

Christian Fandrych (2019):

**Die Transformation sprachlich-kultureller Praktiken:
Sprachdidaktische Herausforderungen des digitalen Wandels**

Diese Publikation wurde zuerst veröffentlicht / This publication has been published
first in:

*Burwitz-Melzer, Eva / Riemer, Claudia / Schmelter, Lars (Hg.): Das Lehren und
Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Tübingen: Narr, 58-67.*

Die Transformation sprachlich-kultureller Praktiken

Sprachdidaktische Herausforderungen des digitalen Wandels

Christian Fandrych

1 Der Wandel von Sprache und sprachlich-kultureller Praktiken als blinde Flecken der Debatte

Der digitale Wandel wird vielfach zum einen als äußeres und technologisches Phänomen wahrgenommen, welches neue und sich ständig weiterentwickelnde Kommunikationsräume und -möglichkeiten schafft. Damit verbunden ist ein weitreichender Zugriff auf individuelle Lernerdaten und Lernerprofile und eine schnell wachsende Anzahl an unterschiedlichsten elektronischen Hilfsmitteln. Zum anderen stehen die dadurch möglichen neuen lehr- und lernbezogenen Verfahrensweisen und die sich verändernden Rollen und Aufgaben der Lehrenden und Lernenden im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Dabei ist die Entwicklung von einer solchen Dynamik, dass sich sichere Aussagen über ein stabiles neues medial-technologisches Bedingungsgefüge schwer tätigen lassen.

Welche der neuen digitalen und vernetzten Lehr- Lernmöglichkeiten¹ sich wie im institutionellen Unterricht umsetzen lassen, ist von verschiedenen Faktoren abhängig. Zentral für eine didaktisch und pädagogisch sinnvolle Entwicklung scheinen mir dabei die folgenden drei Aspekte zu sein. Zunächst sind eine *selbstbestimmte Mitwirkung aller Akteure und eine institutionenübergreifende Vernetzung unabdingbar*. Einerseits müssen mediendidaktische Konzepte und Infrastrukturen in der jeweiligen Institution *gemeinsam* entwickelt und kontrolliert – und nicht etwa von oben durchgesetzt – werden; dies betrifft insbesondere die Datensicherheit und die Rechte an den Daten. Gleichzeitig müssen institutionenübergreifend praktikable didaktische Modelle, Einsatzszenarien und Kooperationsnetzwerke konzipiert werden, die sich lokal adaptieren lassen, damit interessierte Institutionen und Akteure Orientierung erhalten und anpassbare Ressourcen nutzen können.² Zum zweiten ist der *Aufbau einer robusten technischen Ausstattung* zentral, die an den Bedürfnissen der Akteure orientiert ist. Einfache und möglichst langfris-

¹ Vgl. ausführlicher zu diesen Möglichkeiten etwa Würffel 2018 und Schmidt in diesem Band.

² So bietet etwa das *Framework for entry-level web literacy & 21st Century skills* der Mozilla Foundation Kriterien zur Entwicklung einer selbstbestimmten *digital literacy*, <https://learning.mozilla.org/en-US/web-literacy> (20/01/2019).

tige Lösungen (z.B. „Bring your own device“, ergänzt durch zentral zur Verfügung gestellte Endgeräte) sind komplexen und aufwendigen Szenarien vorzuziehen. In jedem Fall wird dauerhaft ausreichende und individuell abrufbare technischer Unterstützung benötigt. Stabile und erprobte Lösungen sollten im Regelfall Vorrang vor Orientierungslosigkeit und zu viel Innovationslust haben. Damit verbunden werden muss aber, drittens, auch die *Förderung einer kritischen Medien- und Sprachkompetenz*: Die neuen Kommunikationsformen und -formate bringen eine neue semiotische Qualität mit sich (vgl. Ohm 2012, 249). Die ihnen inhärenten Affordanzen und Begrenzungen sowie die veränderte Art, in welcher sie Wahrnehmung, Wirklichkeitskonstruktion und Handlungsmöglichkeiten (mit) beeinflussen, müssen thematisiert und reflektiert werden. Dazu gehören etwa: Welche Formen der sprachlich-semiotischen Selbststilisierung und Gruppenbildung werden in welchen kommunikativen Kontexten zu welchen Zwecken genutzt? Welche Konventionen und kommunikativen Muster gelten dabei bzw. bilden sich heraus? Wie wird Mehrsprachigkeit genutzt und interaktiv gestaltet, wie werden kulturelle Deutungen dynamisch verhandelt? Wie gestaltet sich das semiotische Zusammenspiel von Bild (z.B. Emojis), Text, Symbolen, hypertextueller Verknüpfung? Welche sozialen Normen und Spielregeln gilt es einzuhalten?

Aus meiner Sicht bietet der dritte Punkt, also die Herausbildung neuer kommunikativer Praktiken samt ihrer fluiden und dynamischen Charakteristika (vgl. dazu z.B. Androutsopoulos 2016) auch die Chance, genauer zu reflektieren, wie Situativität, Medium und Kommunikationskonstellation die kulturell-sozialen und sprachlichen Muster beeinflussen (vgl. dazu etwa Fandrych/Thurmair 2010; Storrer 2018). Letztlich verändern Vernetzung und Medialisierung von Sprache unser Bild von der Natur der Sprache selbst – und damit auch unsere Vorstellungen von Angemessenheit und Veränderbarkeit von Sprache (vgl. dazu ausführlich Lobin 2018). Statt als rigides Regelsystem und Kulturobjekt wird Sprache stärker als fluides und dynamisches Medium wahrgenommen, das tief in soziale und semiotische Praktiken einbettet ist. Gleichzeitig verfügen wir anders über Sprache und Sprachdaten, als dies vor Beginn des digitalen Wandels der Fall war. Daher dürfen auch die einzelnen sprachlichen Mittel (Grammatik, Wortschatz, Aussprache) nicht als abgeschlossene Systeme, sondern müssen als tendenziell dynamische, Variation unterliegende Ressourcen gesehen werden, die es hinsichtlich ihrer Funktionen und ihre Funktionalisierung in verschiedenen kommunikativen Praktiken zu thematisieren gilt.³

Dies bedeutet auch, dass wir die Diskussion über Standard, Variation und Norm doch noch einmal viel grundlegender und unter veränderten Vorzeichen führen müssen, als das in den letzten Jahrzehnten der Fall war. Wenn man sich vor Augen führt, wie lange der de facto dem Sprachunterricht zu-

³ Entsprechende Versuche finden sich etwa bei Fandrych/Thurmair 2016.

grunde liegende Standardbegriff sich als resistent gegenüber Erkenntnissen der Gesprochene-Sprache-Forschung gezeigt hat (vgl. Durrell 1999; Imo/Moraldo 2015), wie vielfältig sich andererseits aber die sprachlichen Praktiken und kommunikativen Muster in verschiedenen Sprachgemeinschaften und sozialen Gruppen gestalten (vgl. Schramm 2017), wird deutlich, vor welcher Aufgabe wir hier stehen.

Im Kontext des digitalen Wandels müssen zum einen diejenigen kommunikativen Praktiken in den Blick rücken, die für die lehr- und lernbezogene Kommunikation selbst relevant sind (sozusagen die Mittel für die Unterrichtskommunikation 2.0, wie sie auf Lernplattformen, in Chats, Foren, Kommentaren, Wikis und ähnlichem stattfindet). Zum anderen müssen die Lernenden auf kommunikative Aufgaben im digitalen Raum vorbereitet werden, die für sie in Alltag, Beruf oder Ausbildung außerhalb des Sprachlernkontextes relevant sein könnten. Hierbei gelten natürlich ähnliche Einschränkungen, wie sie Rösler (2016) für die Einbeziehung mündlicher Phänomene beschreibt: es muss aus der Perspektive von Lernenden, Lernzielen, institutioneller und zeitlicher Einschränkung sowie sprachlicher und inhaltlicher Progression gefragt werden, was in welchem Ausmaß zu welchem Zeitpunkt vermittelt werden kann, welche Schwerpunkte gesetzt werden und auch, welche medialen und kommunikativen Formen und sprachlichen Varianten berücksichtigt werden.

Bei der Auswahl der medial basierten kommunikativen Praktiken ist, wie oben bereits erwähnt, dann auch nach der Rolle von sprachlichen (Gebrauchs-)Normen zu fragen.⁴ Wenn man Schneider (2013) zustimmt, dass sprachliche Fehler nicht per se existieren, sondern wesentlich eine Frage der Angemessenheit im situativen Kontext darstellen, befreit einen das noch nicht von der Frage, welche Gewichtung und welchen didaktischen Ort man den verschiedenen Varianten und Spielarten der Variation im Unterricht zuweist. Eine sprachdidaktische Diskussion und Reflexion darüber steht allerdings noch weitgehend aus. Aus meiner Sicht sollte dabei auf keinen Fall vernachlässigt werden, dass standardnahe Register im Mündlichen (vgl. hierzu Butterworth/Schneider/Hahn 2018), im Schriftlichen und eben auch in medial vermittelter Form für viele Bildungs- und Berufskontexte nach wie vor von zentraler Bedeutung sind. Das heißt, dass die größere Variationsvielfalt *nicht* dazu führen darf, dass standardnahe Register vernachlässigt oder verdrängt werden. Wir benötigen daher *mehr* Reflexion und Arbeit zur sprach- und medienbezogenen Differenzierung im Unterricht als bisher. Diese Dimension der Digitalisierung scheint mir bisher in der Diskussion fast vollständig ausgeblendet zu sein – im Vordergrund stehen meist technische, mediale, interaktionale und daran geknüpfte methodisch-didaktische Überlegungen, kaum

⁴ Vgl. dazu etwa Eichinger 2018.

die Sicht auf den sich stark transformierenden Gegenstand der Sprachdidaktik selbst. Dies halte ich für äußerst problematisch.

2 Entwicklung guter Vorbilder für digitales Lehren und Lernen

Digitales Lehren und Lernen bedarf dringend guter Vorbilder und ethischer Grundsätze. Der Hoffnung von Vertretern lernanalytischer Verfahren, mithilfe umfassender Daten Lernwege und Lernprozesse begleitend beobachten, auswerten und so erforschen zu können,⁵ steht das Grundrecht auf informationelle Selbstbestimmung gegenüber. Daher ist es im institutionellen Kontext von zentraler Bedeutung, Leitlinien nicht nur abstrakt zu formulieren, sondern es ist für die informationelle Selbstbestimmung der Lernenden eine Art Selbst-Einwahl (ein *opt in*) erforderlich, die es ihnen ermöglicht, Aktivitäten und Aufgaben auszuwählen, für die lernanalytische Verfahren gewünscht werden. Dabei muss sichergestellt sein, dass kommerzielle Anwender nicht ungewünscht Zugang zu personenbezogenen Daten erhalten. Lernanalytische Verfahren dürfen in keinem Fall für die Lernkontrolle durch die Institution oder die Anbieter missbraucht werden. Ein deutlich unproblematischeres Einsatzszenario für lernanalytische Verfahren stellt der Fall dar, dass Lernende lernanalytische Software und adaptive Verfahren als Selbstreflexionswerkzeug nutzen, um den eigenen Lernprozess zu evaluieren und geeignete Strategien für das weitere Vorgehen zu erkunden. Dabei muss man sich natürlich vergegenwärtigen, dass auch adaptive Systeme immer von bestimmten – impliziten oder expliziten – Sprachauffassungen, Lernkonzepten und didaktischen Normen geprägt sind. Diese müssen möglichst transparent sein, damit informierte Entscheidungen über ihren Einsatz möglich sind.

Wie dies oben bereits angedeutet wurde, ist es dringend erforderlich, dass – neben weiterer Forschung und einem verstärkten Austausch zwischen Forschung und Praxis – eine Kooperation auf institutioneller Ebene stattfindet, die es erlaubt, Beispiele guter Praxis und guter Standards kennenzulernen und zu adaptieren.

Es ist wichtig, dass an der Erarbeitung von Leitbildern und Konzepten zum Einsatz digitaler Instrumente alle Akteure beteiligt sind – nicht nur die technikaffinen und digital versiertesten. Gleiches gilt für die Verabschiedung von Richtlinien zur Datensicherheit und zur Kontrolle der eigenen digitalen Persona. Dringend benötigen wir daneben mehr kritische Transparenz und fachwissenschaftlich fundierte Orientierung zu vorhandenen digitalen Instrumenten und Anwendungen (vgl. Schmidt in diesem Band).

⁵ Vgl. etwa das vom BMBF geförderte Projekt LISA, <https://www.technik-zum-menschen-bringen.de/projekte/lisa> (20/01/2019).

3 Fremd- und Zweitsprachendidaktik im Zuge der zunehmenden Digitalisierung

Der digitale Wandel steht erst am Anfang und wird unsere gesamte Lebenswelt fundamental verändern: „Digitale Technologien bringen im Laufe der Zeit zwangsläufig eine Digitalkultur hervor“ (Lobin 2018, 166). Dies gilt selbstverständlich in ganz besonderer Weise für die sprachliche Kommunikation, egal ob in der L1 oder in einer L2. Zur neuen sprachbezogenen Digitalkultur gehören insbesondere die neuen *Sprachressourcen*, die auch der Fremdsprachendidaktik zur Verfügung stehen: Wer digital kommuniziert, kann eine Vielzahl von *Hilfsmitteln* nutzen, die die Kommunikation unterstützen sollen. Dazu gehören etwa das computerunterstützte Schreiben, das auf der Basis von individuellen und allgemeinen Schreibmustern (basierend auf einer enormen Datenbank) Schreibvorschläge macht und so unsere Schreibprozesse mit beeinflusst; digital verfügbare Wörterbücher und Thesauri, die teils direkt in die Apps und Programme integriert sind und das schnelle Suchen nach Formulierungsalternativen erlauben; Grammatik- und Rechtschreibhilfen, welche uns während des Formulierungsprozesses unterstützen. Die Übersetzungssoftware hat sich in den letzten Jahren sprunghaft verbessert, so dass v.a. schriftliche, aber auch mündliche Kommunikation sehr schnell in gängige andere Sprachen übertragen werden kann. All diese Entwicklungen werden aus meiner Sicht das Fremdsprachlernen nicht überflüssig machen; gerade die nicht stark institutionell und musterhaft geprägte, spontane soziale, emotionale, anspielungsreiche, kulturell aufgeladene Kommunikation wird auch in absehbarer Zeit noch nicht mithilfe von Übersetzungs- oder Dolmetschprogrammen abbildbar sein. Dennoch spielen diese Ressourcen in der täglichen Sprachnutzung der Lernenden, auch in der jeweiligen L2, eine wichtige Rolle. Sie zu thematisieren, ihr Potenzial kritisch zu erkunden, um sie produktiv nutzen zu können und ihre Grenzen zu erkennen, halte ich für ein dringendes Desiderat der Fremdsprachendidaktik. Wenn man aber weiß, wie schwer es schon war, Arbeitstechniken für die kritische und angemessene Nutzung traditioneller Wörterbücher in den Sprachunterricht zu integrieren, kann man sich vorstellen, was hier für Aufgaben vor uns liegen. Umso wichtiger ist es, den sinnvollen und kritischen Umgang mit sprachbezogenen digitalen Hilfsmitteln in den Unterricht zu integrieren. Sie sind ja meist auch auf integrale Weise mit den kommunikativen Formaten verbunden (so das computerunterstützte Schreiben in Chats und Kurztexen).

Die Zahl und Vielfalt der verfügbaren digital basierten *Kommunikationsformate* hat sich in den letzten Jahren exponentiell vermehrt und wird sich mit Sicherheit weiter vermehren, wobei insgesamt die Funktionalitäten wachsen werden. Auch in recht stark institutionalisierten Diskursdomänen wie der Wissenschaft etabliert sich mehr und mehr die Nutzung digitaler Formate

und darauf aufbauender kommunikativer Praktiken.⁶ Dabei gilt hier, wie in vielen anderen Kontexten, dass sich damit auch das kommunikative Spektrum des Schreibens immer weiter ausdifferenziert, so dass es fast schon wieder zu schematisch klingt, zwischen „produktorientiertem“ und „interaktionsorientiertem Schreiben“ (Storror 2018) zu unterscheiden. Heute finden sich eine Vielzahl von Zwischenstufen zwischen stark handlungseingebundenen Kurznachrichten und zeitlich zerdehnten, elaborierteren Statements in thematisch orientierten Foren oder Blog-Kommentaren. Für die Thematisierung und Nutzung digital basierter Kommunikationsformate im Fremdsprachenunterricht sollten einige der zentralen Erkenntnisse der Medien- und Textlinguistik berücksichtigt werden. Hierzu gehört die Unterscheidung zwischen Kommunikationsform und Textsorte (E-Mails oder Kurznachrichten sind keine Textsorten mit relativ fester kommunikativer Funktion und etablierten Textmustern, sondern zunächst Kommunikationsformen, deren Nutzung sehr vielfältig ist und deren sprachliche Umsetzung äußerst heterogen ist); die Erkenntnis, dass mediengestütztes Schreiben häufig durch eigene semiotische und graphostilistische Mittel sowie durch Multimodalität und digitale Vernetzung gekennzeichnet ist, so dass es nicht einfach als Erweiterung traditionellen Schreibens angesehen und praktiziert werden kann; sowie die starke Handlungs- und Interaktionseinbettung gerade der stärker spontanen Interaktionsformate (wie Kurznachrichten). Nimmt man diese digital-virtuellen Kommunikations- und Veröffentlichungsformate ernst, so muss man sie – ähnlich wie die Mündlichkeit – auch in einer realitätsnahen Weise im Unterricht verwenden. Das bedeutet, dass E-Mails an Computern, Tablets oder Smartphones verfasst werden sollten, Kurznachrichten auf Smartphones mithilfe der entsprechenden Programme. Es bedeutet weiterhin, dass insbesondere stark interaktive und vernetzte Kommunikationsformate auch in interaktiv eingebundener Weise geübt und genutzt werden sollten.

Es verwundert daher, wenn etwa das neue Goethe-Zertifikat A2 als Testaufgabe für das Schreiben das Verfassen einer Kurznachricht vorsieht, die eben nicht auf einem entsprechenden Endgerät (Smartphone) und mit den dort zur Verfügung stehenden Hilfsmitteln (siehe oben) verfasst wird.⁷ Auch ist die Aufgabe nur minimal kommunikativ, situativ und sozial einbettet, eine interaktive Vorgeschichte (etwa ein vorgängiger SMS-Verlauf) fehlt. Die Aufgabe lautet:

Sie sind unterwegs in der Stadt und schreiben eine SMS an Ihre Freundin Eka-terini. Entschuldigen Sie sich, dass Sie zu spät kommen. Schreiben Sie, warum.

⁶ Vgl. dazu Meiler (2018) zu Blogs, Kimmons/Veletsianos (2016) zu Twitter.

⁷ Vgl. Goethe-Institut: Modellsatz Schreiben des Goethe-Zertifikats A2, http://bfu.goethe.de/a2_mod_2MX5/schreiben.php (20/01/2019) sowie Henne-mann/Perlmann-Balme/Stelter 2019.

Nennen Sie einen neuen Ort und eine neue Uhrzeit für das Treffen. (Goethe-Institut, Modellsatz A2 Schreiben).

Bewertet werden soll dabei die Erfüllung der „Sprachfunktionen“, was hier bedeuten soll, ob die in der Aufgabenstellung genannten sprachlichen *Handlungen* auftreten und „situations- und partneradäquat“ umgesetzt wurden (vgl. Goethe-Institut, Modellsatz), sowie die sprachlich „angemessene“ Umsetzung (nämlich Spektrum und Beherrschung der notwendigen sprachlichen Mittel nach „Kohärenz, Wortschatz, Strukturen“, vgl. ebd.). Aus meiner Sicht sind die angelegten Bewertungskriterien einerseits sehr stark an traditionellen Schreibaufgaben orientiert, in denen man es mit Briefen oder E-Mails zu tun hatte; ohne Einbettung in einen konkreten interaktiven Kontext ist aber die Frage, ob die SMS stilistisch angemessen verfasst ist bzw. wie diese Angemessenheit bewertet werden kann, nicht sinnvoll zu beantworten. In der folgenden Beispiellösung, die die Bewertungsprinzipien und -grundlagen des Tests demonstrieren soll, werden z.B. die „fehlende Logik“ und auch die unangemessene Abschiedsformel negativ gewertet:

Hallo Ekaterini Ich komme nach deiner Hause mit Bus. Aber kein Bus fahren nach deiner Hause. So im muss mit viele Büssen fahren. Halbe Stunde später bin ich da. Auf wiedersehen (vgl. Hennemann/Perlmann-Balme/Stelzer 2019)

Der Satz „Aber kein Bus fahren nach deiner Hause“ sei nicht kohärent zum vorherigen Text, die Verabschiedung mit „Auf wiedersehen“ sei einer SMS nicht angemessen, insgesamt stelle dies eine Leistung „unter dem Niveau A2“ dar (vgl. ebenda). Hierzu könnte viel gesagt werden, ich begnüge mich mit der Anmerkung, dass eine solche Bewertung (trotz aller Erprobung und Validierung) notwendigerweise äußerst subjektiv und inadäquat ausfallen muss. Linguistische Forschung zum Thema Kurznachrichtenkommunikation wurde bei der Erarbeitung der Bewertungskriterien offenbar nicht zu Rate gezogen, sonst hätte man erkannt, dass Kohärenz eben gerade kein rein textimmanentes (und ausschließlich sprachliches) Phänomen ist, sondern auch die Vorgeschichte, die Situation und die Wissensbestände der Kommunikationsteilnehmer einbeziehen muss (vgl. Adamzik 2016, 111f.). Dem Kommunikationsformat entsprechend lassen sich zumindest einige der geforderten sprachlichen Handlungen (etwa die Entschuldigung) auch nonverbal durch Emoticons ausdrücken – dies wäre sogar eine äußerst typische und wohl üblichere kommunikative Vorgehensweise. Wie soll das in einer *Sprachprüfung* dann bewertet werden, wie mit der sehr großen stilistisch-sprachlichen Variationsbreite von informellen Kurznachrichtentexten umgegangen werden?

Es stellt sich hier grundsätzlicher die Frage, ob es sinnvoll ist, derart handlungseingebundene, informelle und flüchtige kommunikative Praktiken zum Gegenstand von dekontextualisierten Präsenzttests zu machen. Auch die Gesprächsfähigkeit wird heutzutage ja nicht durch das schriftliche Verfassen von Dialogbeiträgen überprüft, sondern in realen mündlichen Kommunikations-

situationen (oder deren Simulation) – müssten wir dann nicht in ähnlicher Weise reale Kurznachrichten-Kommunikationssituationen nachstellen, die auch die dabei typischerweise verwendbaren Hilfsmittel zur Verfügung stellen? Oder sollten wir die Verwendung von Chats, Kurznachrichten und Kommunikation in sozialen Medien nicht stärker für prozesshafte, flüchtige Interaktion vorsehen, die dann eben nicht nach einer vermeintlichen Angemessenheit der Strukturen und des Wortschatzes bewertet wird, sondern beispielsweise hinsichtlich ihrer Funktion in projektbezogenen Kommunikationsprozessen betrachtet wird? So könnte sie Teil der Dokumentation von Kommunikations- und Kooperationsprozessen (etwa in Portfolios) sein, die letztlich stärker auf die Erarbeitung von konventionalisierten Textformaten und die damit verbundenen Sprachformen hin orientiert sind (etwa Blogbeiträge und -kommentare, Webtagebücher, Ratgebertexte oder Erklärvideos etc.). Damit soll gesagt sein: Sprachliche Variation und neue kommunikative Formate sollten ihren Platz im Fremdsprachenunterricht haben, aber sie müssen in situativ und medial angemessener Weise vorkommen, und es ist nicht sinnvoll, stark variable und situativ heterogene Formate anhand scheinbar objektiv verwendbarer Angemessenheitskriterien zu bewerten. Für formale Tests sollten aus meiner Sicht kommunikative Formate gewählt werden, die stärker am jeweiligen (Gebrauchs-)Standard orientiert sind, um überhaupt eine einigermaßen vergleichbare Bewertung zu erlauben.

Ein weiteres wichtiges Forschungsfeld, in dem Fremdsprachendidaktik und didaktisch orientierte Sprachwissenschaft in Zukunft dringend enger zusammenarbeiten müssten, ist die Nutzung bestehender Sprachkorpora für die Erarbeitung von angemessenen Materialien und Aufgaben. Sprachkorpora bergen ein enormes Potenzial für die Sprachdidaktik, allerdings müssen die Nutzungsmöglichkeiten aus sprachdidaktischer Sicht deutlich erweitert und angepasst werden (vgl. Fandrych/Meißner/Wallner 2018) und Sprachdidaktiker im Umgang mit ihnen vertraut gemacht werden. Wichtig ist, dass Sprachkorpora leichter und intuitiver nach Parametern durchsuchbar werden, die aus der Sicht der Sprachdidaktik relevant sind, etwa nach Schwierigkeitsgrad, Standardnähe, Grad der Informalität und Interaktivität; nach bestimmten Text- und Diskursmustern (wie Erzählen, Erklären, Berichten) – möglichst auch anhand geeigneter Visualisierungen. Hier stehen Forschung und Entwicklung erst am Anfang.⁸

Aus dem Gesagten ergibt sich aus meiner Sicht, dass Lehrende und Studierende die Dimension des digitalen Wandels nicht als rein technischen oder

⁸ Für das Deutsche hat sich das Projekt „ZuMult“ („Zugänge zu **multimodalen** Korpora gesprochener Sprache – Vernetzung und zielgruppenspezifische Ausdifferenzierung“) der Universität Leipzig, des IDS Mannheim und der Universität Hamburg den Ausbau nutzerbezogener Zugänge – auch für die Fremdsprachendidaktik – zum Ziel gesetzt, vgl. <https://zumult.org/> (20/01/2019).

äußerlichen Kommunikationswandel oder medientechnisch-didaktischen Umbruch betrachten lernen sollten, sondern als tiefgreifenden gesellschaftlich-kulturellen Wandel, der eine große Anzahl an Kulturtechniken, wissenschaftlichen Arbeits- und Denkweisen und auch unsere Vorstellung von Sprachlichkeit fundamental transformieren wird. Dies zu reflektieren und die Spuren davon in den verschiedenen digital-kommunikativen Praktiken sichtbar und erlebbar zu machen, halte ich für ein wichtiges Ziel der Aus- und Fortbildung. Zentral ist die Kompetenz, die neuen digitalen Ressourcen und Formate hinsichtlich wichtiger didaktischer Prinzipien, sprachwissenschaftlicher und pädagogischer Gütekriterien beurteilen zu können. Angehende Lehrerinnen und Lehrer müssen in die Lage versetzt werden, die verschiedenen Kommunikationsformate und -praktiken und die mit ihnen verbundenen sprachlich-funktionalen Register und Stile bezogen auf die Lernziele und Lernendenbedürfnisse angemessen einzuschätzen und entsprechend im Unterricht damit zu arbeiten – hierzu gehört auch die kritische Auseinandersetzung mit bestehenden Lehr- und Lernmaterialien sowie Testformaten. Dabei halte ich es für ein übergeordnetes Ziel, Lehrenden und Studierenden genügend Orientierung zu vermitteln und Grundstrategien an die Hand zu geben, so dass sie einerseits vor den neuen Anforderungen und Möglichkeiten nicht zurückschrecken, sie aber andererseits auch mit einer guten Portion (auf didaktischen Prinzipien basierender) Skepsis auszustatten, die verhindert, dass sie über all den digitalen Möglichkeiten den Blick für die Zielgruppenadäquatheit und die übergeordneten Lernziele und Bedürfnisse der Lernenden verlieren.

Literatur

- Adamzik, Kirsten (2016): *Textlinguistik: Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven*. Berlin u.a.: de Gruyter.
- Androutsopoulos, Jannis (2016): „Digitale Medien: Ressourcen und Räume für interkulturelle Praktiken“. In: *Net.worx* 74, <https://www.mediensprache.net/networx/networx-74.pdf> (20/01/2019).
- Butterworth, Judith/Schneider, Jan Georg/Hahn, Nadine (2018): *Gesprochener Standard in syntaktischer Perspektive: Theoretische Grundlagen – Empirie – didaktische Konsequenzen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Durrell, Martin (1999): „Standardsprache in England und Deutschland“. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 27, 285-308.
- Eichinger, Ludwig M. (2018): „Entwicklungen im Deutschen“. In: Moraldo, Sandro M. (Hrsg.): *Sprachwandel. Perspektiven für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg: Winter, 9-28.
- Fandrych, Christian/Thurmair, Maria (2010): „Textsortenvariationen im Zeitalter des Internets“. In: Foschi Albert, Marina/Hepp, Marianne/Neuland, Eva/Dalmas, Martine (Hrsg.): *Text und Stil im Kulturvergleich*. München: Iudicum, 381-401.

- Fandrych, Christian/Thurmair, Maria (2016): „Grammatik an und mit Textsorten lernen“. In: Freudenberg-Findeisen, Renate (Hrsg.): *Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik*. Hildesheim: Georg Olms, 155-170
- Fandrych, Christian/Meißner, Cordula/Wallner, Franziska (2018): „Das Potenzial mündlicher Korpora für die Sprachdidaktik. Das Beispiel GeWiss“. In: *Deutsch als Fremdsprache* 55/1, 3-13.
- Goethe-Institut (o.J.): *Modellsatz Schreiben des Goethe-Zertifikats A2*, http://bfu.goethe.de/a2_mod_2MX5/schreiben.php (20/01/2019).
- Hennemann, Doris/Perlmann-Balme, Michaela/Stelter, Claudia (2019): „Goethe-Zertifikat A2 – Werkstattbericht zur Qualitätssicherung bei der Entwicklung produktiver Prüfungsteile“. In: *Deutsch als Fremdsprache* 56/1 (im Druck)
- Imo, Wolfgang/Moraldo, Sandro M. (Hrsg.) (2015): *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Kimmons, Royce/Veletsianos, George (2016): „Education scholars’ evolving uses of twitter as a conference backchannel and social commentary platform“. In: *British Journal of Educational Technology* 47/3, 445-464.
- Lobin, Henning (2018): *Digital und vernetzt. Das neue Bild der Sprache*. Stuttgart: Metzler.
- Meiler, Matthias (2018): *Eristisches Handeln in wissenschaftlichen Weblogs. Medienlinguistische Grundlagen und Analysen*. Heidelberg: Synchron.
- Ohm, Udo (2012): „Was bieten Telemedien an und wozu fordern sie auf?“. In: Reinfried, Marcus/Volkman, Laurenz (Hrsg.): *Medien im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht. Einsatzformen, Inhalte, Lernerkompetenzen*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, 247-261.
- Rösler, Dietmar (2016): „Nähe und Distanz zur Mündlichkeit in der fremdsprachendidaktischen Diskussion – Versuch einer Annäherung“. In: *Deutsch als Fremdsprache* 53/3, 135–149.
- Schmidt, Torben (in diesem Band): „Digitally empowered teaching and learning – Kompetente Fremdsprachenlehrkräfte + intelligente Technologie“, 228-236.
- Schneider, Jan Georg (2013): „Sprachliche ‚Fehler‘ aus sprachwissenschaftlicher Sicht“. In: *Sprachreport* 1-2/2013, 30-37.
- Schramm, Karen (2017): „Pragmalinguistische Aspekte einer Mündlichkeitsdidaktik“. In: *Deutsch als Fremdsprache* 54/1, 3-9.
- Storror, Angelika (2018): „Interaktionsorientiertes Schreiben im Internet“. In: Deppermann, Arnulf/Reineke, Silke (Hrsg.): *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext*. Berlin: de Gruyter, 219-244.
- Würffel, Nicola (2018): „Differenzierung fördern mit digitalen Medien. Neue und weniger neue Ansätze für den Einsatz digitaler Medien im DaF/DaZ-Unterricht“. In: Peyer, Elisabeth/Studer, Thomas/Thonhauser, Ingo (Hrsg.): *IDT 2017. Band 1: Hauptvorträge*, Berlin: Erich Schmidt Verlag, 123-139.