheit digitale Medien nutzten. Im 2. und 3.Lernjahr ist die Nutzung digitaler Medien ebenfalls stark ausgeprägt jedoch gab es auch Unterrichtseinheiten in denen noch klassisch mit Lehrbuch und Arbeitsheft in Papierform gearbeitet wurde.

Diese divergierende Intensität in der Nutzung lässt sich evtl. mit dem unterschiedlichen Alter der Lehrkräfte erklären, die im Falle des 1. und 5. Lernjahres vor weniger als 10 Jahren das Referendariat beendet hatten und für das 2. bzw. 3. Lernjahr in weniger als 10 Jahren das Rentenalter erreicht hatten¹⁸. Insgesamt folgen die Ergebnisse jedoch dem von (Mußmann et al., 2021) beobachteten Trend einer weiter fortschreitenden Digitalisierung des Unterrichts im Vergleich zu 2016 bzw. 2017.

III.2. Einsatz digitaler Medien nach Unterrichtsphasen

Der folgende Beobachtungspunkt widmete sich der Frage in welcher Unterrichtsphase digitale Medien zum Einsatz kamen, wovon die untenstehenden Graphiken zeugen.

¹⁸ Laut einer Studie der TU Dresden stimmen nur 54,1% der befragten Lehrkräfte ab 60 Jahren der Aussage zu, dass digitale Medien den Handlungsspielraum bei Unterrichtssituationen erweitern, wohingegen 66,7% der 30-39 jährigen befragten Lehrkräfte dies bestätigen, vgl. (Schmechtig et al., 12:2019).



Graphik 05: Lernjahr 1
Graphik 08: Lernjahr 5

Graphik 06: Lernjahr 2

Graphik 07: Lernjahr 3

Die Auswertung der gemachten Beobachtungen führten zu interessanten Ergebnissen. Im ersten Lernjahr wurden digitale Medien in der großen Mehrheit in der Erarbeitungs- sowie Sicherungsphase eingesetzt, deutlich seltener erfolgte ihr Einsatz in der Einstiegs- bzw. Ausstiegsphase. Ein ähnliches Bild ergibt sich für das zweite Lernjahr. Hier wurden digitale Medien hauptsächlich in der Erarbeitungs- sowie Sicherungsphase verwendet, sehr selten in der Einstiegsphase, jedoch ein wenig häufiger in der Ausstiegsphase als im ersten Lernjahr.

Im 3. sowie 5. Lernjahr ist der Einsatz digitaler Medien ausgewogener zwischen den verschiedenen Unterrichtsphasen verteilt, wobei immer noch die Erarbeitungs- und Sicherungsphase dominieren.

An diese erste Beobachtung fügt sich die Frage an zu welchem Zweck bzw. zur Förderung welcher Kompetenz digitale Medien in den verschiedenen Unterrichtsphasen eingesetzt wurden.

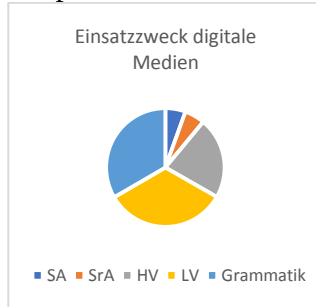
Für das erste Lernjahr zeigt sich, dass die wenigen Male in denen digitale Medien in der Einstiegsphase eingesetzt wurden, dies zur Aktivierung des sprachlichen Ausdrucks geschah. So zeigte die Lehrkraft z.B. Bilder von verschiedenen Wettersituationen, die die Lernenden mündlich beschreiben sollten oder emoticons anhand derer die Lernenden, sehr kurz, ausdrücken

Der Einsatz digitaler Medien zur Förderung von Sprachkompetenz im Fremdsprachenunterricht

sollten wie sie sich fühlen. Wie die obige Graphik zeigt, erfolgte dies relativ selten, was jedoch schade ist, da gerade die Einstiegsphase Gelegenheit zum Einsatz von Sprachspielen zur Sprechförderung bietet¹⁹.

Dabei können solche Spiele eingesetzt werden, durch die die Lernenden einzelne Wörter oder kurze Sätze sagen müssen und die ihrem Sprachniveau und Wortschatz entsprechen. Diese einfachen Spiele erlaubten es den Lernenden erste Wörter und Sätze zu formulieren und die Scheu vor dem Sprechen in der Fremdsprache zu verlieren, zudem fungiert das Lernspiel im Unterricht, im Sinne von (Köhring et Beilharz, 160f.: 1973) als ein « Mittel, [...] die Übungsbereitschaft der Schüler zu wecken.»

Graphik 01 zeigt, dass im ersten Lernjahr digitale Medien hauptsächlich in der Erarbeitungs- und Sicherungsphase zum Einsatz kamen. Die folgende Graphik veranschaulicht zu welchem Zweck dies geschah.



Graphik 09: 1.Lernjahr

Die Graphik zeigt deutlich, dass in der Erarbeitungs- und Sicherungsphase der sprachliche und schriftliche Ausdruck am wenigsten durch den Einsatz digitaler Medien gefördert wurden. Wenn dies der Fall war, erfolgte es in der Form eines Bildimpulses, wie in der Einstiegsphase, anhand dessen die Lernenden kurze sprachliche Äußerungen tätigen sollten. Der schriftliche Ausdruck wurde ein wenig öfter gefördert, was meist in der schriftlichen Beantwortung kurzer Fragen zu einem Text bestand.

Dieser geringe Anteil an sprachlichem und schriftlichen Ausdruck erklärt sich sicherlich u.a. durch das niedrige Lernniveau der Lernenden, wodurch die sprachlichen und schriftlichen Kompetenzen noch nicht so weit ausgebildet

¹⁹ Vgl. dazu (Klippel, 35: 1980): « Die Vorteile der Verwendung von Spielen im Unterricht allgemein werden darin gesehen, dass Spiele « echte Sprechanlässe schaffen », « Interesse an der Fremdsprache wecken », den Unterricht auflockern und sich zum Üben aller sprachlichen Fertigkeiten eignen. »

sein können, regelmäßige und längere schriftliche oder mündliche Ausdrucksphasen zu ermöglichen.

Deutlich häufiger wurde das Lese- und Hörverstehen gefördert. Dies erfolgte fast ausschließlich durch die Lektüre im Plenum der Lektionstexte, die durch die Lehrkraft mit dem iPad auf dem Bildschirm vergrößert wurden und die die Lernenden an ihrem iPad mitlesen konnten. Bei den Hörverstehensübungen handelte es sich um die entsprechenden Hörverstehen aus dem Lehrbuch, die durch das iPad der Lehrkraft gestartet wurden.

Interessant ist, dass die Mehrheit der Einsätze digitaler Medien in der Erarbeitungs- und Sicherungsphase der Grammatikarbeit galt.

Diese Arbeit gestaltete sich derart, dass z.B. dem Lernstand der Lernenden angemessene lehrbuchbegleitende Grammatikübungen durch die Lehrkraft auf den Bildschirm übertragen, die richtigen Antworten im Plenum verglichen und diese dann mit Hilfe des digitalen Stiftes in das digitale Arbeitsblatt eingetragen wurden, so dass sie für alle Lernenden sichtbar erschienen. Diesen Vorteil digitaler Medien sieht auch (Bechtel, 26: 2020), der anmerkt: «zur Sicherung des Formenbestandes bieten bspw. lehrbuchbegleitende Lernsoftware eine Reihe von Übungen an, die auf dem Anklicken einer Lösung, einer *drag-and-drop* Aktivität oder einer schriftlichen Eingabe beruhen und zu deren Ergebnis der Lerner ein Feedback und eine Fehlerstatistik erhält. »

Zudem erklärt sich für (Bechtel, 26:2020) der Einsatz digitaler Medien zur Grammatikarbeit durch deren Innovationspotential: « Geht es um Grammatik als Unterrichtsgegenstand haben digitale Medien bei der Erklärung grammatischer Phänomene und beim Üben Innovationspotential.» Diesen Vorteil sieht er hauptsächlich in digitalen Erklärvideos, die durch Visualisierung und Animation «Form und Gebrauch des Grammatikphänomens veranschaulichen können», vgl. (Bechtel, 26: 2020), der jedoch nur solange bestand hat wie sie nicht zu einer Reizüberflutung und Ablenkung führen, vgl. (Roche et Scheller, 14: 2004).

Der Fokus des Einsatzes der digitalen Medien zur Grammatikarbeit ergibt sich auch aus der Tatsache, dass gerade im ersten Lernjahr die Erlernung der grammatischen Grundlagen einen wichtigen Baustein darstellt.

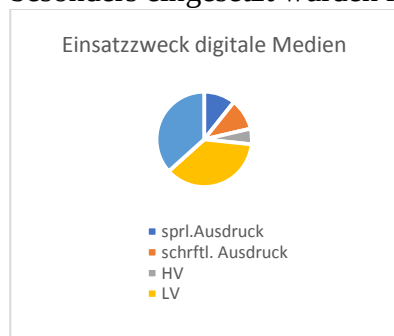
Aus Graphik 01 lässt sich schließlich noch entnehmen, dass digitale Medien im ersten Lernjahr in einigen wenigen Fällen auch in der Ausstiegsphase verwendet werden. Dies geschah in der großen Mehrheit anhand von Spielen wie z.B. Vokabelspielen mit entsprechenden Apps oder Quizen, bspw. mit der App Kahoot, die es ermöglicht individuelle Quizze zu entwerfen, die dazu

Der Einsatz digitaler Medien zur Förderung von Sprachkompetenz im Fremdsprachenunterricht

genutzt werden können Erlerntes zu spielerisch zu vertiefen. Die Möglichkeit des spielerischen Wiederholens und Vertiefens erlernter Inhalte anhand des iPads wurde nicht oft genutzt, wenn das der Fall war stieß dies bei den Lernenden jedoch auf beträchtliches Interesse.

Für das zweite Lernjahr ergibt sich ein ähnliches Bild wie für das erste Lernjahr bzgl. der geförderten Kompetenzen durch digitale Medien. In der Einstiegsphase werden diese noch seltener verwendet als im ersten Lernjahr und analog zu diesem geschieht dies zur sprachlichen Aktivierung. Es werden Bildimpulse angezeigt, bspw. bzgl. des Wetters oder auch um Redeanlässe in der Vergangenheit zu bieten, wie bzgl. der letzten Ferien oder des vergangenen Wochenendes. Diese Redeanlässe werden jedoch nur selten geschaffen und auch im zweiten Lernjahr bleibt das Potenzial digitaler Medien in der Einstiegsphase zu gering ausgeschöpft m.E.

Wie die Graphik 02 zeigt werden auch im zweiten Lernjahr digitale Medien hauptsächlich in der Erarbeitungs- und Sicherungsphase verwendet. Die untenstehende Graphik 10 macht deutlich zu welchem Zweck digitale Medien besonders eingesetzt wurden in den genannten Unterrichtsphasen.



Graphik 10: 2. Lernjahr

Die Förderung des sprachlichen und schriftlichen Ausdrucks sowie des Hörverstehens bleiben auch im 2. Lernjahr von untergeordneter Bedeutung beim Einsatz digitaler Medien. Der Fokus liegt auch hier offensichtlich auf dem Leseverstehen und der Grammatikarbeit.

Analog zum ersten Lernjahr kann dies u.a. damit erklärt werden, dass die Lernenden grammatikalisch und auch lexikalisch noch nicht so weit ausgebildet sind, um längere Aufgaben in den anderen Kompetenzbereichen auszuführen und auch im zweiten Lernjahr die Lehrkräfte bemüht sind die

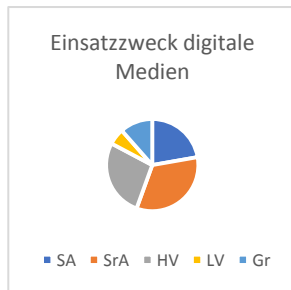
sprachliche Grundausbildung zu leisten. Die Text- und Grammatikarbeit erfolgt wie im ersten Lernjahr, seitens der Lehrkräfte wie der Lernenden, ebenfalls auf dem iPad.

Im dritten sowie fünften Lernjahr werden digitale Medien wesentlich ausgeglichener in den verschiedenen Unterrichtsphasen verwendet.

In der Einstiegsphase im dritten Lernjahr kommen die iPads der Lehrkraft sowie der Lernenden regelmäßig zum Einsatz, um kleine Videos zum aktuellen Tagesgeschehen in verschiedenen frankophonen Ländern zunächst zu verstehen und anschließend kurz zu kommentieren. Der Einsatzzweck ist also das Hörverstehen sowie der sprachliche Ausdruck.

Zudem kommen die digitalen Medien auch hier zum Einsatz, um kurze Bildimpulse einzublenden, die Redeanlässe schaffen sollen, z.B. zu vergangenen persönlichen Ereignissen der Lernenden (Ferien, Wochenende etc.), wie auch zu aktuellem internationalen Tagesgeschehen. Diese Redebeiträge bleiben in Anbetracht des noch relativ geringen Lernstandes der Lernenden kurz und relativ simpel, helfen jedoch ungemein den sprachlichen Ausdruck zu fördern.

Der dominante Bereich des Einsatzes digitaler Medien im dritten Lernjahr bleibt jedoch auch hier die Erarbeitungs- bzw. Sicherungsphase. Die folgende Graphik zeigt, auf die Förderung welcher Kompetenzen der Einsatz digitaler Medien sich in diesen Unterrichtsphasen verteilt.



Graphik 11: 3. Lernjahr

Die Graphik zeigt deutlich, dass im dritten Lernjahr die Förderung des schriftlichen und sprachlichen Ausdrucks sowie des Hörverstehens durch digitale Medien deutlich mehr Raum einnimmt als noch im ersten und zweiten Lernjahr, das Leseverstehen und die Grammatikarbeit hingegen deutlich abgenommen haben. Obwohl die grammatikalische Ausbildung im dritten Lernjahr noch nicht abgeschlossen ist, legt die Lehrkraft in den beobachteten Unterrichtseinheiten mehr Wert auf eine handlungsorientierte Nutzung der französischen Sprache, was sich damit erklären lässt, dass die

Der Einsatz digitaler Medien zur Förderung von Sprachkompetenz im Fremdsprachenunterricht

Lernenden am Ende der Sekundarstufe I²⁰ das Referenzniveau A2 in den genannten Kompetenzbereichen erreicht haben sollen.

Zur Förderung der sprachlichen Kompetenz ließ die Lehrkraft z.B. regelmäßig szenische Dialoge durch die Lernenden nachspielen, die sie ihnen auf ihren iPads zur Verfügung stellte oder es wurden kurze Szenen aus dem Lehrbuch und der dazugehörigen App abgespielt, die von den Lernenden beschrieben bzw. kommentiert werden sollten. Bei diesen Aktivitäten kam es gleichzeitig auch zur Förderung des Hörverstehens der Lernenden, da ein gutes Verständnis der angebotenen Dialoge bzw. Szenen ein Nachspielen, Beschreiben oder Kommentieren bedingte.

Das Hörverstehen wurde zusätzlich ab und an isoliert gefördert durch Hörverstehensübungen aus der App des Lehrbuchs, die über die iPads der Lehrkraft und der Lernenden abgespielt wurden. Die Förderung der schriftlichen Kompetenz wurde z.B. durch die Verschriftlichung von Bildergeschichten oder anhand der Beschreibung von Persönlichkeiten aus dem französischsprachigen Kulturraum erreicht.

Analog zum ersten und zweiten Lernjahr wurde die Grammatikarbeit am iPad gefördert durch das Bearbeiten und Ausfüllen von Arbeitsblättern zu relevanten grammatischen Themen. Das Leseverstehen wurde ebenfalls wie in den beiden ersten Lernjahren durch das Bearbeiten der Lesetexte des Lehrbuchs gefördert.

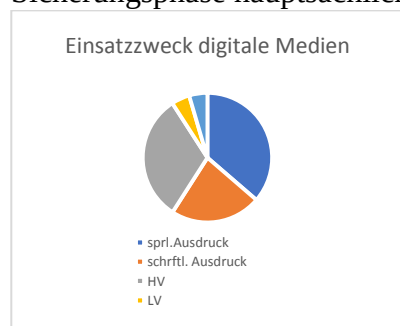
In der Ausstiegsphase wurden digitale Medien im dritten Lernjahr hauptsächlich dazu genutzt, um Quizze durchzuführen zu im Unterricht behandelten Grammatikthemen. Neben der Förderung der grammatischen Kompetenzen wurden dadurch auch die Lesekompetenzen der Lernenden gefördert, da es bei den genutzten Quizzen auf Schnelligkeit ankommt, so dass es wichtig ist die auf Französisch formulierten Fragen und Antworten schnell und korrekt zu lesen und zu verstehen.

Die Nutzung digitaler Medien im 5.Lernjahr, gestaltet sich, wie oben beschrieben deutlich ausgeglichener als im zweiten und dritten Lernjahr, bleibt jedoch ebenfalls dominant in der Erarbeitungs- und Sicherungsphase. Dies liegt mit Sicherheit auch daran, dass es sich dabei um die beiden längsten Phasen des Unterrichts handelt und dadurch mehr Zeit für die Nutzung digitaler Medien bleibt.

²⁰ laut Kernlehrplan NRW für das Fach Französisch, Seite 16ff.

In der kürzeren Einstiegsphase wurden digitale Medien eingesetzt in kombinierter Form zur Förderung des Hörverstehens und des sprachlichen Ausdrucks. Da das Sprachniveau der Lernenden relativ gut ausgebildet war, benutzte die Lehrkraft das iPad regelmäßig, um eine kurze Zusammenfassung des aktuellen Tagesgeschehens in frankophonen Ländern mit den Lernenden zu schauen und diese anschließend angehalten waren die Ereignisse in eigenen Worten wiederzugeben und zu kommentieren. In der Ausstiegsphase wurden digitale Medien analog zum dritten Lernjahr größtenteils eingesetzt, um die Lerninhalte auf spielerische Art zu wiederholen und zusammenzufassen. Dies geschah etwa mit Hilfe der Quizz-App kahoot analog zum dritten Lernjahr, jedoch auch unter Verwendung einer simplen Powerpoint-Präsentation.

Die untenstehende Graphik zeigt welche Förderziele in der Erarbeitungs- und Sicherungsphase hauptsächlich verfolgt wurden.



Graphik 12: 5. Lernjahr

Wie die Graphik zeigt, sind die primären Förderziele in der Erarbeitungs- und Sicherungsphase der sprachliche und schriftliche Ausdruck sowie das Hörverstehen, Kompetenzen in denen die Lernenden, laut des relevanten Kernlehrplans²¹, am Ende der Sek II die Niveaustufe B1- B2 erreicht haben sollten. Eine Fokussierung auf diese Kompetenzbereiche erscheint vor diesem Hintergrund sinnvoll. Das Leseverstehen und die Grammatikarbeit haben hingegen weiter abgenommen, im Vergleich zum 3. Lernjahr. Die grammatische Ausbildung ist auf diesem Lernstand weit fortgeschritten und das Leseverstehen wird häufig in Verbindung mit den anderen sprachlichen Kompetenzen gefördert, wie gleich deutlich gemacht wird. Grammatische Übungen wurden wie in den Lernjahren zuvor direkt auf dem iPad bearbeitet und anschließend im Plenum verglichen auf dem Bildschirm. Wie bereits erwähnt erfolgten diese grammatischen Übungen jedoch relativ selten.

²¹ Kernlehrplan NRW Französisch Sek II [GOST KLP Französisch \(nrw.de\)](https://www.klpp.frzoesisch.nrw.de/)

Der Einsatz digitaler Medien zur Förderung von Sprachkompetenz im Fremdsprachenunterricht

Digitale Medien wurden in der Erarbeitungs- und Sicherheitsphase zur Unterstützung der behandelten Themenschwerpunkte eingesetzt. Da im 5.Lernjahr z.B. auch französische Literatur einen Themenschwerpunkt bildet, wurde das iPad eingesetzt, damit die Lernenden die entsprechenden Texte zunächst auf ihren Geräten lesen konnten, wodurch das Leseverstehen gefördert wurde. Anschließend erfolgte eine Text bzw. Gedichtinterpretation, wofür die Lernenden auf den Geräten die Texte bzw. Gedichte mit verschiedenen digitalen Stiften und anderen technischen Werkzeugen bearbeiten konnten.

Schließlich wurden die Ergebnisse entweder mündlich im Plenum besprochen, wodurch der sprachliche Ausdruck gefördert wurde oder es kam zunächst zu einer Verschriftlichung der Ergebnisse seitens der Lernenden, die den schriftlichen Ausdruck förderte und einer anschließenden Besprechung im Plenum.

Im Rahmen der Besprechung von Lyrik kam das iPad auch zum Einsatz, um das genannte Thema in einen Lebensweltbezug der Lernenden zu setzen, der HipHop Musik. Dazu konnten die Lernenden französische HipHop Lieder bei youtube auf ihren iPads schauen und mit Hilfe der auf google Teams bereitgestellten Liedtexte sprachlich mitverfolgen. Zudem erlaubten es die iPads den Lernenden im Internet Informationen zu den Künstlern zu suchen und diese anschließend im Plenum vorzustellen.

Das iPad wurde jedoch ebenfalls genutzt, um die Lernenden Film- oder Theatersequenzen nachspielen zu lassen, zur Förderung des sprachlichen Ausdrucks oder, um Kommentare zu schreiben zu auf den Geräten zuvor geschauten kurzen Filmen, wie z.B. Dokumentarfilme zu aktuellen Themen, wie Nachhaltigkeit, Außenpolitik oder Klimaschutz. Insgesamt wurde das iPad im 5.Lernjahr regelmäßig vor allem in der Erarbeitungs- und Sicherungsphase eingesetzt um den schriftlichen, sprachlichen Ausdruck sowie das Hörverstehen zu fördern.

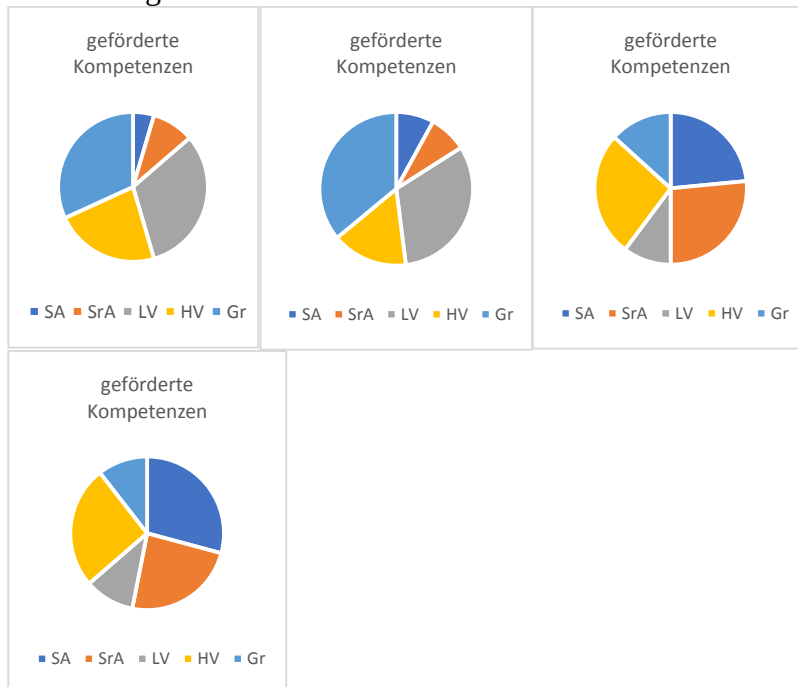
Schlussbetrachtung

Die durchgeführten Unterrichtsbeobachtungen haben einige interessante Ergebnisse gebracht. Zunächst lässt sich festhalten, dass insgesamt digitale Medien sehr häufig, bis in 100% der Unterrichtseinheiten, eingesetzt wurden und dadurch der Trend bestätigt wird, dass digitale Medien an deutschen Schulen immer häufiger im Unterricht Verwendung finden. Ferner konnte

festgestellt werden, dass die Gewichtung des Einsatzes digitaler Medien in den unterschiedlichen Unterrichtsphasen, je nach Lernjahr unterschiedlich ausfällt. Während in den ersten beiden Lernjahren eine klare Dominanz der Erarbeitungs- und Sicherungsphase für den Einsatz digitaler Medien zu erkennen ist, gestaltet sich das Bild ausgeglichener für das 3. und 5. Lernjahr, wobei auch hier jedoch die Erarbeitungs- und Sicherungsphase die dominierende Phase für den Einsatz digitaler Medien bleibt.

Die zentrale Beobachtung galt der durch die eingesetzten Medien geförderten sprachlichen Kompetenz. Hier fielen die Beobachtungen ebenfalls unterschiedlich aus, je nach Lernjahr. Während in den ersten beiden Lernjahren klar zu sehen war, dass durch den Einsatz digitaler Medien hauptsächlich das Leseverstehen und die Grammatikarbeit gefördert werden sollten, galt die Aufmerksamkeit im 3. und 5. Lernjahr vornehmlich dem sprachlichen und schriftlichen Ausdruck sowie dem Hörverstehen.

Die untenstehenden Graphiken fassen diese Beobachtung noch einmal zusammen, nach Lernjahr getrennt und alle Unterrichtsphasen zusammengefasst.



Graphik 13: 1.Lernjahr

Graphik 14: 2.Lernjahr

Graphik 15: 3. Lernjahr

Graphik 16: 5. Lernjahr

Der Einsatz digitaler Medien zur Förderung von Sprachkompetenz im Fremdsprachenunterricht

Auf den Graphiken lässt sich noch einmal nachverfolgen, wie die Anteile des sprachlichen und schriftlichen Ausdrucks im Laufe der Lernjahre zunehmen und die Anteile, die die Förderung der Grammatik- und der Lesekompetenz repräsentieren gleichzeitig kontinuierlich abnehmen. Der Hörverstehensanteil bleibt über die Lernjahre relativ konstant nimmt jedoch besonders im 3. und 5. Lernjahr eine durchaus bedeutende Stellung ein.

Trotz des sehr regen Gebrauchs im beobachteten Unterricht, kann besonders in den ersten beiden Lernjahren Verbesserungspotenzial bei der Art der Verwendung des digitalen Mediums iPad gesehen werden.

Wie weiter oben bereits erwähnt, könnte das iPad noch mehr in der Ein- und Ausstiegsphase Verwendung finden, vor allem, um zum sprachlichen Ausdruck und zum Hörverstehen anzuregen, zwei Kompetenzen, die in den ersten beiden Lernjahren unterrepräsentiert sind und trotz aller Wichtigkeit der Lese- und Grammatikkompetenzen, gerade in den ersten Lernjahren stärker gefördert werden sollten, um bei den Lernenden Vertrauen in ihre sprachlichen Kompetenzen entstehen zu lassen. Für die Förderung der genannten Kompetenzen bietet grade ein Medium wie das iPad eine Fülle an Möglichkeit, um bspw. über kurze Videos das Hörverstehen anzuregen und gleichzeitig Redeanlässe zu schaffen.

Bibliographie

- ATTESLANDER Peter, (1975), Methoden der empirischen Sozialforschung. Sammlung Göschen, de Gruyter.
- ATTESLANDER Peter, (1995), Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin und New York, de Gruyter.
- BENTO Margaret, (2013). « La perspective actionnelle dans les manuels de langue au collège.» in, Recherches en didactiques 2013/1 Numéro 15, pp. 61-89.
- BECHTEL Mark, (2020). «Zum digitalen Wandel im Fremdsprachenunterricht.» In: Burwitz-Melzer, Eva/Riemer, Claudia/Schmelter, Lars (éds.), Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des

Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Francke Attempto, pp.24-33.

- BÖRTZ Jürgen et DÖRING Nicola, (2006), *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Springer Medizin Verlag, Heidelberg.
- CANALA, Michael et SWAIN Merill, (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: *Applied Linguistics*, 1(1), pp. 1-47.
- CUQ, Jean-Pierre, (2003) : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. asdifle
- DABENE Louise, (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Références, Hachette.
- DE ROBILLARD Didier, (2008). «Langue(s) / systèmes / didactiques, diversité, identités... » in, *Le français aujourd'hui* 2008/3 (n° 162), pp. 11-19.
- DIEHL Erika, CHRISTEN Helena, LEUENBERGER Sandra, PELVAT Isabelle, STUDER Thérèse, (2000), *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb*. Tübingen: Niemeyer.
- EGLI CUENAT Mirjam, (2014). «Kompetenzorientierung in der fremdsprachlichen Bildung von Lehrpersonen: Berufsspezifisches Curriculum C1* im Projekt «Passepartout». In, *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 32 (2014) 3, pp. 414-428.
- JUDE Nina, (2008), *Zur Struktur von Sprachkompetenz*. Universität Frankfurt.
- HINGER Barbara, (2014). «Wurzeln und Instrumente einer fremdsprachenunterrichtlichen Kompetenzorientierung.» In: Kapelari, Suzanne (Hg.), *Tagung der Fachdidaktik 2013*.
- HUTTERLI Sandra, STOTZ Daniel, ZAPPATORE Daniela, (2008), *Do you parlez andere langue?* Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- PEUZIN Marjolaine, (2015). «L'approche actionnelle du CECRL et le français langue de scolarisation dans la perspective l'évaluation. Des enjeux sous tensions et des contradictions anti-pedagogiques.» in, *Cahiers internationaux de sociolinguistique* 2015/1 N° 7, pp. 83-97.

- KLIPPEL Friederike, (1980), Lernspiele im Englischunterricht. Schöningh: Paderborn, Wien, München, Zürich.
- KÖHRING Klaus H., BEILHARZ Richard, (1973), Begriffswörterbuch Fremdsprachendidaktik und -Methodik. München: Hueber.
- KOSCHEL Wilhelm et WEYLAND Ulrike, (2019), «Das Potenzial digitaler Medien im Unterricht.» In, PFLEGE Zeitschrift 4.2019 / 72, pp. 42-44.
- KMK (2017): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz.
- LAMPERT Claudia, (2014). «Kinder und Internet.» In, Tillmann, A./Fleischer, T./Hugger, K-U (éds.) Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer. S. pp. 429–440.
- MACKEY William, (1997), « Sociolinguistique. » in : Moreau, Marie Louise : *Sociolinguistique. concepts de base*. Pierre Mardaga, Liège.
- MEYER Hilbert, (2018), Prüfsteine für die Arbeit mit digitalen Unterrichtsmedien. Vortrag am Landesinstitut für Schule in Bremen beim BAK.
- MUSSMANN Frank, HARDWIG Thomas, RIETHMÜLLER Martin, KLÖTZER Stefan, (2021), Digitalisierung im Schulsystem 2021. Göttingen
- MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBAND SÜDWEST (2017): JIM-Studie 2017. Jugend, Information, (Multi-) Media. Stuttgart.
- NIEWELER Andreas, (2006), Fachdidaktik Französisch. Tradition.Innovation.Praxis. Klett.
- PETKO Dominik, (2012). « Hemmende und förderliche Faktoren des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht: Empirische Befunde und forschungsmethodische Probleme.» In, Schulz-Zander Renate, Eickelmann Birgit, Moser Heinz, Niesyto Horst, Grell Petra (éds.): Jahrbuch Medienpädagogik. 9. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 29-50.
- ROCHE Jörg et SCHELLER Julija, (2004). «Zur Effizienz von Grammatikanimationen beim Spracherwerb: Ein empirischer Beitrag zu einer kognitiven Theorie des multimedialen

Fremdsprachenerwerbs.» in: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 9, 1 (2004), pp. 1-15.

- ROLFF Hans-Günther, (2018), Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. Weinheim: Beltz
- SCHAUMBURG Heike, (2015), Chancen und Risiken digitaler Medien in der Schule. Medienpädagogische und -didaktische Perspektiven. Herausgegeben im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh
- SCHAUMBURG Heike, PRASSE Doreen, (2019), Medien und Schule. Theorie-Forschung-Praxis. Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn.
- SPITZER Manfred, (2012), Digitale Demenz. München: Droemer.
- SCHMECHTIG Nelly, PUDERBACH Rolf, SCHELLHAMMER Sebastian, GEHRMANN Axel, (2019), Einsatz von und Umgang mit digitalen Medien und Inhalten in Unterricht und Schule. Befunde einer Lehrkräftebefragung zu beruflichen Erfahrungen und Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern in Sachsen 2019. TU Dresden.
- VOLLMER Helmut. J., HENRICI Gert, FINKBEINER Claudia, GROTHJAHN Rüdiger, SCHMID-SCHÖNBEIN, Gisela, ZYDATISS Wolfgang, (2001), «Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick.» In, Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 12(2),pp. 1-145.
- VOSS Stefan, (2019). «Im digitalen Zeitalter qualitätsorientiert lernen – Teil 1. Die lernförderlichen Potenziale digitaler Medien nutzen.» In, SchVwBw 2/2019, pp. 36-41.
- ZILLEN Nicole, (2009), Digitale Ungleichheit. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- ZYDATISS Wolfgang, (2002): *Leistungsentwicklung und Sprachstandserhebungen im Englischunterricht. Methoden und Ergebnisse der Evaluierung eines Schulversuchs zur Begabtenförderung: Gymnasiale Regel- und Expressklassen im Vergleich* (Kolloquium Fremdsprachenunterricht. Bd. 8). Frankfurt am Main: Lang

Der Einsatz digitaler Medien zur Förderung von Sprachkompetenz im Fremdsprachenunterricht

Biographie de l'auteur

Adrian GORKE, enseignant scolaire pour l'allemand et le français langue étrangère, doctorant en sociolinguistique et sociodidactique des langues minoritaires, notamment l'occitan à l'université de Bordeaux depuis 10/2022 sous la direction de Mme la professeure Marie-Anne Châteaureynaud.