

# Digitale Fremdsprachenkompetenzen?

## Vorüberlegungen zur Modellierung digitaler Englischkompetenzen im Rahmen des Projekts „Digi\_Gap – Digitale Lücken in der Lehrkräftebildung schließen“

Claudia Burger<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> Goethe-Universität Frankfurt am Main

\* Kontakt: Goethe-Universität Frankfurt am Main,  
Institut für England- und Amerikastudien (IEAS),  
Norbert-Wollheim-Platz 1, 60629 Frankfurt a.M.  
[c.burger@em.uni-frankfurt.de](mailto:c.burger@em.uni-frankfurt.de)

**Zusammenfassung:** In diesem Beitrag werden infolge der Veröffentlichung des Strategiepapiers *Bildung in der digitalen Welt* (2017) der Kultusministerkonferenz Überlegungen zur fachspezifischen Ausgestaltung des dort vorgeschlagenen Rahmenmodells zu den „Kompetenzen in der digitalen Welt“ in Bezug auf das Fach Englisch angestellt. Hierbei handelt es sich um Vorüberlegungen für das Projekt „Digi\_Gap – Digitale Lücken in der Lehrkräftebildung schließen“, welches von 2020 bis 2023 als Teil der Qualitätsoffensive Lehrerbildung vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) an der Goethe-Universität Frankfurt am Main gefördert wird und in dessen Rahmen eine Modellierung digitaler Fremdsprachenkompetenzen Englisch erfolgen soll. Neben den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz werden weitere Kompetenzmodelle sowie Ansätze und Konzepte aus dem Bereich der (Fremd-)Sprachenforschung herangezogen, um vorläufige Rückschlüsse bezüglich der avisierten Modellierung zu ziehen, die mit der Perspektive schulischer Bildung im post-digitalen Zeitalter erarbeitet werden soll.

**Schlagwörter:** digitale Kompetenzen, digitale Fremdsprachenkompetenzen, multiliteracies, digital literacies, 21st century skills, 21st century learning, Post-Digitalität, post-digitalism



© Die Autor\*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

## 1 Einleitung

Der Englischunterricht in Deutschland soll Schüler\*innen in erster Linie den Englischspracherwerb und damit einhergehend interkulturelle Kompetenzentwicklung ermöglichen. So heißt es in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) aus dem Jahr 2012 beispielsweise für die allgemeine Hochschulreife zur Fremdsprache Englisch:

„Mit Blick auf Europa als Kultur- und Wirtschaftsraum und die zunehmende Globalisierung gewinnt das Fremdsprachenlernen mit dem Ziel individueller Mehrsprachigkeit weiter an Bedeutung. Die Internationalisierung privater und beruflicher Beziehungen erfordert eine umfassende Kommunikationsfähigkeit in verschiedenen Fremdsprachen sowie interkulturelle Kompetenz. [...] Ein wesentliches Ziel des Fremdsprachenunterrichts der Oberstufe ist die Befähigung zum mündlichen und schriftlichen Diskurs. Diese Diskursfähigkeit wird verstanden als eine Verstehens- und Mitteilungsfähigkeit, die inhaltlich zielführend, sprachlich sensibel und differenziert, adressatengerecht und pragmatisch angemessen ist. Sie umfasst wichtige interkulturelle Kompetenzen, die im Unterricht zusammen mit den sprachlichen Kompetenzen, im Rahmen einer Auseinandersetzung mit Themen, Texten und Medien integriert erworben werden.“ (KMK, 2012, S. 11)

Als entsprechende Kompetenzbereiche werden in diesen Bildungsstandards interkulturelle kommunikative Kompetenz, funktionale kommunikative Kompetenz, Text- und Medienkompetenz sowie Sprachlernkompetenz und Sprachbewusstheit angeführt (KMK, 2012, S. 12). In den etwa zur gleichen Zeit von der Kultusministerkonferenz veröffentlichten Empfehlungen zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz aus dem Jahr 2011 heißt es, eine zukunftsorientierte Fremdsprachenkonzeption verfolge vier Ziele:

- Erweiterung der sprachlichen Bildung zur Mehrsprachigkeit,
  - Stärkung der kulturellen Vielfalt Europas,
  - Förderung von Mobilität und Integration,
  - Vorbereitung auf eine international geprägte Wirtschafts- und Arbeitswelt“
- (KMK, 2011, S. 2).

Aus heutiger Perspektive wirft die Rezeption dieser Beschlüsse und Empfehlungen die Frage nach einem offenbar fehlenden Schlagwort des 21. Jahrhunderts auf: Digitalisierung.<sup>1</sup> Während die Beschlüsse und Empfehlungen Konsequenzen aus Globalisierung, Internationalisierung und Migrationsbewegungen auf den Fremdsprachenunterricht ziehen und daraus entsprechende Kompetenzziele und Unterrichtsinhalte abgeleitet werden, stellt sich aus heutiger Sicht die Frage, ob und wie diese Überlegungen vor dem Hintergrund zunehmender Digitalisierungsprozesse und deren Einfluss auf den Bildungsbe- reich ergänzt bzw. angepasst werden müssen.

Solchen Überlegungen kommt das Strategiepapier *Bildung in der digitalen Welt* der Kultusministerkonferenz vom 06.12.2016 (in der Fassung vom 07.12.2017) nach. Darin werden die Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung für die Organisation von Bildungsprozessen diskutiert. Zudem wird die Notwendigkeit formuliert, Kenntnisse, Kompetenzen und Fähigkeiten zu benennen, über die Schüler\*innen verfügen sollen, um

<sup>1</sup> In Bezug auf das Verständnis von „Digitalisierung“ sei auf die Definition der KMK aus dem hier zitierten Strategiepapier verwiesen: „Die Digitalisierung unserer Welt wird hier im weiteren Sinne verstanden als Prozess, in dem digitale Medien und digitale Werkzeuge zunehmend an die Stelle analoger Verfahren treten und diese nicht nur ablösen, sondern neue Perspektiven in allen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Bereichen erschließen, aber auch neue Fragestellungen z.B. zum Schutz der Privatsphäre mit sich bringen“ (KMK, 2017, S. 8). Darüber hinaus wird in diesem Beitrag darunter die noch umfassendere Grundidee verstanden, die mit den Begriffen „digitaler Wandel“ (siehe bspw. den Dossier- eintrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie: <https://www.bmwi.de/Redaktion/DE/Dossier/digitalisierung.html>; Zugriff am 06.02.2020) oder „digitale Revolution“ (siehe bspw. Tapscott, 2012) zum Ausdruck gebracht wird, nämlich ein durch den zunehmenden technologischen Fortschritt hervor- gebrachter, sektorenübergreifender Wendepunkt mit Einflussnahme auf alle Lebensbereiche. Siehe dazu außerdem die Ausführungen von Trilling und Fadel (2009) zu einer Wende vom Agrarzeitalter zum Zeit- alter der Industrialisierung hin zu einer „Knowledge Age Economy“. Siehe darüber hinaus die Ausführ- ungen von Horx (o.D.) zu „Digitalismus“ und einer „Ideologie gewordene[n] Computerisierung“.

auf eine digitale Welt vorbereitet zu sein (KMK, 2017, S. 11). Dazu stellt die Kultusministerkonferenz einen Kompetenzrahmen vor, der auf etablierten Kompetenzmodellen fußt. Dieser Rahmen versteht sich als Grundlage für die fachspezifische Anpassung von Curricula hinsichtlich der Förderung digitaler Kompetenzen. Entsprechend gelte es, sowohl die KMK-Bildungsstandards als auch die Bildungs- und Lehrpläne der Länder anzupassen. Dazu heißt es:

„Dies wird nicht über ein eigenes Curriculum für ein eigenes Fach umgesetzt, sondern wird integrativer Teil der Fachcurricula aller Fächer. Jedes Fach beinhaltet spezifische Zugänge zu den Kompetenzen in der digitalen Welt durch seine Sach- und Handlungszugänge. Damit werden spezifische Fach-Kompetenzen erworben, aber auch grundlegende (fach-)spezifische Ausprägungen der Kompetenzen für die digitale Welt.“ (KMK, 2017, S. 12)

Als Reaktion auf das KMK-Strategiepapier spricht sich auch die Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) in ihrem Positionspapier *Fachliche Bildung in der digitalen Welt* (2018) für die Relevanz der Entwicklung von fächerübergreifenden sowie fachspezifischen digitalen Kompetenzen aus. Einerseits müssten fachliche Kompetenzen digital gefördert werden, denn Unterricht sei stets Fachunterricht und habe als solcher die Förderung fachlicher Kompetenzen zum Ziel. „In einer digitalen Welt“, heißt es weiter, „müssen sich diese fachlichen Kompetenzen auf digitalen Anwendungs- und Handlungsfeldern bewähren“ (GFD, 2018, S. 1). Gleichzeitig gelte es, digitale Kompetenzen fachlich zu fördern:

„Ohne Fachlichkeit besitzen digitale Kompetenzen keinen Gegenstand, an dem sie sich beweisen bzw. fruchtbar werden können. Erst in der Kombination mit fachlichen Kompetenzen und damit verknüpften Inhalten erhalten digitale Kompetenzen mithin einen Fokus, in dem sie zur Anwendung gelangen und geübt, reflektiert bzw. gefördert werden können.“ (GFD, 2018, S. 2)

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, was genau unter fachspezifischen digitalen Kompetenzen für den Bereich des Fremdsprachenlernens und -lehrens Englisch zu verstehen ist und wie sich diese modellieren lassen.

Der vorliegende Beitrag stellt dahingehend erste Überlegungen an. Diese verstehen sich als Vorarbeiten für das Projekt „Digi\_Gap – Digitale Lücken in der Lehrkräftebildung schließen“, welches ab März 2020 als Teil der Qualitätsoffensive Lehrerbildung vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) an der Goethe-Universität Frankfurt am Main gefördert wird. In diesem Projekt werden phasenübergreifende Lehrkräfteaus- und -fortbildungsformate konzipiert, erprobt, evaluiert und wissenschaftlich begleitend erforscht, und zwar sowohl fächerübergreifend als auch fachspezifisch. Im Fokus steht die Frage, wie (angehende) Lehrkräfte aus- und fortgebildet werden müssen, um ihren (zukünftigen) Schüler\*innen die Entwicklung fächerübergreifender und fachspezifischer digitaler Kompetenzen zu ermöglichen. Im Rahmen des Projekts wird ein Modell digitaler Fremdsprachen- bzw. Englischkompetenzen erarbeitet, welches mithilfe der darin gewonnenen empirischen Forschungserkenntnisse weiterentwickelt wird (siehe Burger & Elsner, im Druck). Auf diese Weise kommt das Projekt der Forderung der Gesellschaft für Fachdidaktik nach, die theoretische Modellierung und empirische Erforschung des Lehrens und Lernens unter den Bedingungen von Digitalisierung als Aufgabe der Fachdidaktiken zu betrachten. Demnach entstünden derzeit neue digitale fachliche Kompetenzanforderungen, die das Rahmenmodell des KMK-Strategiepapiers bisher nicht erfasse (GFD, 2018, S. 2).

Im Sinne der angestrebten Vorarbeiten werden in diesem Beitrag in einem ersten Schritt die Kompetenzmodelle beleuchtet und kontrastiert, die dem Kompetenzrahmen des KMK-Strategiepapiers zugrunde liegen. Daraufhin werden etablierte Konzepte und pädagogisch-didaktische Ansätze des (Fremd-)Sprachenlehrens und -lernens vorgestellt, die ebenfalls mit der Frage verbunden sind, wie sich das (Fremd-)Sprachenlehren und

-lernen verändern sollte, um den Bedürfnissen von Lernenden in einer zunehmend digitalisierten, globalisierten, pluri- und transkulturellen sowie mehrsprachigen Welt zu entsprechen. Diese Ausführungen werden sodann vor dem Hintergrund von „21st century skills“ (Trilling & Fadel, 2009) und dem Konzept der Post-Digitalität ausgeführt, um zuletzt Rückschlüsse auf die Modellierung digitaler Fremdsprachenkompetenzen zu ziehen.

All diese theoretischen Ausführungen lesen sich vor dem Hintergrund einer empirischen Befundlage, nach der die Entwicklung digitaler Kompetenzen<sup>2</sup> von Lernenden und Lehrenden von großer Bedeutung ist. So zeigt eine Reihe von Studien, die beispielsweise Mediennutzung, digitale Kompetenzen von Schüler\*innen sowie Kompetenzeinschätzungen und Fortbildungsbedarfe von Lehrkräften erheben, dass sowohl Schüler\*innen als auch Lehrkräfte in Deutschland Bedarf haben, ihre digitalen Kompetenzen weiterzuentwickeln (siehe Bos et al., 2014, bzw. Eickelmann et al., 2019; BITKOM, 2015; Monitor Lehrerbildung, 2018; Schmid, Goertz & Behrens, 2017). Die vergleichende Schulleistungsstudie ICILS 2018 (International Computer and Information Literacy Study; Eickelmann et al., 2019) konnte nach ICILS 2013 erneut aufdecken, dass die digitalen Kompetenzen deutscher Schüler\*innen im internationalen Vergleich nur mittelmäßig ausgeprägt sind und keine Unterschiede im Vergleich zu ICILS 2013 feststellbar sind (Eickelmann & Labusch, 2019, S. 27). Zudem zeigt ICILS 2018, dass deutsche Schüler\*innen eigenen Angaben zufolge digitale Medien in der Schule für schulbezogene Zwecke vergleichsweise wenig nutzen. In Bezug auf Lehrkräfte zeigt ICILS 2018, dass diese (gemäß Selbstauskunft) häufiger digitale Medien einsetzen als noch vor einigen Jahren, dieser Anteil aber im Vergleich zu den anderen Teilnahmeländern gering ist. Darüber hinaus wird ersichtlich, dass digitale Medien seitens deutscher Lehrkräfte vorwiegend für Präsentationen im Kontext des Frontalunterrichts genutzt werden (Eickelmann & Labusch, 2019). Dies wird durch weitere Studien bestätigt, die belegen, dass Lehrkräfte in Deutschland Digitalisierung als zusätzliche Herausforderung wahrnehmen und deren volles didaktisch-pädagogisches Potenzial nicht ausschöpfen (Schmid, Goertz & Behrens, 2017; Schwanenberg, Klein & Walpuski, 2018). Gleichzeitig konnte die repräsentative Befragung des ifo Bildungsbarometers 2017 zeigen, dass sich die Deutschen für den Breitbandausbau und WLAN an Schulen aussprechen und der Wunsch besteht, alle Schüler\*innen dort mit Computern auszustatten. Zudem sei die Vermittlung von Digital- und Medienkompetenzen bereits in der Grundschule erforderlich (Wößmann, Lergetporer, Grewenig, Kugler & Werner, 2017).

Daraus ergibt sich für die schulische Bildung, dass die Förderung digitaler Kompetenzen für die Zielgruppen der Lernenden und Lehrenden angezeigt ist. Die Einstellungen gegenüber dem Einsatz digitaler Technologien sind dabei entscheidend und müssen in der Konzeption von Fördermaßnahmen Beachtung erfahren.

---

<sup>2</sup> Der Begriff „digitale Kompetenzen“ soll hier im Sinne der Leser\*innenführung als grober Oberbegriff für die weiteren hier aufgeführten Begriffe dienen („computer- und informationsbezogenen Kompetenzen“, siehe u.a. Eickelmann, Gerick & Bos, 2014; „computer and information literacy“, siehe u.a. Fraillon, Schulz & Ainley, 2013; „ICT literacy“, siehe u.a. Lennon, Kirsch, Von Davier, Wagner & Yamamoto, 2003; „digital literacy“, siehe u.a. Martin & Grudziecki, 2006; „digital literacies“, siehe u.a. Lankshear & Knobel, 2008, 2015; „digital competences“, siehe u.a. Ferrari, 2013). Zwar können die Begriffe nicht synonym genutzt werden, da die dahinterstehenden Kompetenzdefinitionen unterschiedliche Schwerpunkte setzen, doch sie vereint im Kern dieselbe Grundidee.

## 2 Modellierungen digitaler Kompetenzen

In ihrem Strategiepapier schlägt die Kultusministerkonferenz einen fächerübergreifenden Kompetenzrahmen zwecks fachspezifischer Anpassung vor, der auf drei etablierten Kompetenzmodellen basiert: (1) dem bereits zitierten Modell, das ICILS 2013 zugrunde gelegt wurde, (2) dem DigComp (European Digital Competence Framework), das von der Europäischen Union in Auftrag gegeben wurde, sowie (3) dem Kompetenzorientierten Konzept für die schulische Medienbildung der Länderkonferenz MedienBildung (LKM). Diese seien daher in Kürze erläutert und kontrastiert, bevor daraufhin der KMK-Kompetenzrahmen genauer beleuchtet wird.

ICILS 2013 nutzt das Konzept der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen (*computer and information literacy*, CIL) und definiert diese

„im Sinne eines Literacy-Ansatzes als individuelle Fähigkeiten einer Person [...], die es ihr erlauben, Computer und neue Technologien zum Recherchieren, Gestalten und Kommunizieren von Informationen zu nutzen und diese zu bewerten, um am Leben im häuslichen Umfeld, in der Schule, am Arbeitsplatz und in der Gesellschaft erfolgreich teilzuhaben“ (Eickelmann, Gerick & Bos, 2014, S. 10).<sup>3</sup>

Theoretisch werden diese Kompetenzen in zwei Teilbereiche untergliedert: (I) Informationen sammeln und organisieren, (II) Informationen erzeugen und austauschen.<sup>4</sup>

Für ICILS 2018 wurde das Konstrukt ausdifferenziert und in vier Teilbereichen dargestellt, um der Entwicklung Rechnung zu tragen, „dass der Bereich der ‚Digitalen Kommunikation‘ (Teilbereich IV) als zunehmend relevanter gilt“:

*„Teilbereich I: Über Wissen zur Nutzung von Computern verfügen*

- I.1 Grundlagen der Computernutzung kennen und verstehen
- I.2 Grundlegende Konventionen der Computernutzung kennen, verstehen und anwenden

*Teilbereich II: Informationen sammeln und organisieren*

- II.1 Auf Informationen zugreifen und Informationen bewerten
- II.2 Informationen verarbeiten und organisieren

*Teilbereich III: Informationen erzeugen*

- III.1 Informationen umwandeln
- III.2 Informationen erzeugen

*Teilbereich IV: Digitale Kommunikation*

- IV.1 Informationen austauschen
- IV.2 Informationen verantwortungsvoll und sicher nutzen“ (Eickelmann, Bos & Labusch, 2019, S. 9)

Das Modell DigComp (European Digital Competence Framework) nutzt den Begriff „Digital Competence“ und definiert diesen als „confident, critical and creative use of ICT to achieve goals related to work, employability, learning, leisure, inclusion and/or participation in society“ (Ferrari, 2013, S. 2). Unterschieden wird in diesem Modell zwischen fünf Bereichen, denen einzelne Kompetenzen zugeordnet werden und die wie folgt zusammengefasst sind:

“Information: identify, locate, retrieve, store, organise and analyse digital information, judging its relevance and purpose.

<sup>3</sup> Die englische Originaldefinition der internationalen Studienleitung, die ins Deutsche übersetzt bzw. angepasst wurde, lautet wie folgt: „Computer and information literacy refers to an individual’s ability to use computers to investigate, create, and communicate in order to participate effectively at home, at school, in the workplace, and in society“ (Fraillon et al., 2013, S. 18).

<sup>4</sup> Aspekte von Teilbereich I: (1) Über Wissen zur Nutzung von Computern verfügen, (2) Auf Informationen zugreifen und Informationen bewerten, (3) Informationen verarbeiten und organisieren; Aspekte von Teilbereich II: (1) Informationen umwandeln, (2) Informationen erzeugen, (3) Informationen kommunizieren und austauschen, (4) Informationen sicher nutzen.

Communication: communicate in digital environments, share resources through online tools, link with others and collaborate through digital tools, interact with and participate in communities and networks, cross-cultural awareness.

Content-creation: Create and edit new content (from word processing to images and video); integrate and re-elaborate previous knowledge and content; produce creative expressions, media outputs and programming; deal with and apply intellectual property rights and licenses.

Safety: personal protection, data protection, digital identity protection, security measures, safe and sustainable use.

Problem-solving: identify digital needs and resources, make informed decisions on most appropriate digital tools according to the purpose or need, solve conceptual problems through digital means, creatively use technologies, solve technical problems, update own and other's competence." (Ebd., S. 11)<sup>5</sup>

Die Länderkonferenz MedienBildung (LKM) nutzt in ihrem Positionspapier „Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Medienbildung“ den Begriff der Medienkompetenz, die als Kulturtechnik das „Lernen mit und über Medien“ ermögliche (LKM, 2015, S. 2). Dabei wird zwischen den folgenden fünf Kompetenzbereichen unterschieden, die allerdings in diesem Papier nicht näher ausgeführt werden:

„Informationen recherchieren und auswählen  
Mit Medien kommunizieren und kooperieren  
Medien produzieren und präsentieren  
Medien analysieren und bewerten  
Mediengesellschaft verstehen und reflektieren“ (ebd., S. 3ff.).

Vor dem Hintergrund der Ausgangsfrage des vorliegenden Beitrags, nämlich wie fachspezifische digitale Kompetenzen – hier: digitale Fremdsprachenkompetenzen Englisch – auf der Basis bestehender fachunspezifischer Kompetenzmodelle strukturiert werden können, sollen diese drei Modelle nun in Kürze kontrastiert und diskutiert werden, bevor in einem nächsten Schritt auf den Kompetenzrahmen eingegangen wird, den die Kultusministerkonferenz für ebendiese Überlegungen zum Ausgangspunkt erklärt hat.

Gemein ist diesen Kompetenzmodellierungen und deren zugrundeliegenden Kompetenzdefinitionen das Zielanliegen der Befähigung von Lernenden zur gesellschaftlichen Teilhabe im Kontext einer digitalisierten Lebenswelt mithilfe digitaler Technologien und Medien. Dabei gilt es zu bedenken, dass diese Modelle dennoch aus unterschiedlichen Kontexten heraus und mit diversen Anliegen generiert wurden. Die ICILS-Studien sind im Bildungsbereich verortet und fokussieren das Lernen und Lehren in der Bildungsinstitution Schule, und zwar im internationalen Vergleich und im Hinblick auf eine in Bezug auf das Alter ausgewählte, homogene Gruppe von Schüler\*innen. Koordiniert werden die Studien von der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA, o.D.), geleitet von dem *Australian Council for Educational Research* (ACER, o.D.), der sich als nicht profitorientierte Forschungsorganisation mit Sitz in Australien versteht. Im Falle von Deutschland erfolgt die Finanzierung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) mit Unterstützung der Europäischen Kommission (Bos et al., 2014, S. 8).

DigComp ist ein Projekt, das vom *Institute for Prospective Technological Studies* (IPTS) als Teil des *Joint Research Centre* (JRC) der Europäischen Kommission ins Leben gerufen wurde (Ferrari, 2013, S. 2). Darin wurde das hier in Kürze dargestellte Modell in einem mehrschrittigen Prozess erarbeitet, wobei weitere etablierte Rahmenmodelle aus dem europäischen und internationalen Raum analysiert wurden und als Ausgangsbasis dienten, darunter auch das der ICILS-Studie aus dem Jahr 2013. Das in

<sup>5</sup> Auch dieses Modell wurde zu einem späteren Zeitpunkt aktualisiert und ausdifferenziert; siehe dazu Vuorikari, Punie, Carretero & Van den Brande (2016).

DigComp erarbeitete Selbstbeurteilungsraster richtet sich an alle Bürger\*innen und nicht dezidiert an Schüler\*innen; das erarbeitete Kompetenzrahmenmodell eigne sich allerdings u.a. für die Entwicklung von Curricula oder anderen Initiativen (ebd., S. 10) und sollte somit auch der Entwicklung schulischer Curricula dienen können. Entsprechend sei das Modell nicht spezifisch im Hinblick auf schulisches Lernen entwickelt worden, lasse sich aber darauf beziehen bzw. dafür nutzen.

Das Modell zur schulischen Medienbildung der Länderkonferenz MedienBildung bezieht sich spezifisch auf das deutsche Schulsystem und adressiert somit dezidiert deutsche Schüler\*innen. Es ist somit im Kontext des in Deutschland historisch gewachsenen Verständnisses von Medienbildung und Medienkompetenz zu verstehen; allerdings macht das Papier keine Angaben dazu, welche Theorien und Modellierungen als Basis dienen. Baackes (2001) etablierte Modellierung von Medienkompetenz, auf die bis heute oft verwiesen wird, unterscheidet zwischen vier Dimensionen von Medienkompetenz: Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung, Mediengestaltung. Hierbei erfahren die kritische Auseinandersetzung mit Medien sowie das Wissen um und „Durchschauen“ von Mediensystemen besondere Aufmerksamkeit. In dieser Tradition scheint das LKM-Modell angelegt zu sein.

In Bezug auf das ICILS-Modell gilt es zu berücksichtigen, dass aufgrund der internationalen Ausrichtung der Studie ein Modell erarbeitet werden musste, das länderübergreifend anwendbar ist und sowohl Kultur- als auch Systemspezifika berücksichtigt. Mit anderen Worten: Es brauchte ein Modell, das einerseits differenziert genug ist, um der Komplexität des zugrunde gelegten Kompetenzverständnisses nachzukommen, und gleichzeitig allgemeingültig genug, um in allen nationalen Kontexten Gültigkeit zu besitzen. Dennoch erscheint die Differenzierung der zwei Bereiche „Informationen sammeln und organisieren“ sowie „Informationen erzeugen und austauschen“, die für die Studie aus dem Jahr 2013 vorgenommen wurde, im Vergleich mit dem DigComp-Modell und v.a. mit dem Kompetenzraster des KMK-Strategiepapiers zwar sinnvoll, aber oberflächlich, da weitere relevante Kompetenzfacetten wenig bis unbeachtet bleiben. Dieser Eindruck verstärkt sich vor dem Hintergrund, dass das Modell für die zweite ICILS-Studie aus dem Jahr 2018 – wie oben aufgeführt – ausdifferenziert und umstrukturiert wurde. Dadurch erfährt der Aspekt der digitalen Kommunikation und Interaktion im Modell der zweiten ICILS-Studie eine ebenso hohe Bedeutsamkeit wie im DigComp-Modell, welches Kommunikation als eigenen Kompetenzbereich aufführt. Hinsichtlich der Modellierung digitaler Fremdsprachenkompetenzen hat die Betonung digitaler kommunikativer Kompetenzen besondere Relevanz, weswegen diese Ergänzung als gewinnbringend erachtet wird.

Das DigComp-Modell ist im Vergleich zu dem Modell der zweiten ICILS-Studie differenzierter, da es zwischen fünf Kompetenzbereichen unterscheidet und diese detaillierter expliziert. Es hat zwar keine internationale, sondern eine europäische Ausrichtung, doch es ist fraglich, ob diese geographische Engführung in Bezug auf die Berücksichtigung von nationalstaatlichen Systemspezifika und kulturellen Unterschieden als Begründung für den höheren Grad an Differenzierung herangeführt werden kann. Gleichzeitig wurde das DigComp-Modell entwickelt, um allen Bürger\*innen eine Kompetenzeinschätzung zu ermöglichen und für die Entwicklung von diversen, institutionsunspezifischen Curricula und Initiativen zu dienen, sodass die Adressierung entsprechend vergleichsweise unspezifisch ausfällt. Es lässt sich dennoch feststellen, dass die fünf Kompetenzbereiche in Bezug auf schulische Kompetenzentwicklung nicht weniger Relevanz besitzen. Schließlich geht es letztlich um die Frage, wie Menschen jedweden Alters und unabhängig von Kontextfaktoren (wie institutionalisierten versus nicht-institutionalisierten Lernprozessen) Kompetenzen entwickeln können, welche sie brauchen, um im Zeitalter der Digitalisierung handlungsfähig zu sein. Die Eignung des DigComp-Modells für die spezifische Modellierung von Schüler\*innenkompetenzen ist nach Ansicht der Autorin des vorliegenden Beitrags somit gegeben.

Gleichzeitig kommt das DigComp-Modell vergleichsweise inkonsistent daher. So werden die fünf Kompetenzbereiche – mit Ausnahme von „Problem-solving“ – sprachlich nicht gemäß tatsächlicher Kompetenzbeschreibungen formuliert, sondern repräsentieren Themen, die dann in Bezug auf dahingehend relevante Kompetenzen ausdifferenziert werden. Anders als bei den ICILS-Modellen nimmt DigComp zudem nicht Informationen zum Ausgangspunkt, um darzulegen, wie diese genutzt werden können, also „was man mit ihnen tun kann“. Vielmehr bildet die Idee von „21st century skills“ (Trilling & Fadel, 2009) den Ausgangspunkt der Modellierung, also Wissen, Kompetenzen, Einstellungen und Persönlichkeitseigenschaften, die aktuell und zukünftig von großer Relevanz sind, um privat sowie beruflich erfolgreich handlungsfähig sowie gesellschaftlich integriert zu sein – unter den Bedingungen fortschreitender Digitalisierung und weiterer Trendwenden. Entsprechend dieser Herangehensweise stellt Problemlösefähigkeit im DigComp-Modell einen eigenen Kompetenzbereich dar.

Des Weiteren unterscheiden sich die Modelle in ihrer Schwerpunktsetzung hinsichtlich der Reflexion zunehmender Digitalisierungsprozesse und deren kritischer Bewertung sowie damit einhergehend dem Handlungsbedarf zum Schutze persönlicher und privater Daten und der eigenen Identität. In der Kompetenzdefinition von ICILS 2013 wird die Fähigkeit zur Bewertung genannt. Im Modell selbst werden die Bewertung von Informationen und deren sichere Nutzung als Unterasspekte aufgeführt. Dies ist auch in ICILS 2018 der Fall, wobei dem Aspekt der sicheren und verantwortungsvollen Informationsnutzung in dem neuen Teilbereich der digitalen Kommunikation scheinbar größere Relevanz zugeschrieben wird. In DigComp ist in der Kompetenzdefinition die Rede von kritischem Nutzen von ICT. Im Modell werden – ähnlich wie bei ICILS – die Evaluation und Bewertung von Informationen neben weiteren Aspekten aufgeführt. Darüber hinaus wird Datensicherheit als eigener Bereich benannt und erhält damit mehr Prominenz.

Eine andere Perspektive diesbezüglich nimmt hingegen das Konzept Medienbildung ein, welches sich von den anderen beiden Modellen in erster Linie darin unterscheidet, den Medien- und nicht den Technologiebegriff zu nutzen. Hinsichtlich der hier vorgenommenen Modellkontrastierung wird dadurch die Frage aufgeworfen, inwiefern sich digitale Kompetenzen von Medienkompetenzen unterscheiden,<sup>6</sup> also welches Technologie- und Medienverständnis zugrunde gelegt wird.<sup>7</sup> In jedem Fall werden im Konzept Medienbildung der Analyse und Bewertung von Medien und dem Verstehen und Reflektieren der Mediengesellschaft vergleichsweise große Bedeutung beigemessen. Diese Schwerpunktsetzung nehmen die anderen beiden Modelle nicht vor, was sich ggf. dadurch erklärt, dass Deutschland generell als besonders kritisch gegenüber und gar rückständig in Bezug auf Digitalisierung gilt.<sup>8,9</sup> Es erscheint zumindest für Modellierungen, die in Deutschland Gültigkeit besitzen und Anwendbarkeit erreichen sollen, sinn-

<sup>6</sup> In ICILS 2013 ist ebenfalls von Medienbildung und der Förderung von Medienkompetenzen die Rede. Medienbildung wird darin als gesamtgesellschaftliche Aufgabe beschrieben, deren Bildungsauftrag darin bestehe, zu einem „selbstbestimmten, sachgerechten, kreativen, sozial verantwortlichen, kritischen und kommunikativen Handeln zu erziehen“; daran knüpften computer- und informationsbezogene Kompetenzen an (Bos et al., 2014, S. 7). Eine eingehendere Erläuterung hinsichtlich der Differenzierung von computer- und informationsbezogenen Kompetenzen sowie Medienkompetenzen erfolgt dort nicht.

<sup>7</sup> Bspw. stellt sich die Frage, ob das Modell des Konzepts Medienbildung einem weiten Begriffsverständnis von Medien im Sinne McLuhans (1964) folgt, der Medien und Technologien miteinander gleichsetzt.

<sup>8</sup> Zeitungsartikel wie anlässlich des WELT-Wirtschaftsgipfels über den digitalen Rückstand Deutschlands mögen als Beleg für deutschtypische Vorbehalte gegenüber fortschreitender Technologisierung gelten (siehe bspw. Doll & Siems, 2019). Beklagt wird der Rückstand im Digitalvergleich bspw. infolge der Digitalklausur am 17. und 18. November 2019 auf Schloss Meseberg, u.a. von Bitkom (Pauly & Zacharias, 2019); siehe auch Haucap (2016).

<sup>9</sup> So kommt die Studie *Daten & Schutz 2015/2016* des GfK Vereins (nach eigenen Angaben eine „Non-Profit-Organisation zur Förderung der Marktforschung“) zu dem Ergebnis, dass sich knapp 70 Prozent der Deutschen um den Schutz ihrer persönlichen Daten sorgen und vor allem finanziellen Schaden durch Datenklau, Identitätsdiebstahl und den unerlaubten Eingriff in die Privatsphäre fürchten (GfK, 2016). Darüber hinaus berichtet das Institut für Handelsforschung (IFH, 2015, S. 18) infolge seiner Studie von dem in Deutschland vergleichsweise hohen Datenschutzniveau und der verbreiteten subjektiven Wahrnehmung



voll, die verschiedenen Facetten von Medienkompetenz, die wiederum in den anderen beiden Modellen ausschließlich eine untergeordnete Rolle spielen oder gar unbeachtet bleiben, in eine Modellierung von digitaler Kompetenz zu integrieren, also die kritische Haltung gegenüber der Mediengesellschaft und dem Mediensystem und darüber hinaus der „media ecology“ (McLuhan, 1964; Postman, 1970) mitzudenken und dezidiert aufzuführen.

Bevor auf dieser Grundlage das KMK-Rahmenmodell vorgestellt und analysiert wird, sei noch auf Alexander, Adams Becker, Cummins & Hall Giesinger (2017) verwiesen, die einen Vergleich verschiedener Modellierungen digitaler Kompetenzen unternahmen. Die Autor\*innengruppe analysierte verschiedene Modelle digitaler Kompetenzen von namhaften Organisationen und Institutionen – unter anderem Joint Information Systems Committee (Jisc) und UNESCO – und prüften diese auf Eignung für den Bereich Hochschulbildung. Obwohl die Autor\*innen ein „lack of broad consensus on the meaning of digital literacy“ diagnostizieren (Alexander et al., 2017, S. 3), können sie Überschneidungen von bzw. Ähnlichkeiten zwischen verschiedenen Rahmenmodellen ausmachen und schlussfolgern:

“Current digital literacy frameworks share several characteristics across institutions and nations. Importantly, no framework focuses on a single skill or approach. All institutions view digital literacy as plural, encompassing multiple elements or requirements, and usually combining technical, psychological, and interpersonal dimensions. Indeed, many sources [...] publish their plural literacies visually as matrixes, dials, or multi-pronged diagrams, emphasizing their multi-element natures. Additionally, none focus solely on technical skills, but instead add social, psychological, or cultural competencies.” (Alexander et al., 2017, S. 4)

Infolge ihrer Analyse eruieren Alexander et al., dass digitale Kompetenzen weit über rein technische Kompetenzen hinausgehen, viele unterschiedliche Kompetenzen aus unterschiedlichen Kompetenzbereichen miteinander verbinden und entsprechende Modelle daher mehrdimensional angelegt sind. Diese Charakteristika treffen auch auf das KMK-Rahmenmodell zu und sollen bei der Modellierung digitaler Fremdsprachenkompetenzen ebenfalls zum Ausdruck kommen.

Wie einführend erwähnt, handelt es sich hierbei lediglich um eine Kurzanalyse, die im Kontext des o.g. vom BMBF geförderten Projekts weiter ausgeführt wird. Resümierend wird seitens der Autorin vor dem Hintergrund des Vergleichs an dieser Stelle bereits Folgendes angebracht: In Bezug auf Modellierungen für schulische Kompetenzentwicklungsprozesse im Allgemeinen und digitale Fremdsprachenkompetenzen im Spezifischen, welche das Konzept digitaler Kompetenzen behandeln, wird für einen Ansatz im Sinne des DigComp-Modells argumentiert, aber mit Ausrichtung auf das deutschland-spezifische Schulsystem und im engen Sinne der Kompetenzorientierung auf sprachlicher Ebene. Dabei soll die Frage als Ausgangspunkt dienen, wie sich die heutige Lebenswelt perspektivisch entwickelt, um daraufhin zu eruieren, welche Kompetenzen Menschen darin benötigen werden, um in dieser Lebenswelt handlungsfähig zu sein – in Bezug auf den Beruf, das Privatleben und das Zusammenleben als Gesellschaft.

Ein Modell, das diesen Ansatz konsequent verfolgt und internationale Aufmerksamkeit auf sich zog, wurde von Fadel, Bialik und Trilling (2015) vorgelegt; in späteren Teilen des Beitrags wird darauf näher Bezug genommen. Entsprechende Überlegungen

---

unter Verbraucher\*innen, dass der deutsche Datenschutz als vergleichsweise streng gelte und deutsche Verbraucher besonders sensibel in Bezug auf den persönlichen Datenschutz seien (siehe auch Kroschke, o.D). Diese Befunde passen zu den Ergebnissen der ICILS-Studie (2013), die belegen konnte, dass deutsche Lehrpersonen Bedenken in Bezug auf die Möglichkeiten des unreflektierten Kopierens von Inhalten aus dem Internet haben, die in keinem anderen ICILS-2013-Teilnehmerland so häufig geäußert worden seien wie in Deutschland (vgl. Gerick, Schaumburg, Kahnert & Eickelmann, 2014, S. 178ff.). Gleichzeitig zeigt die repräsentative Meinungsumfrage im Rahmen des ifo Bildungsbarometers 2017, dass sich die Deutschen in Bezug auf Digitalisierung überraschend zuversichtlich zeigen, was vor dem Hintergrund der vorwiegend negativen Berichterstattung ein überraschend optimistisches Meinungsbild abbilde (Wößmann et al., 2017, S. 20).

sollen dabei nicht suggerieren, der Mensch ordne sich den Technologien unter; vielmehr lautet die Frage, wie wir uns vor dem Hintergrund zunehmender Technologisierung weiterentwickeln möchten und welche Voraussetzungen wir schaffen müssen, um diese Weiterentwicklung zu ermöglichen. Somit sollen nicht Technologien oder Informationen selbst im Zentrum der Überlegung stehen, sondern Visionen, die mithilfe von Technologien, Medien, Informationen und Daten erreicht werden können, ebenso wie die Erfordernisse, die sich dadurch ergeben. Diese Herangehensweise scheint dem DigComp-Modell im Gegensatz zum ICILS-Modell inhärent zu sein.

### 3 Das KMK-Kompetenzrahmenmodell

Die KMK präsentiert in dem o.g. Strategiepapier einen Kompetenzrahmen, der zwischen sechs Bereichen von „Kompetenzen in der digitalen Welt“ unterscheidet und den Fokus auf die Anforderungen schulischer Bildung in der digitalen Welt legt. Dieser soll als „Grundlage für die künftige Überarbeitung von Bildungs-, Lehr- und Rahmenplänen der Unterrichtsfächer durch die Länder dienen“ (KMK, 2017, S. 9). Dezidiert heißt es, man wolle damit „über die bisher entwickelten Konzepte zur Medienbildung hinaus[gehen]“ (ebd., S. 15), was impliziert, dass das Modell zur schulischen Medienbildung der Länderkonferenz Medienbildung aus Sicht der KMK zu kurz greift und der Erweiterung bzw. Neukonzeption bedarf. Diesem Plädoyer kommt der Kompetenzrahmen nach, dessen Differenzierung gemäß folgender Kompetenzbereiche erfolgt: (1) Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren; (2) Kommunizieren und Kooperieren; (3) Produzieren und Präsentieren; (4) Schützen und sicher Agieren; (5) Problemlösen und Handeln; (6) Analysieren und Reflektieren (KMK, 2017, S. 16ff.). Wie bei DigComp werden auch hier den jeweiligen Bereichen in sehr ausdifferenzierter Form einzelne Kompetenzen und Sub-Kompetenzen zugeordnet, weshalb es an dieser Stelle aufgrund des hohen Grades an Differenzierung und Elaboration nicht sinnvoll erscheint, das Modell in vollem Umfang zu zitieren. Beispielhaft sei daher auf den für den Fremdsprachenunterricht besonders relevanten zweiten Bereich, Kommunizieren und Kooperieren, verwiesen (siehe Tab. 1).

*Tabelle 1:* Kompetenzen des Bereichs Kommunizieren und Kooperieren der „Kompetenzen in der digitalen Welt“ des KMK-Kompetenzrahmenmodells (KMK, 2017)

2.1. Interagieren
2.1.1. Mit Hilfe verschiedener digitaler Kommunikationsmöglichkeiten kommunizieren
2.1.2. Digitale Kommunikationsmöglichkeiten zielgerichtet- und situationsgerecht auswählen
2.2. Teilen
2.2.1. Dateien, Informationen und Links teilen
2.2.2. Referenzierungspraxis beherrschen (Quellenangaben)
2.3. Zusammenarbeiten
2.3.1. Digitale Werkzeuge für die Zusammenarbeit bei der Zusammenführung von Informationen, Daten und Ressourcen nutzen
2.3.2. Digitale Werkzeuge bei der gemeinsamen Erarbeitung von Dokumenten nutzen
2.4. Umgangsregeln kennen und einhalten (Netiquette)
2.4.1. Verhaltensregeln bei digitaler Interaktion und Kooperation kennen und anwenden
2.4.2. Kommunikation der jeweiligen Umgebung anpassen
2.4.3. Ethische Prinzipien bei der Kommunikation kennen und berücksichtigen
2.4.4. Kulturelle Vielfalt in digitalen Umgebungen berücksichtigen
2.5. An der Gesellschaft aktiv teilhaben
2.5.1. Öffentliche und private Dienste nutzen
2.5.2. Medienerfahrungen weitergeben und in kommunikative Prozesse einbringen
2.5.3. Als selbstbestimmter Bürger aktiv an der Gesellschaft teilhaben

Bei genauer Analyse des Kompetenzrahmens wird ersichtlich, dass dieser als Symbiose des DigComp- und des Medienbildungs-Modells zu verstehen ist. So bilden die ersten fünf Kompetenzbereiche des KMK-Kompetenzrahmens die fünf Bereiche des DigComp-Modells in derselben Reihenfolge ab. Der sechste Bereich des KMK-Kompetenzrahmens („Analysieren und Reflektieren“) subsumiert wiederum den vierten und fünften Kompetenzbereich des Konzepts für Medienbildung („Medien analysieren und bewerten“ sowie „Mediengesellschaft verstehen und reflektieren“).<sup>10</sup> Im Gegensatz zu DigComp ist das KMK-Modell jedoch konsistent in Bezug auf die Formulierung in den Betitelungen der Kompetenzbereiche und den Kompetenzbeschreibungen. Die Betitelungen der sechs Bereiche nutzen Handlungsverben im Sinne von Lernzielformulierungen, ebenso die Kompetenzbeschreibungen.<sup>11</sup> Das ist sinnvoll in Bezug auf die konsequente Umsetzung der Kompetenzorientierung und sollte in einer Modellierung, die sich auf die schulische Bildung in Deutschland bezieht und in Lehrplänen und Curricula Anwendung findet, entsprechende Umsetzung finden.

Der von der Kultusministerkonferenz vorgeschlagene Kompetenzrahmen ist theoretisch fundiert, umfänglich und praxisorientiert, letzteres sowohl hinsichtlich der fachspezifischen Anpassung von Curricula als auch der Unterrichtsplanung durch Lehrkräfte. Wie bei jeder Modellierung können auch bzgl. dieses Rahmenmodells einige Kritikpunkte angeführt werden, von denen folgende im Hinblick auf ein Modell digitaler Fremdsprachenkompetenzen Englisch als relevant erscheinen. Bspw. werden technisches Basiswissen und technische Basiskompetenzen, die im ICILS-Modell mit dem Aspekt „Über Wissen zur Nutzung von Computern verfügen“ benannt sind, nicht deziert als eigener Kompetenzbereich aufgeführt; gleichzeitig lässt sich argumentieren, dass diese Kompetenzfacetten in den Bereichen 1 (Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren), 3 (Produzieren und Präsentieren) und 5 (Problemlösen und Handeln) adressiert und somit berücksichtigt werden. In jedem Fall bilden rein technische Kompetenzen auch für die Modellierung digitaler Fremdsprachenkompetenzen die Basis und müssen daher als solche mitbedacht werden.

Eine weitere Kompetenzfacette, die nicht trivial ist und im KMK-Modell nicht angesprochen wird, betrifft die Fähigkeiten und Fertigkeiten, sich stetig mit neuen Technologien auseinanderzusetzen, sie bedienen zu lernen und kritisch zu bewerten. Bereits im Jahr 1996 fassten Shapiro und Hughes diese Kompetenz mit dem Begriff „emerging technology literacy“ zusammen und definierten dies wie folgt:

“Emerging technology literacy, or the ability to ongoingly adapt to, understand, evaluate and make use of the continually emerging innovations in information technology so as not to be a prisoner of prior tools and resources, and to make intelligent decisions about the adoption of new ones. Clearly this includes understanding of the human, organizational and social context of technologies as well as criteria for their evaluation.” (Shapiro & Hughes, 1996, S. 5)

Auch der bereits angesprochene „21st century skills“-Ansatz (Trilling & Fadel, 2009) greift diesen Aspekt im Sinne einer „ability to quickly acquire and apply new knowledge“ (S. 3) auf. Das Zeitalter der Digitalisierung ist durch die Schnelllebigkeit des technologischen Wandels charakterisiert, in dem neue Technologien von heute bereits morgen als veraltet gelten. Dies stellt im Hinblick auf Bildungsprozesse im Allgemeinen und das deutsche Schulsystem im Besonderen eine Herausforderung dar, weil u.a. die Erstellung von Curricula und Unterrichtsmaterialien – allen voran Schullehrbücher von etablierten Verlagen, die größtenteils immer noch als Basis schulischen Fachunterrichts

---

<sup>10</sup> Dies fasst die Kultusministerkonferenz mit der Kompetenzbeschreibung „Medien in der digitalen Welt verstehen und reflektieren“ zusammen (KMK, 2017, S. 19).

<sup>11</sup> Siehe dazu bspw. die Lernzielformulierungen gemäß der Lernzieltaxonomie nach Anderson & Krathwohl, (2001); einen Überblick mit praktischen Handlungsempfehlungen zur Formulierung von Lernzielen findet sich bspw. in einer Publikation des Projekts *nexus*, das von dem BMBF und der HRK gefördert wird (Hochschulrektorenkonferenz, 2015).

in Deutschland gelten – Resultate jahrelanger Erarbeitungsprozesse sind. Dies hat zur Folge, dass Lehrbücher bspw. Aufgaben enthalten, die mithilfe bestimmter Technologien bearbeitet werden sollen, welche jedoch zum Zeitpunkt des Unterrichtseinsatzes des besagten Lehrbuches schon längst überholt sind. Entsprechend wird hier dafür argumentiert, bei Kompetenzmodellen – ob fächerübergreifender oder fachspezifischer Natur – Kompetenzen mitzudenken, derer es bedarf, um mit dieser Schnelligkeit umzugehen.

Generell plädiert dieser Beitrag – wie oben bereits erwähnt – hinsichtlich zeitgemäßer Kompetenzmodellierungen dafür, im Sinne des DigComp-Modells den Blick noch stärker in die Zukunft zu richten und zu antizipieren, wie sich die Welt – u.a., aber nicht ausschließlich in Bezug auf die fortschreitende Technologisierung – voraussichtlich entwickelt, um daraus Schlüsse auf die benötigten Kompetenzen zu ziehen. Wenngleich sich die Zukunft nicht vorhersagen lässt, so zeichnen sich doch gewisse Entwicklungen und Tendenzen ab, die belastbare Prognosen zulassen. Diesem Ansatz folgt das bereits angesprochene und viel zitierte Modell von Fadel et al. (2015), das sie in ihrem Buch *Four-Dimensional Education: The Competencies Learners Need to Succeed* vorstellen. Dieses Modell basiert auf dem grundlegenden Argument, dass sich mit dem Wandel vom Agrarzeitalter über das Industriezeitalter bis hin zum Wissenszeitalter neue Erfordernisse in Bezug auf das Verständnis von Lehren und Lernen und Bildung im Allgemeinen ergeben. Daraus ergibt sich: „To further understand what our times demand of education we must take a closer look at the changing world of 21st century work“ (Trilling & Fadel, 2009, S. 6). Das Modell skizziert globale Trends und damit einhergehende Herausforderungen (u.a. den Einfluss von Technologie auf die Gesellschaft), woraus die Autor\*innen Wissensbereiche (u.a. „smart machines“ und „big data“) und Themen (u.a. „systems thinking“, „environmental literacy“ und „digital literacy“) ableiten. Das alles dient wiederum als Ausgangspunkt für die Benennung relevanter Kompetenzbereiche (u.a. „communication“ und „collaboration“) und Charaktereigenschaften (u.a. „mindfulness“ und „curiosity“). Diese Überlegungen sind stets mit der Frage verbunden, welche Lernziele daraus hervorgehen. Als Ergebnis präsentieren die Autorinnen ein „21st Century Competencies Framework“.<sup>12</sup> Dieses soll Bildungssystemen weltweit dazu dienen, den Herausforderungen der Zukunft zu begegnen: „[P]ressure is increasing on education systems around the world to teach in ways that will produce the knowledge workers and innovators businesses need to be successful in the 21st century knowledge economy“ (Trilling & Fadel, 2009, S. 25).

In dem 21st Century Competencies Framework spielen einige Kompetenzbereiche eine Rolle, die das KMK-Rahmenmodell ebenfalls aufgreift. So finden die Kompetenzbereiche „Creativity, Critical Thinking, Communication, Collaboration“ auch im KMK-Rahmenmodell Erwähnung.<sup>13</sup> Zudem erachten Fadel et al. den Wissensbereich „Environmental Stresses and Demands“ als relevant, der auch im KMK-Modell angesprochen wird (siehe Kompetenzbeschreibung 4.4 „Natur und Umwelt schützen“). Das 21st Century Competencies Framework folgt jedoch einer anderen Herangehensweise als das KMK-Modell: Das KMK-Rahmenmodell nimmt digitale Kompetenzen zum Ausgangspunkt aller weiteren Überlegungen. Diese werden mit der Frage verbunden, welche Kompetenzen allgemeiner Art zukünftig in unserer Lebenswelt eine Rolle spielen werden; ebendiese Überlegungen werden dann wiederum mit digitalen Kompetenzen in Verbindung gebracht. Das 21st Century Competencies Framework hingegen stellt zuerst die Frage, welche Kompetenzen zukünftig unabdingbar sein werden; digitale

<sup>12</sup> Mirra (2019, S. 264) zufolge sei die Rhetorik von *21st century skills* im US-amerikanischen Raum allgegenwärtig, erfahre bildungspolitische Priorisierung und werde umfassend implementiert. Siehe dazu auch P21's Frameworks for 21st Century Learning (Partnership for 21st Century Learning, 2019).

<sup>13</sup> Siehe Kompetenzbereich 2 („Kommunizieren und Kooperieren“) sowie die Kompetenzbeschreibungen 5.2.1 („Eine Vielzahl von digitalen Werkzeugen kennen und kreativ anwenden“), 1.2.1 („Informationen und Daten analysieren, interpretieren und kritisch bewerten“) und 1.2.2 („Informationsquellen analysieren und kritisch bewerten“).

Kompetenzen spielen dabei eine Rolle neben weiteren, bspw. kommunikativen und kooperativen Kompetenzen. Beide Herangehensweisen haben selbstverständlich ihre Berechtigung und rollen das Feld unterschiedlich auf.

Dennoch wird hinsichtlich der Modellierung digitaler Fremdsprachenkompetenzen in diesem Beitrag dafür plädiert, im Sinne des Ansatzes von Fadel et al. aus Sicht der sog. „Megatrends“ (zukunftsInstitut, o.D.) zu denken, also zukunftsweisende Themenfelder zum Ausgangspunkt zu erklären und daraus resultierende Kompetenzerfordernisse und nötige Charaktereigenschaften mitzudenken. Begründet wird das Plädoyer für einen solchen Ansatz damit, dass sektorenübergreifende Digitalisierungsmaßnahmen in Deutschland derzeit Konjunktur haben, um den digitalen Rückschritt, der für Deutschland diagnostiziert wird,<sup>14</sup> durch politischen Aktionismus aufzuholen; in Bezug auf den Bildungsbereich dient der *DigitalPakt Schule* (BMBF, 2019) dafür als Paradebeispiel. In Deutschland liegt der Fokus im Bildungsbereich also auf dem Aufbau von Kompetenzen, deren Entwicklungsförderung in der Vergangenheit vernachlässigt wurde, um digitale Lücken zu schließen. Im internationalen Vergleich stehen ebensolche Kompetenzen schon längst nicht mehr im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, sondern dienen vielmehr als bereits vorhandene Basis zur Entwicklung von den Kompetenzen, die zukünftig darüber hinaus erforderlich sein werden.

So erfährt die Förderung digitaler Kompetenzen in Deutschland derzeit notwendigerweise eine politisch induzierte Priorisierung; doch es gilt zu bedenken, dass dieses Topthema von heute zukünftig den Standard abbilden muss – was im internationalen Vergleich in vielen Ländern bereits der Fall ist. Die Normalität von heute ist der Standard von morgen. Diese Überlegung wird durch das Konzept der Post-Digitalität zum Ausdruck gebracht, welches im fünften Kapitel näher ausgeführt wird. Ein Kompetenzmodell für digitales Fremdsprachenlernen sollte auf diese Entwicklungsprognosen ausgerichtet sein und im Sinne einer noch ausstehenden Modellierung schulischer Bildung im post-digitalen Zeitalter eine fachliche Spezifizierung darstellen, die darlegt, welche Fremdsprachenkompetenzen zukünftig erforderlich sein werden, um den Megatrends nachzukommen und im Kontext von zunehmender Digitalisierung fremdsprachlich handlungsfähig zu sein.<sup>15</sup>

So sollen der avisierten Modellierung digitaler Fremdsprachenkompetenzen das Dig-Comp-Modell sowie das 21st Century Competencies Framework zugrunde gelegt werden. Als richtungsweisendes Konzept dient dabei Post-Digitalität. Diesen Zugang gilt es mit spezifischen Modellen und Zugängen für das Fach Englisch zu verbinden, womit sich das nächste Kapitel beschäftigt.

#### 4 Weitere thematisch relevante Ansätze und Konzepte aus dem Bereich der (Fremd-)Sprachenforschung

In diesem Abschnitt sollen nun Überlegungen dahingehend angestellt werden, welche weiteren Modelle (neben den bisher adressierten) und theoretischen Zugänge aus dem Bereich der (Fremd-)Sprachenforschung für das geplante Modellierungsvorhaben Relevanz besitzen und daher Beachtung finden sollten. Aus dem Bereich des Fremdsprachenlernens und -lehrens Englisch ist der Autorin bisher kein umfassendes, mehrdimensionales Modell bekannt, welches an das deutsche Schulsystem angepasst ist, entsprechend das KMK-Rahmenmodell (und dessen zugrundeliegende Modelle) berücksichtigt und darüber hinaus dem Ansatz des 21st Century Competencies Framework folgt. In jedem

---

<sup>14</sup> Siehe in Bezug auf den Wirtschaftssektor bspw. die Studie von etventure (o.D.), die argumentiert, dass deutsche Großunternehmen die Bedeutung der Digitalisierung zwar verstehen, aber im Vergleich zu den USA bei der Umsetzung der digitalen Transformation rückständig sind.

<sup>15</sup> Diesem Erfordernis kommt das KMK-Rahmenmodell in gewissem Maße, aber nicht in voller Konsequenz nach, da schlichtweg ein anderer Ansatz gewählt wurde.

Fall gilt es, bei dem avisierten Modellierungsversuch solche Konzepte, Kompetenzbeschreibungen und -modelle zu beachten, die von Wissenschaftler\*innen aus dem fremdsprachenspezifischen Bereich seit der digitalen Wende hinsichtlich der Fragestellung erarbeitet wurden, welche Kompetenzen Fremdsprachenlernende im Kontext zunehmenden technologischen Fortschritts und damit verbobener Änderungen im Sinne von Megatrends benötigen, um fremdsprachlich agieren zu können.

Verwiesen sei in diesem Sinne an erster Stelle auf den breit zitierten Artikel „A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures“ der New London Group (The New London Group, 1996), in dem sie einen neuen Ansatz von „literacy pedagogy“ vorstellen, den sie „multiliteracies pedagogy“ nennen. Den Ausgangspunkt des Plädoyers bildet die Feststellung der Mannigfaltigkeit von Kommunikationskanälen und der zunehmenden sprachlichen Diversität. Des Weiteren nehmen die Autor\*innen ein traditionelles Verständnis von *literacy pedagogy* zum Ausgangspunkt, welches sie beschreiben als „teaching and learning to read and write in page-bound, official, standard forms of the national language“ und beklagen, dass es sich hierbei um ein sehr beschränktes Projekt gehandelt habe in Bezug auf „formalized, monolingual, monocultural, and rule-governed forms of language“ (The New London Group, 1996, S. 61). Daher wirbt die Gruppierung für ein breiteres Verständnis einer Pädagogik des (fremd-)sprachlichen Lehrens und Lernens mit doppelter Zielsetzung: „access to the evolving language of work, power, and community, and fostering the critical engagement necessary for them [i.e. learners] to design their social futures and achieve success through fulfilling employment“ (S. 60). Mit dem Ziel der vollen sozialen und beruflichen Teilhabe diverser Lernender argumentieren die Autor\*innen für ein umfassenderes Verständnis von *literacy* und *literacy teaching and learning* und regen zur Aushandlung mannigfaltiger Diskurse an, die sich durch zwei zentrale Prinzipien auszeichnen: die Berücksichtigung von zunehmender Diversität in Bezug auf eine kulturell und sprachlich zusammengesetzte Gesellschaft sowie in Bezug auf neue Textformen, die mit neu entstehenden multimedialen Technologien einhergehen. Zu letzterem heißt es:

“[...] we argue that literacy pedagogy now must account for the burgeoning variety of text forms associated with information and multimedia technologies. This includes understanding and competent control of representational forms that are becoming increasingly significant in the overall communications environment, such as visual images and their relationship to the written word – for instance, visual design in desktop publishing or the interface of visual and linguistic meaning in multimedia.” (The New London Group, 1996, S. 61)

Dieses politische, gesellschaftskritische Manifest wird an dieser Stelle deswegen umfangreich zitiert, da es immer wieder als Ursprung für die Entwicklung von *multiliteracies*, *multimodal literacy* oder *new literacies pedagogy* angeführt wird. So verweisen bspw. Crawford Camiciottoli und Campoy-Cubillo (2018) auf die enge Verbundenheit zwischen der Kernidee von *multiliteracies*, wie sie von der New London Group vorgelegt wurde, und ihrem eigenen Verständnis von „multimodal literacy“, welches sie definieren als „widely established concept that refers to the ability to successfully engage with texts that integrate different semiotic resources“ (S. 1).<sup>16</sup> Ähnlich liest sich die Definition von „multimodal literacy“, die Walsh (2010, S. 213) vorschlägt: „reading, viewing, understanding, responding to and producing and interacting with multimedia and digital texts.“ Lanham nutzte bereits Mitte der 1990er-Jahre den Terminus „digital literacy“, um damit folgender Beobachtung Ausdruck zu verleihen: „The word ‘literacy,’ meaning the ability to read and write, has gradually extended its grasp in the digital age until it has come to mean the ability to understand information, however presented“ (Lanham, 1995, S. 198). Weiter heißt es: „To be deeply literate in the digital world means

<sup>16</sup> Inwiefern sich beide Konzepte bzw. pädagogischen Zugänge aus ihrer Sicht unterscheiden, erläutern die Autorinnen in diesem Artikel allerdings nicht.

being skilled at deciphering complex images and sounds as well as the syntactical subtleties of words. Above all, it means being at home in a shifting mixture of words, images and sounds“ (Lanham, 1995, S. 198).

Lanham nutzt eine andere Begrifflichkeit, erörtert aber ebenfalls auf linguistischer, semiotischer Ebene, wie sich das Lesen und Schreiben in Bezug auf die Rezeption digitaler, multimodaler Texte verändert.<sup>17</sup> Gemein haben die hier angeführten Ansätze des (Fremd-)Sprachenlernens, dass sie vor dem Hintergrund zunehmender Digitalisierung für ein breiteres Verständnis von Lese- und Schreibfähigkeit werben, welches erforderlich ist, um zur erfolgreichen Rezeption und Produktion digitaler, multimodaler Texte zu befähigen.<sup>18</sup> Zudem liegt der Fokus dieser Begriffsbestimmungen und didaktisch-pädagogischen Zugänge weniger auf digitalen Technologien oder Medien, sondern auf den dadurch entstehenden Textformen im Sinne eines weiten Textverständnisses unter digitalen Bedingungen.

Aufgrund des sich ändernden Verständnisses von Lese- und Schreibfähigkeit bezeichnen Warner und Dupuy (2018) *literacy* aus der Perspektive des Fremdsprachenlernens und -lehrens als „critical term“ und versuchen, dessen Historie nachzuzeichnen „from the early days of communicative language teaching, when literacy was synonymous with reading and writing“, bis hin zu „contemporary multiliteracies paradigms that stress the importance of situating language use within socially complex multimodal contexts“ (S. 116f.). So habe es in den 1970er- bis 1980er-Jahren die Tendenz gegeben, mündliche Kommunikation auf Kosten schriftlicher Kommunikation zu betonen. In den 1980er- bis zu den frühen 1990er-Jahren dominierten daraufhin verständnisorientierte Modelle:

“The primary purpose of reading comprehension according to this [comprehension-oriented] model was to foster the natural acquisition of language, and thus reading was disconnected from the social contexts of use that functional approaches attempted to incorporate into the design of literacy-based tasks.” (Warner & Dupuy, 2018, S. 117)

Ab Mitte der 1980er-Jahre sei Hintergrundwissen mehr Bedeutung beigemessen worden, da Lernende – so die Argumentation – neue Information geschriebener oder gesprochener Art mit dem verbinden müssten, was sie bereits über die Welt wissen; dies habe sich aus Sicht der Fremdsprachenforschung v.a. auf kulturelles Wissen bezogen (Warner & Dupuy, 2018, S. 118).

Eine bedeutsame Wende habe dann in der Mitte der 1990er-Jahre stattgefunden, als die Dichotomie zwischen Lesen und Schreiben als separate Fähigkeiten angefochten wurde. Lesen galt nunmehr als aktive Auseinandersetzung seitens der Lernenden mit Texten; Lesen und Schreiben galten zunehmend als ineinandergreifende kommunikative Modi. Neben Verständnisfähigkeit und funktionalem Gebrauch erhielten damit kulturelle und textuelle Schemata sowie die Entwicklung von analytischen und konzeptionellen Fähigkeiten mehr und mehr Beachtung. Diese integrativen Modelle der 1990er-Jahre seien als Basis zu verstehen für die mehr diskursorientierten Modelle von *literacy*. Bei diesen Modellen diagnostizieren Warner und Dupuy die Schwerpunktsetzung einerseits auf kritische und kulturelle Komponenten des Fremdsprachenlernens und andererseits auf ein breiteres Verständnis von Lese- und Schreibfähigkeit im Sinne von Multimodalität.

Auch Warner und Dupuy betrachten in Bezug auf *multiliteracies pedagogy* das Manifest der New London Group als Wendepunkt mit bedeutsamer und langanhaltender Einflussnahme auf das Fremdsprachenlernen und -lehren. Mit Verweis auf Arens und

<sup>17</sup> Dies mag vor dem Hintergrund der Tatsache irritierend anmuten, dass der Begriff *digital literacy* (oder auch die Pluralform) – wie oben bereits angeführt – auch genutzt wird, um auf nicht sprachwissenschaftlicher Ebene das zu beschreiben, was in diesem Beitrag mit dem Oberbegriff digitaler Kompetenzen zusammengefasst wird (siehe bspw. Martin & Grudziecki, 2006).

<sup>18</sup> Siehe dazu auch den von Dobinson und Dunworth herausgegebenen Band *Literacy Unbound: Multiliterate, Multilingual, Multimodal* aus dem Jahr 2018, in dem ebendiese Frage verhandelt wird (vgl. darüber hinaus Elsner, Helff & Viebrock, 2013; Jewitt & Kress, 2003; Jewitt, 2012; Kress, 2003).

Swaffar (2000), Kern (2000, 2003) und The New London Group (1996) erläutern sie, dass die Trendwende zum Millennium darin bestand, Lesen und Schreiben als komplementäre, nicht unterschiedliche kognitive Prozesse zu konzeptualisieren. Zudem habe man zu diesem Zeitpunkt damit begonnen, Kommunikation nicht mehr nur als unkritischen, kontextunabhängigen und unbewussten Sprachgebrauch zu verstehen, sondern Sprache als ein „integrated set of linguistic, cognitive, and sociocultural skills“ zu betrachten (Warner & Dupuy, 2018, S. 120).

Warners und Dupuys Ausführungen zeigen eindrücklich, welche Paradigmenwechsel sich in der Fremdsprachenforschung hinsichtlich der Konzeptualisierung von *literacy pedagogy* nachzeichnen lassen. Wenngleich die Autorinnen keinen Modellierungsversuch unternehmen, so ziehen sie doch Schlussfolgerungen, die einem solchen zugrunde gelegt werden können. Sie argumentieren für ein pluralisches, facettenreiches Verständnis von *literacy*, welches die neuen sozialen Realitäten heranwachsender Lernender berücksichtigt. Entsprechend habe sich das Fremdsprachenlehren bereits für mannigfaltige Modi und Medien geöffnet, ebenso für „the many new literacy practices enabled through digital communications media“ (Warner & Dupuy, 2018, S. 123; Hervorh. i.O.). Zukünftige Forschung müsse dabei die potenziellen Erfordernisse digitaler Lese- und Schreibpraktiken ebenso eruieren wie die potenzielle Rolle von „translingual pedagogical practices in the FL classroom“ (S. 124); diese Anregungen lesen sich allerdings vergleichsweise vage.

Auch Mirra (2019) argumentiert, es gebe kein umfassendes, bedeutsames Modell, auf das Englischlehrkräfte<sup>19</sup> zurückgreifen können, um „new literacies“ in ihrem Unterricht einzubinden, und verweist auf ein „lack of a coherent stance to help teachers apply technological tools in the classroom“ (S. 262). Anders als von der Autorin des vorliegenden Beitrags vorgeschlagen, regt Mirra dazu an, sich in der Lehrkräfteausbildung vom *21st century learning* abzuwenden zugunsten von „connected learning“ – oder zumindest dazu, beide Ansätze miteinander zu verschränken.<sup>20</sup> Bei *connected learning* handle es sich um ein „educational framework focused on bridging the multiple contexts of students’ lives through authentic, civically engaged production“ (Mirra, 2019, S. 262).<sup>21</sup> Die Autorin kritisiert das Verständnis von *literacy*, das dem *21st century learning* zugrunde liegt, da es zu sehr rein technische Kompetenzen fokussiere. Stattdessen solle *literacy* – im Sinne von *connected learning* – als soziale Praxis verstanden werden. Ebenso wie Warner und Dupuy verweist Mirra dabei auf das Manifest der New London Group und das Feld der *new literacy studies*. Mit Verweis auf weitere Autor\*innen argumentiert sie, dass *21st century learning* für Lehrkräfte nicht die Frage beantworte, wie digitale Werkzeuge sinnvoll eingesetzt werden können:

“Burnett’s (2009) work demonstrates that teachers are seeking purpose for the use of technology tools in their discipline and are not finding it in the twenty-first-century learning focus on tools and skills. When technology integration is framed as the simple incorporation of tools, English teachers are reluctant to get on board. Hutchison and Reinking (2011) have indicated that some English teachers resist integrating new literacies, including blogs, chats,

<sup>19</sup> Die Autorin bezieht sich auf die Lehrkräftebildung für das Fach Englisch in den USA, sodass es zu beachten gilt, dass sich ihre Ausführungen nicht auf das Fremdsprachenlernen und -lehren in der Schule beziehen.

<sup>20</sup> In diesem Zusammenhang gibt Mirra jedoch auch zu bedenken, dass Forschende und Lehrende sich mit der Schwierigkeit konfrontiert sähen, zwischen diesen verschiedenen Rahmenmodellen zu navigieren, welche aus ihrer Sicht divergierende Orientierungen und dadurch unterschiedliche Implikationen für die Praxis hätten (Mirra, 2019, S. 267f.).

<sup>21</sup> Mirras nähere Erläuterung liest sich wie folgt: „The more recent connected learning approach, developed by a network of researchers, educators, and youth-serving organizations, advocates the use of new media to broaden student access to experiences that are interest-driven, peer-supported, and academically oriented (Ito et al., 2013). It encourages educators to design instructional opportunities that focus on the act of making and can be shared across open networks to foster equity and access (Jenkins, 2006). Though not as prevalent as the twenty-first-century learning model, connected learning has gained prominence in after-school and nonprofit learning spaces (Ito et al., 2015), and its application to classroom contexts is beginning to be explored (Garcia, 2014)“ (Mirra, 2019, S. 264).



and Wikis, into their instruction because they do not feel that these activities fit into their understanding of the ‘true’ nature of the discipline. This hesitance on the part of English teachers demonstrates the need for more meaningful integration between technology tools and disciplinary instruction.” (Mirra, 2019, S. 270)

Ein derart sinnstiftender Prozess könne Mirra zufolge allerdings durch *connected learning* angeregt werden.

All diese Ausführungen lassen aus Sicht der Autorin des vorliegenden Beitrags folgende Schlussfolgerung zu: Es wird zum einen deutlich, dass dem Plädoyer der New London Group für eine *pedagogy of multiliteracies* bis heute hohe Bedeutsamkeit und anhaltende Aktualität beigemessen wird. Fremdsprachenlernen und -lehren soll gemäß dieses Ansatzes Kontextfaktoren im Sinne von gesellschaftlichen, politischen, technologischen und andersartigen Entwicklungen berücksichtigen, darauf reagieren, aber auch kritisch aushandeln und sich positionieren, also selbst politisch sein. Zudem vereint diese Ausführungen, dass sie nicht – anders als bei der Beschreibung und Modellierung digitaler Kompetenzen – digitale Technologien und Informationen zum Ausgangspunkt nehmen und zumindest als Grundlage die Entwicklung technischer Kompetenzen fokussieren, sondern dass das Textkonzept im Zentrum steht, und zwar gemäß eines weiten Textverständnisses. Schwarze Schrift auf einem weißen Blatt Papier gilt nicht mehr als Norm, sondern stattdessen infolge des „visual“ oder „iconic turn“ (Bachmann-Medick, 2006) Laut-Bild-Textkombinationen, die verschiedene Modi miteinander verbinden und entsprechend neue Anforderungen an und Möglichkeiten für fremdsprachliche Interaktion bieten. Daher wird für ein neues Verständnis von *literacy* geworben, welches situiert und vernetzt gedacht werden und mit einer neuen Pädagogik/Didaktik des (Fremd-)Sprachenlernens und -lehrens einhergehen muss. Diesbezüglich steht die Befürchtung im Raum, dass sich Lehrkräfte hinsichtlich der medialen bzw. technologischen Elemente einer solchen Pädagogik/Didaktik überfordert zeigen und digitale Möglichkeiten nicht lernzielorientiert und gewinnbringend, sondern wahllos nutzen.

All diese Überlegungen aus Sicht der (Fremd-)Sprachenforschung führen aus Sicht der Autorin zu dem Schluss, dass es eines Ansatzes fremdsprachlichen Lehrens und Lernens bedarf, welcher gemäß des *21st-century-learning*-Ansatzes zukunftsweisende Megatrends aufgreift und daraus fremdsprachenspezifische Kompetenzerfordernisse ableitet. Dieser Ansatz muss des Weiteren im Sinne der *multiliteracies pedagogy* entsprechende Kontextfaktoren, die sich aus den zukunftsweisenden Megatrends ableiten lassen, berücksichtigen und damit verbunden einem breiten *literacy*-Verständnis gemäß des *multiliteracies*-Ansatzes nachkommen. Darüber hinaus soll dieser Ansatz für Englischlehrkräfte nachvollziehbar und praxisorientiert sein, um ihnen als Richtlinie für die unterrichtliche Umsetzung zu dienen. Gleichzeitig darf er jedoch nicht den wahllosen Einsatz digitaler Werkzeuge suggerieren, sondern soll den sinnvollen, lernzielorientierten Nutzen digitaler Technologien vorsehen. Somit sollen Kompetenzbeschreibungen für das Fach Englisch als Fremdsprache zukunftsweisend sein und dem Abstraktionsniveau der *multiliteracies pedagogy* entsprechen, dieses Verständnis jedoch unterbrechen und mit dem sinnvollen praktischen Nutzen digitaler Technologien verbinden. Dabei geht es nicht um den wahllosen, unkritischen Einsatz digitaler Werkzeuge, sondern um die Frage, wann und wie sich digitale Technologien und sämtliche verfügbaren Medien im Sinne zeitgemäßen und zukunftsweisenden fremdsprachlichen Agierens gewinnbringend nutzen lassen.

## 5 Post-digitale schulische Bildung

Um im Rahmen dieses Beitrags zu verdeutlichen, was mit zukunftsweisendem fremdsprachlichen Agieren im Speziellen und zukunftsweisendem Lernen und Lehren im Allgemeinen gemeint ist, sei auf das bereits angesprochene Konzept von Post-Digitalität bzw. Postdigitalismus verwiesen. Dieses bezeichnet die Grundidee, dass die Omnipräsenz digitaler Technologien und die Digitalisierung aller Lebensbereiche nicht mehr als neuer, aufmerksamkeitswirksamer Trend wahrgenommen werden; vielmehr werden Technologien als integraler Bestandteil der Lebenswelt und somit als Selbstverständlichkeit betrachtet. Negroponte brachte diese Idee bereits im Jahre 1998 in seinem viel zitierten<sup>22</sup> Wired-Artikel *Beyond Digital* zum Ausdruck, in welchem er die absehbare Banalität des Digitalen vorhersah: „Like air and drinking water, being digital will be noticed only by its absence, not its presence. [...] Face it – the Digital Revolution is over“ (Negroponte, 1998). Beschrieben wird dadurch die tiefe und nachhaltige Durchsetzung aller Lebensbereiche infolge von komplett digitalisierten Informations- und Kommunikationsinfrastrukturen (Köhler, 2010). Cramer (2015) zufolge hat der Begriff „postdigital“ zwei Konnotationen: „the term ‚postdigital‘ can be used to describe either a contemporary disenchantment with digital information systems and media gadgets“ oder „a period in which our fascination with these systems and gadgets has become historical“ (S. 12). Post-Digitalität beschreibe also einen Zustand, in dem die Umwälzung durch digitale Informationstechnologien bereits stattgefunden hat und diese Technologien daher nicht mehr als störend wahrgenommen werden (Cramer, 2015, S. 17).

Horx (o.D.) verbindet die Vision von Post-Digitalität mit dem Erfordernis, der Verbreitung digitaler Technologien weder mit Digitalfatalismus noch Digitalfanatismus zu begegnen, sondern Digitalen Realismus walten zu lassen:

„Digitaler Realismus [...] versteht, dass sich die menschlichen und technischen Systeme in einer immerwährenden Co-Evolution befinden. Jede neue Technologie, jedes neue Medium, erzeugt zu Beginn einen Deutungs- und Sinnüberschuss (vgl. Baecker 2018). Das Buch, das Radio, das Fernsehen – all das brachte zunächst neue Exzesse des Gesellschaftlichen mit sich. Technologie verändert den Menschen.“

Die Beziehung von Mensch und Maschine, Medium und digitaler Technologie ist wissenschaftlich von transdisziplinärem Interesse und wird seit Jahrzehnten verhandelt. Auch das Menschsein in einer medien- und technologiedurchdrungenen Lebenswelt sowie die Durchdringung der Alltagsrealität durch Medien und digitale Technologien sind breit diskutierte und wissenschaftlich beforschte Themen, u.a. in der Philosophie, Literatur- und Medienwissenschaft. So proklamierte der französische Philosoph Jean Baudrillard, der sich in seinem Oeuvre mit der Wechselbeziehung von technologischem Fortschritt, sozio-kulturellen Entwicklungen und menschlichem Realitätssinn befasste, in den 1980er-Jahren, dem Zeitalter des Fernsehens, dieses sei „intangible, diffused, and diffracted in the real“ (Baudrillard, 1994/1981, S. 30). Zur Jahrtausendwende bezeichnete er diese Verschmelzung von Medium und Realität als „integral telemorphosis of society“ (Baudrillard, 2001, S. 28). Die US-amerikanische Literatur- und Kulturwissenschaftlerin Cecelia Tichi (1991, S. 37) schreibt zu Hochzeiten des Fernsehens, Fernsehen sei „the frame of reference for virtually every life experience“ und „the standard by which the non-TV world is perceived, ordered, and understood“. Sie prägt den Begriff „teleconsciousness“, der zum Ausdruck bringt, dass die Menschheit begonnen hat, nicht nur *mit*, sondern *durch* das Fernsehen zu leben und die Realität gemäß diesen mediengeprägten Erfahrungen wahrzunehmen. Im Internetzeitalter wird dieser Argumentationsstrang von Mark Deuze (2012) aufgegriffen, der das Konzept „media life“ zu Bekanntheit bringt. Hiermit verdeutlicht der Medienwissenschaftler, wie sehr menschliche Erfahrungen und Sinnstiftung von dem Dasein in einer mediensaturierten Alltagswelt (er

<sup>22</sup> Siehe bspw. Jandrić, Knox, Besley, Ryberg, Suoranta & Hayes (2018).

spricht von „supersaturation of media messages and machines“, S. x) und dem Medienkonsum beeinflusst werden. Ähnlich wie Tichi diagnostiziert er: „This is a life lived *in*, rather than *with*, media“ (S. 2; Hervorh. i.O.).<sup>23</sup>

Die aus verschiedenen Perspektiven beleuchtete Durchdringung von Technologie, Medien und Alltag gilt es einerseits als Gegenreaktion auf eine nostalgieinduzierte Technophobie zu akzeptieren. Die Durchdringung hat stattgefunden und konfrontiert uns mit einer entsprechenden Lebenswelt. Andererseits gilt es, diese Lebenswelt, was sie mit uns macht und was wir mit uns in ihr machen lassen, kritisch zu hinterfragen und auch – wo nötig – zu bekämpfen. Dieser Gedanke wird ebenfalls von Horx (o.D.) aufgegriffen, der sich dafür ausspricht, den Lenker in die Hand zu nehmen – anstatt ihn sich aus der Hand nehmen zu lassen – und eine neue Richtung zu bestimmen im Sinne einer nicht technikfeindlichen digitalen Aufklärung. Post-Digitalität müsse daher verstanden werden als „das Ende des Totalitätsanspruchs der Digitalität“; nicht die Technologien entscheiden darüber, wie sich die Menschheit fortentwickelt, sondern es erfordere „Entscheidungen menschlicher Art [...], die mit Werten und Prioritäten jenseits von Optimierung zu tun haben“. Der Autor spricht sich für „eine aktive Rolle des Menschlichen im technologischen Entwicklungsprozess“ aus, in dem „die humane Dimension konsequent in den Designprozess von Hardware und Algorithmen integriert“ wird. Post-Digitalität müsse darüber hinaus Antworten haben auf die Gefahren, die mit der Digitalität einhergingen, u.a. menschliche Vereinsamung und Suchtverhalten. Dabei bedürfe es im Sinne der „digitalen Emanzipation“ der Entwicklung neuer Kultur- und Soziotechniken, um selbstwirksam und digital achtsam agieren zu können (Horx, o.D.).

Das post-digitale Zeitalter wird ein neues, post-digitales Verständnis von Schule und Lernen mit sich bringen, welches viele Aspekte aufgreift, die mit dem Ansatz von *21st century learning* verbunden sind. Es ist dieser Horizont, vor dem die Modellierung digitaler Fremdsprachenkompetenzen gedacht werden soll. Ausgangspunkt der Überlegungen ist die Vorstellung eines als selbstverständlich erachteten, völlig digitalisierten Englischlernens-/lehrens, das jedoch nicht die menschliche Unterwerfung unter digitale Technologien impliziert. Vielmehr soll die Grundidee zum Ausdruck kommen, dass das Fremdsprachenlernen Englisch in einer technik- und mediensaturierten Alltagswelt nicht mehr nicht digital stattfinden kann. Der Einsatz digitaler Werkzeuge geschieht nicht des Einsatzes digitaler Werkzeuge wegen, sondern bietet neben traditionellen Unterrichtsmaterialien und -medien eine weitere, als Standard erachtete Alternative, die mehr und mehr zum Normalfall wird. Derzeit bedarf es noch des Adjektivs „digitale“ in der Bezeichnung „digitale Fremdsprachenkompetenzen“, um dieser Übergangsphase im Entwicklungsprozess nachzukommen. Gedacht werden „Fremdsprachenkompetenzen“ aber ohne diese Präzisierung, denn zukunftsweisend sollen Fremdsprachenkompetenzen gedacht werden als inhärent digital, deswegen aber nicht weniger sensibel und kritisch gegenüber der technologie- und mediensaturierten Alltagswelt. Es handelt sich somit um einen Modellierungsversuch im Sinne des digitalen Realismus (Horx, o.D.).

Diese Ausführungen bedürfen selbstverständlich der weiteren Ausarbeitung, doch versteht sich der Beitrag bereits als Plädoyer für ein neues Verständnis von Lernen, Lehren und der Organisation Schule (siehe dazu Horz, 2020). Schule im post-digitalen Zeitalter möchte bspw. Individualisierung und Adaptivität – natürlich auch mithilfe technologischer Möglichkeiten – in voller Konsequenz umsetzen. Es bedarf bspw. neuer Organisationsmodelle, die traditionelle Zeitmodelle ebenso aufbrechen wie das Denken entlang etablierter Fächer (siehe dazu auch Trilling & Fadel, 2009, S. 12, 47f.). Auch kollegiale Zusammenarbeit sowie die Bewertung von Schüler\*innenleistungen entlang traditioneller Formen der Notengebung gilt es zu hinterfragen. Es bedarf weiterer Überlegungen zum Verständnis von Schule im post-digitalen Zeitalter (siehe Horz, Burger &

---

<sup>23</sup> Siehe auch Hayles (1999, 2012) und Silverstone (2007). Für nähere Ausführungen dazu siehe außerdem Weber [Burger] (2014).

Breitenbach, 2020), vor deren Horizont digitale Fremdsprachenkompetenzen Englisch gerahmt und ausgestaltet werden müssen.

## 6 Erste Rückschlüsse und Ausblick

In diesem Beitrag wurden Vorüberlegungen für das Projekt „Digi\_Gap – Digitale Lücken in der Lehrkräftebildung schließen“ angestellt, welches von 2020 bis 2023 als Teil der Qualitätsoffensive Lehrerbildung vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) an der Goethe-Universität Frankfurt am Main gefördert wird und in dessen Rahmen eine Modellierung digitaler Fremdsprachenkompetenzen Englisch erfolgt. Zu diesem Zweck wurden Kurzanalysen des seitens der Kultusministerkonferenz vorgelegten Rahmenmodells zu den „Kompetenzen in der digitalen Welt“ sowie von dessen zugrundeliegenden Modellen durchgeführt, da dieses Rahmenmodell deutschlandweit im Sinne der Entwicklung digitaler Kompetenzen über alle Fächer hinweg zur Anpassung von Fachcurricula herangezogen werden soll. Da der Autorin aus dem Bereich des Fremdsprachenlernens und -lehrens Englisch bisher kein umfassendes Modell digitaler Fremdsprachenkompetenzen bekannt ist, welches sich dezidiert auf das sehr spezifische deutsche Schulsystem bezieht und daher das KMK-Rahmenmodell berücksichtigt, werden diese Vorüberlegungen für das avisierte Forschungsvorhaben als grundlegend betrachtet. Zudem wurden Konzepte und Zugänge aus der (Fremd-)Sprachendidaktik mit entsprechender thematischer Orientierung beleuchtet und vor dem Hintergrund der Frage diskutiert, wie sich diese Konzepte und Zugänge mit den „Kompetenzen in der digitalen Welt“ (KMK, 2017) sinnvoll verbinden lassen.

Bereits im Zuge der vorgenommenen, teils vergleichenden Ausführungen wurden erste Rückschlüsse gezogen, die bei der Modellierung digitaler Englischkompetenzen beachtet werden sollen. In diesem letzten Abschnitt werden jene Ausführungen nun zusammengeführt und im Hinblick auf die Frage bilanziert, welche weiteren Überlegungen es im Sinne des Vorhabens anzustellen gilt.

Das KMK-Rahmenmodell ist wissenschaftlich fundiert, zugleich elaboriert und praxisorientiert, in jedem Falle nachvollziehbar und sinnstiftend. In Bezug auf fachspezifische Anpassungen kann es daher – wie von der Kultusministerkonferenz intendiert – als Vorlage genutzt werden, um es für das Fach Englisch „durchzudeklinieren“. So lässt sich exemplarisch mit Blick auf den Bereich „Kommunizieren und Kooperieren“ des KMK-Rahmenmodells feststellen, dass sich bspw. die Kompetenzbeschreibung „Mit Hilfe verschiedener digitaler Kommunikationsmöglichkeiten kommunizieren“ (KMK, 2017) auf das Fach Englisch anpassen lässt, indem digitale Kommunikationsmöglichkeiten angeführt werden, die im Bereich des Englischlernens relevant erscheinen, bspw. diverse Messenger-Dienste wie Threema oder Viber, mit denen Schüler\*innen aus ihrem Alltag vertraut sind und die im Unterricht (ggf. für interkulturellen Austausch oder im Sinne eines klasseninternen Projekts) eingesetzt werden. Auch die Beschreibung „Digitale Werkzeuge bei der gemeinsamen Erarbeitung von Dokumenten nutzen“ lässt sich in Bezug auf das Fremdsprachenlernen Englisch dahingehend ausführen, dass digitale Werkzeuge aufgelistet werden, die hierbei eine Rolle spielen. Ein solches Werkzeug stellt Google Docs dar, welches dazu einlädt, Dokumente zu erstellen, die von mehreren Personen bearbeitet werden können.

Diese Beispiele zeigen, dass sich das Rahmenmodell in der Tat dafür eignet, die dort vorgenommenen Kompetenzbeschreibungen auf das jeweilige Fach zu beziehen und exemplarisch auf diverse digitale Technologien, digitale Werkzeuge, digitale Medien, digitale Inhalte und Informationen<sup>24</sup> zu verweisen, die für das entsprechende Fach Relevanz besitzen. Allerdings zeigt bereits die beispielhaft herangezogene Kompetenzbe-

---

<sup>24</sup> Zur terminologischen Differenzierung aus Perspektive des Bildungsbereichs siehe Redecker (2017, Glossar).

schreibung „Digitale Werkzeuge bei der gemeinsamen Erarbeitung von Dokumenten nutzen“ mit Verweis auf Google Docs, dass dieses Werkzeug natürlich nicht nur für den Bereich des Englischlernens, sondern auch in weiteren Fächern sinnvoll eingesetzt werden kann. Zudem ist fraglich, ob die Benennung eines ausgewählten Werkzeugs ratsam erscheint; dies macht es schließlich in diesem Falle erforderlich, ein Großunternehmen namentlich hervorzuheben und dadurch zu bewerben. Darüber hinaus muss deutlich in Frage gestellt werden, ob ein solches Abstraktionsniveau im Sinne der praktischen Umsetzung vor dem Hintergrund der o.g. „emerging technology literacy“ (Shapiro & Hughes, 1996) bzw. der „ability to quickly acquire and apply new knowledge“ (Trilling & Fadel, 2009) überhaupt ratsam erscheint. Schließlich bedarf es eines Curriculums mit möglichst langer Lebensdauer. Dies wird durch die explizite Bezugnahme auf einzelne Werkzeuge konterkariert, sollte dieses bestimmte Werkzeug absehbar nicht mehr zur Verfügung stehen oder als überholt gelten.<sup>25</sup>

Als vorläufiges Ergebnis der vorgenommenen Kurzanalyse lässt sich in Bezug auf die fachspezifische Anpassung des KMK-Rahmenmodells daher festhalten, dass dieses sich für das „Durchdeklinieren“ in Bezug auf das Fach Englisch durchaus eignet. Darüber hinaus kommt das Modell sehr praxisorientiert daher, was insbesondere im Hinblick auf die Zielgruppe der Lehrkräfte, die letztlich für die unterrichtliche Umsetzung verantwortlich sind, positiv zu werten ist. Lehrkräfte – so die Vermutung – empfinden es sicherlich als entlastend, sich in Bezug auf die fachspezifische Förderung digitaler Kompetenzen auf ein Curriculum stützen zu können, welches dem Abstraktionsgrad des KMK-Rahmenmodells entspricht. Denkbar wäre daher für das Fach Englisch ein Curriculum zur Förderung digitaler Kompetenzen im Englischunterricht gemäß dem KMK-Rahmenmodell, welches bisher bestehende Curricula ergänzt, aber nicht ersetzt.

Ein erneuter Blick auf die einleitend zitierten Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK, 2012) für die Allgemeine Hochschulreife zur fortgeführten Fremdsprache Englisch und die Empfehlungen zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz (KMK, 2011) zeigen vor dem Hintergrund des KMK-Rahmenmodells, dass digitale Kompetenzen in diesen Standards und Empfehlungen nur eine untergeordnete Rolle spielen; eine Dokumentenanalyse (Burger, Kreft, Imbrogno & Siegel, in Vorbereitung) soll zeigen, dass diese Dokumente in der Tat der Überarbeitung bedürfen, um dem zeitgemäßen Englischlernen und -lehren vollends nachzukommen. Allerdings scheint es zumindest fragwürdig, der in Deutschland nun politisch induzierten, sektorenübergreifenden Priorisierung des Themas Digitalisierung automatisiert zu folgen, indem im Bildungssektor digitale Kompetenzen nun besondere Aufmerksamkeit erfahren und daher in den Mittelpunkt aller Überlegungen gestellt werden. Zwar ist deren vermehrte Förderung unbedingt angezeigt, um international anschlussfähig zu bleiben, doch sollten diese Kompetenzfacetten im Rahmen eines didaktisch-pädagogischen Ansatzes in einer Weise Beachtung finden, die davon ausgeht, dass ebendiese Kompetenzfacetten als Basis für weitere Kompetenzbereiche dienen und nicht das Ziel darstellen.

Im Hinblick auf die Überarbeitung von Curricula für das Fach Englisch erscheint es aus Sicht der Autorin daher sinnvoller und nachhaltiger, die Förderung fächerübergreifender digitaler Kompetenzen gemäß des KMK-Rahmenmodells mitzudenken. Dabei sollte das KMK-Rahmenmodell weder als Schablone dienen noch als Ausgangspunkt, von dem aus alle weiteren Überlegungen ausgerollt werden. Vielmehr handelt es sich aus der Perspektive des Fremdsprachenlernens/-lehrens bei digitalen Kompetenzen um eine neben weiteren Säulen, die es bei der Förderung der vielen Facetten von Englischkompetenz zu beachten gilt; digitale Kompetenzen und Fremdsprachenkompetenzen durchdringen sich gegenseitig, daher der hier gewählte Begriff der digitalen Fremdsprachenkompetenzen. Digitale Kompetenzen im Allgemeinen und digitale Fremdsprachen-

---

<sup>25</sup> Gleichzeitig könnte eine exemplarische Nennung jedoch hilfreich sein, ggf. in Verbindung mit einer Beschreibung der wesentlichen Nützlichkeit des jeweiligen Werkzeugs.

kompetenzen im Speziellen sollen als nebeneinanderstehende, sich wechselseitig bedingende Kompetenzsäulen modelliert werden, und zwar vor dem Horizont absehbarer Megatrends im Sinne von *21st century skills* und unter Beachtung von schulischem Lernen und Lehren im post-digitalen Zeitalter. Dazu versteht sich dieser Beitrag als wesentlicher erster Schritt.

## Literatur und Internetquellen

- ACER (Australian Council for Educational Research) (o.D.). Zugriff am 02.03.2020. Verfügbar unter: <https://www.acer.org/au>.
- Alexander, B., Adams Becker, S., Cummins, M., & Hall Giesinger, C. (2017). *Digital Literacy in Higher Education, Part II: An NMC Horizon Project Strategic Brief* (Bd. 3.4, August 2017). Austin, TX: The New Media Consortium. Zugriff am 07.02.2020. Verfügbar unter: <https://landing.adobe.com/dam/2017/downloads/whitpapers/ctir-3006.en.nmc-2-gated-email.pdf>.
- Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R. (Hrsg.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Arens, K., & Swaffar, J. (2000). Reading Goals and the Standards for Foreign Language Learning. *Foreign Language Annals*, 33, 104–122. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2000.tb00896.x>
- Baacke, D. (2001). Medienkompetenz als pädagogisches Konzept. In Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) (Hrsg.), *Medienkompetenz in Theorie und Praxis*. Broschüre im Rahmen des Projekts „Mediageneration – kompetent in die Medienzukunft“ (gefördert durch das BMFSFJ). Bielefeld: GMK.
- Bachmann-Medick, D. (2006). *Cultural Turns: Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Hamburg: Rowohlt.
- Baudrillard, J. (1994/1981). *Simulacra and Simulation*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.9904>
- Baudrillard, J. (2001). *Telemorphosis*. Minneapolis, MN: Univocal.
- BITKOM (Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und Neue Medien) (2015). *Digitale Schule – vernetztes Lernen. Ergebnisse repräsentativer Schüler- und Lehrerbefragungen zum Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht*. Berlin: Bitkom e.V. Zugriff am 07.02.2020. Verfügbar unter <https://www.bitkom.org/Bitkom/Publicationen/Digitale-Schule-und-vernetztes-Lernen.html>.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2019). *Wissenswertes zum DigitalPakt Schule*. Zugriff am 02.03.2020. Verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/de/wissenswertes-zum-digitalpakt-schule-6496.php>.
- Bos, W., Eickelmann, B., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., et al. (Hrsg.). (2014). *Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich: ICILS 2013*. Münster: Waxmann. Zugriff am 01.06.2020. Verfügbar unter <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=3131>.
- Burger, C., & Elsner, D. (im Druck). Digital English Lab: Digitale fachdidaktische Kompetenzen erwerben durch Kooperatives Forschendes Lernen im Lehramtsstudium Englisch (Manuskript zur Veröffentlichung eingereicht). In D. Elsner, H. Niesen & B. Viebrock (Hrsg.), *Hochschullehre digital gestalten in der (fremd-)sprachlichen LehrerInnenbildung – Inhalte, Methoden und Aufgaben* (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.
- Burger, C., Kreft, A., Imbrogno, A., & Siegel, J. (in Vorbereitung). *Die curriculare Verankerung digitaler Fremdsprachenkompetenzen: Dokumentenanalyse am Beispiel hessischer Bildungs- und Lehrpläne für das Fach Englisch*.

- Cramer F. (2015). What Is 'Post-digital'? In D.M. Berry & M. Dieter (Hrsg.), *Postdigital Aesthetics*. London: Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9781137437204\\_2](https://doi.org/10.1057/9781137437204_2)
- Crawford Camiciottoli, B., & Campoy-Cubillo, M.C. (2018). Introduction: The Nexus of Multimodality, Multimodal Literacy, and English Language Teaching in Research and Practice in Higher Education Settings. *System*, 77 (Special Issue), 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.03.005>
- Deuze, M. (2012). *Media Life*. Cambridge: Polity Press.
- Dobinson, T., & Dunworth, K. (Hrsg.). (2018). *Literacy Unbound: Multiliterate, Multilingual, Multimodal* (Multilingual Education, Bd. 30). Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-01255-7>
- Doll, N., & Siems, D. (2019). *Wie Deutschland seinen digitalen Rückstand aufholen soll*. WELT, Axel Springer SE. Zugriff am 21.01.2020. Verfügbar <https://www.welt.de/wirtschaft/article186831556/Welt-Wirtschaftsgipfel-Deutschland-hinkt-bei-Digitalisierung-hinterher.html>.
- Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., et al. (Hrsg.). (2019). *ICILS 2018 #Deutschland – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster: Waxmann. Zugriff am 07.02.2020. Verfügbar unter: [https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/erziehungswissenschaft/Schulpaedagogik/ICILS\\_2018\\_Deutschland\\_Berichtsband.pdf](https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/erziehungswissenschaft/Schulpaedagogik/ICILS_2018_Deutschland_Berichtsband.pdf).
- Eickelmann, B., Bos, W., & Labusch, A. (2019). Die Studie ICILS 2018 im Überblick – Zentrale Ergebnisse und mögliche Entwicklungsperspektiven. In Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., et al. (Hrsg.). (2019). *ICILS 2018 #Deutschland – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 7–31). Münster: Waxmann. Zugriff am 07.02.2020. Verfügbar unter: [https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/erziehungswissenschaft/Schulpaedagogik/ICILS\\_2018\\_Deutschland\\_Berichtsband.pdf](https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/erziehungswissenschaft/Schulpaedagogik/ICILS_2018_Deutschland_Berichtsband.pdf).
- Eickelmann, B., Gerick, J., & Bos, W. (2014). Die Studie ICILS 2013 im Überblick – Zentrale Ergebnisse und Entwicklungsperspektiven. In W. Bos, B. Eickelmann, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert et al. (Hrsg.), *ICILS 2013 – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 197–229). Münster: Waxmann. Zugriff am 01.06.2020. Verfügbar unter: <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=3131>
- Eickelmann, B., & Labusch, A. (2019). *ICILS 2018 #Deutschland auf einen Blick. Presseinformationen zur Studie und zu zentralen Ergebnissen*. Münster: Waxmann. Zugriff am 07.02.2020. Verfügbar unter [https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/erziehungswissenschaft/Schulpaedagogik/ICILS\\_2018\\_Deutschland\\_Presseinformation.pdf](https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/erziehungswissenschaft/Schulpaedagogik/ICILS_2018_Deutschland_Presseinformation.pdf).
- Elsner, D., Helff, S., & Viebrock, B. (2013). *Films, Graphic Novels & Visuals. Developing Multiliteracies in Foreign Language Education – An Interdisciplinary Approach*. Münster: LIT.
- eventure (o.D.). *Digitalisierungsstudie: Bewusstseinswandel in Deutschland – aber klarer Rückstand zu USA*. Zugriff am 07.02.2020. Verfügbar unter: <https://www.medianet-bb.de/de/digitalisierungsstudie-bewusstseinswandel-in-deutschland-aber-klarer-rueckstand-zu-usa/>.
- Fadel, C., Bialik, M., & Trilling, B. (2015). *Four-Dimensional Education: The Competencies Learners Need to Succeed*. Boston, MA: Center for Curriculum Redesign.

- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe* (Joint Research Centre of the European Commission, Scientific and Policy Report Nr. JRC83167). Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. Zugriff am 07.02.2020. Verfügbar unter: <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC83167/lb-na-26035-enn.pdf>.
- Fraillon, J., Schulz, W., & Ainley, J. (2013). *International Computer and Information Literacy Study. Assessment Framework*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Zugriff am 07.02.2020. Verfügbar unter: [https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1010&context=ict\\_literacy](https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1010&context=ict_literacy).
- Gerick, J., Schaumburg, H., Kahnert, J., & Eickelmann, B. (2014). Lehr- und Lernbedingungen des Erwerbs computer- und informationsbezogener Kompetenzen. In W. Bos, B. Eickelmann, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert et al. (Hrsg.), *ICILS 2013 – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 197–229). Münster: Waxmann. Zugriff am 03.06.2020. Verfügbar unter: <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=3131>.
- GFD (Gesellschaft für Fachdidaktik) (2018). *Fachliche Bildung in der digitalen Welt*. Positionspapier der Gesellschaft für Fachdidaktik. Münster: GFD e.V. Zugriff am 07.02.2020. Verfügbar unter: <http://www.fachdidaktik.org/wp-content/uploads/2018/07/GFD-Positionspapier-Fachliche-Bildung-in-der-digitalen-Welt-2018-FINAL-HP-Version.pdf>.
- GfK (Gesellschaft für Konsumforschung) (2016). *Furcht vor Datenmissbrauch ist weit verbreitet: Die Studie „Daten & Schutz 2015/2016“ des GfK Vereins*. Zugriff am 07.02.2020. Verfügbar unter: <https://www.presseportal.de/pm/80428/3236590>.
- Haucap, J. (2016). Warum erlahmt die Innovationsdynamik in Deutschland? Was ist zu tun? In Walter-Raymond-Stiftung (Hrsg.), *Digitalisierung von Wirtschaft und Gesellschaft: Die technologische Zukunftsfähigkeit Deutschlands auf dem Prüfstand* (S. 7–18). Berlin: GDA Kommunikation.
- Hayles, K.N. (1999). *How We Became Posthuman: Virtual Bodies in Cybernetics, Literature and Informatics*. Chicago, IL: University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226321394.001.0001>
- Hayles, K.N. (2012). *How We Think: Digital Media and Contemporary Technogenesis*. Chicago, IL: University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226321370.001.0001>
- Hochschulrektorenkonferenz (2015). *Nexus Impulse für die Praxis, Nr. 2: Lernergebnisse praktisch formulieren*. Zugriff am 21.01.2020. Verfügbar unter: [https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Lernergebnisse\\_praktisch\\_formulieren\\_01.pdf](https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Lernergebnisse_praktisch_formulieren_01.pdf).
- Horz, H. (2020). *Digitale Laborschule Frankfurt – Erste Überlegungen*. Vortrag im Rahmen der Veranstaltung „Digitale Laborschule Frankfurt“ am 10. Januar 2020 an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.
- Horz, H., Burger, C., & Breitenbach, S. (2020). Schule in Zeiten von Post-Digitalität. *Schulverwaltung – Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*. Köln: Carl Link.
- Horx, M. (o.D.). Das postdigitale Zeitalter. Auszug aus dem *Zukunftsreport 2019*. Zugriff am 06.02.2020. Verfügbar unter: <https://www.zukunftsinstitut.de/artikel/zukunftsreport/das-postdigitale-zeitalter/>.
- IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) (o.D.). Zugriff am 02.03.2020. Verfügbar unter: <https://www.iea.nl/>.
- IFH (Institut für Handelsforschung) (2015). *Perspektiven für den Datenschutz in Europa aus der Sicht der Verbraucher und des (elektronischen) Handels*. Köln: Institut für Handelsforschung GmbH.



- Jandrić, P., Knox, J., Besley, T., Ryberg, T., Suoranta, J., & Hayes, S. (2018). Postdigital Science and Education. *Educational Philosophy and Theory*, 50 (10), 893–899. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454000>
- Jewitt, C., & Kress, G. (2003). *Multimodal Literacy*. New York: Lang.
- Jewitt, C. (2012). *Technology, Literacy, Learning: A Multimodal Approach*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203964101>
- Kern, R. (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kern, R. (2003). Literacy as a New Organizing Principle for Foreign Language Education. In P.C. Patrikis (Hrsg.), *Reading between the Lines: Perspectives on Foreign Language Literacy* (S. 40–59). New Haven, CT: Yale University Press.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2011). *Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2011. Berlin: KMK. Zugriff am 07.02.2020. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_12\\_08-Fremdsprachenkompetenz.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_08-Fremdsprachenkompetenz.pdf).
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2012). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012. Berlin: KMK. Zugriff am 07.02.2020. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf](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) (2017). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017. Berlin: KMK. Zugriff am 07.02.2020. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2018/Strategie\\_Bildung\\_in\\_der\\_digitalen\\_Welt\\_idF\\_vom\\_07.12.2017.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt_idF_vom_07.12.2017.pdf).
- Köhler, B. (2010). *Das postdigitale Zeitalter*. Zugriff am 07.02.2020. Verfügbar unter: <http://www.slow-media.net/das-postdigitale-zeitalter>.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203299234>
- Kroschke, M. (o.D.). *Privatsphäre im Internet: Einflussfaktoren auf Individualebene und Implikationen für Unternehmen und Verbraucherschutz*. Namensnennung 3.0 Deutschland. [https://doi.org/10.15501/978-3-86336-920-0\\_9](https://doi.org/10.15501/978-3-86336-920-0_9)
- Lanham, R.A. (1995). Digital Literacy. *Scientific American*, 273 (3), 198–199.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (Hrsg.). (2008). *Digital Literacies. Concepts, Policies and Practices*. New York et al.: Lang.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2015). Digital Literacy and Digital Literacies: Policy, Pedagogy and Research Considerations for Education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, (4), 8–20. Zugriff am 07.02.2020. Verfügbar unter: [https://www.researchgate.net/publication/284918725\\_Digital\\_Literacy\\_and\\_Digital\\_Literacies\\_Policy\\_Pedagogy\\_and\\_Research\\_Considerations\\_for\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/284918725_Digital_Literacy_and_Digital_Literacies_Policy_Pedagogy_and_Research_Considerations_for_Education).
- Lennon, M., Kirsch, I., Von Davier, M., Wagner, M., & Yamamoto, K. (2003). *Feasibility Study for the PISA ICT Literacy Assessment: Report to Network A*. Princeton, NJ: Educational Testing Service. Zugriff am 07.02.2020. Verfügbar unter: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504154.pdf>.
- LKM (Länderkonferenz MedienBildung) (2015). *Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Medienbildung*. LKM Positionspapier, Stand 29.01.2015. Zugriff am 07.02.2020. Verfügbar unter: [https://lkm.lernnetz.de/files/Dateien\\_lkm/Dokumente/LKM-Positionspapier\\_2015.pdf](https://lkm.lernnetz.de/files/Dateien_lkm/Dokumente/LKM-Positionspapier_2015.pdf).

- Martin, A., & Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5 (4), 249–267. <https://doi.org/10.11120/ital.2006.05040249>
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York: McGraw-Hill.
- Mirra, N. (2019). From Connected Learning to Connected Teaching: Reimagining Digital Literacy Pedagogy in English Teacher Education. *English Education*, 51 (3, April), 261–291.
- Monitor Lehrerbildung (2018). *Lehramtsstudium in der digitalen Welt – Professionelle Vorbereitung auf den Unterricht mit digitalen Medien?! Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, Centrum für Hochschulentwicklung, Deutsche Telekom Stiftung & Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft*. Zugriff am 07.02.2020. Verfügbar unter: [https://www.stifterverband.org/medien/monitor\\_lehrerbildung\\_lehramtsstudium\\_in\\_der\\_digitalen\\_welt](https://www.stifterverband.org/medien/monitor_lehrerbildung_lehramtsstudium_in_der_digitalen_welt).
- Negroponte (1998). *Beyond Digital*. Zugriff am 07.02.2020. Verfügbar unter: <https://www.wired.com/1998/12/negroponte-55/>.
- Partnership for 21st Century Learning (2019). *Framework for 21st Century Learning. Battelle for Kids*. Zugriff am 07.02.2020. Verfügbar unter: [http://static.battellefor-kids.org/documents/p21/P21\\_Framework\\_Brief.pdf](http://static.battellefor-kids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf).
- Pauly, B., & Zacharias, F. (2019). *Digital Klausur der Bundesregierung: Bitkom zum Stand der Digitalisierung in Deutschland*. Zugriff am 21.01.2020. Verfügbar unter: <https://www.bitkom.org/Presse/Presseinformation/Digital Klausur-Bundesregierung-g-Bitkom-Stand-Digitalisierung-Deutschland>.
- Postman, N. (1970). The Reformed English Curriculum. In A.C. Eurich (Hrsg.), *High School 1980: The Shape of the Future in American Secondary Education* (S. 160–168). New York: Pitman.
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu* (Joint Research Centre of the European Commission, Science for Policy Report Nr. JRC107466). Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Schmid, U., Goertz, L., & Behrens, J. (2017). *Monitor Digitale Bildung – Die Schulen im digitalen Zeitalter*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Zugriff am 07.02.2020. Verfügbar unter: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/BSt\\_MDB3\\_Schulen\\_web.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/BSt_MDB3_Schulen_web.pdf).
- Schwanenberg, J., Klein, E.D., & Walpuski, M. (2018). *Wie erfolgreich fühlen sich Schulleitungen und welche Unterstützungsbedürfnisse haben sie? Ergebnisse aus dem Projekt Schulleitungsmonitor*. Schulentwicklung: Herausforderungen, Innovationen, Potenziale (SHIP) Working Paper Reihe, Nr. 3. Essen: Arbeitsgruppe Bildungsforschung der Universität Duisburg-Essen. <https://doi.org/10.17185/duo-publico/47202>
- Shapiro, J.J., & Hughes, S.K. (1996). Information Literacy as a Liberal Art: Enlightenment Proposals for a New Curriculum. *Educom Review*, 31 (2), 1–6. Zugriff am 07.02.2020. Verfügbar unter: <https://teaching.uncc.edu/sites/teaching.uncc.edu/files/media/article-books/InformationLiteracy.pdf>.
- Silverstone, R. (2007). *Media and Mortality*. Cambridge: Polity Press.
- Tapscott, D. (2012). *Die digitale Revolution: Verheißungen einer vernetzten Welt-die Folgen für Wirtschaft, Management und Gesellschaft*. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Gabler.
- 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>
- Tichi, C. (1991). *Electronic Hearth: Creating an American Television Culture*. New York: Oxford UP.

- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S., & Van den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*. Luxembourg: Publication Office of the European Union. <https://doi.org/10.2791/11517>
- Walsh, M. (2010). Multimodal Literacy: What Does It Mean for Classroom Practice? *Australian Journal of Language and Literacy*, 33, 211–239. Zugriff am 07.02.2020. Verfügbar unter: <https://www.alea.edu.au/documents/item/63%20%5B27>.
- Warner C., & Dupuy, B. (2018). Moving toward Multiliteracies in Foreign Language Teaching: Past and Present Perspectives ... and Beyond. *Foreign Language Annals*, 51, 116–128. Zugriff am 04.06.2020. Verfügbar unter: [https://www.researchgate.net/publication/323230896\\_Moving\\_toward\\_multiliteracies\\_in\\_foreign\\_language\\_teaching\\_Past\\_and\\_present\\_perspectives\\_and\\_beyond](https://www.researchgate.net/publication/323230896_Moving_toward_multiliteracies_in_foreign_language_teaching_Past_and_present_perspectives_and_beyond). <https://doi.org/10.1111/flan.12316>
- Weber [Burger], C. (2014). *Televisionization: Enactments of TV Experiences in Novels from 1970 to 2010*. Dissertation Stockholms universitet. Stockholm: Stockholm University Press. Zugl. Justus-Liebig-Universität Gießen. Gießen: GEB – Gießener Elektronische Bibliothek.
- Wößmann, L., Lergetporer, P., Grewenig, E., Kugler, F., & Werner, K. (2017). Fürchten sich die Deutschen vor der Digitalisierung? Ergebnisse des ifo Bildungsbarometers 2017. *ifo Schnelldienst*, 70 (17), 17–38.
- zukunftsInstitut (o.D.). *Megatrends*. Zugriff am 21.01.2020. Verfügbar unter: <https://www.zukunftsinstitut.de/dossier/megatrends/>.

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Burger, C. (2020). Digitale Fremdsprachenkompetenzen? Vorüberlegungen zur Modellierung digitaler Englischkompetenzen im Rahmen des Projekts „Digi\_Gap – Digitale Lücken in der Lehrkräftebildung schließen“. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 2 (4), 190–216. <https://doi.org/10.4119/pflb-3502>

Online verfügbar: 02.07.2020

ISSN: 2629-5628



© Die Autor\*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).  
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>