

FREMDSPRACHENLERNEN IM CORONABEDINGTEN
DISTANZUNTERRICHT: ZUR FÖRDERUNG DER
SPRECHKOMPETENZ IM FACH FRANZÖSISCH

Universität Bremen – Sommersemester 2022
Fachbereich 10 – Sprach- und Literaturwissenschaften
FD5-Modul – Abschlussmodul | Masterarbeit

Masterarbeit verfasst von

Arnaud Rinié

Master of Education Gy/OS

Französisch & Spanisch

Matrikel-Nr.: 4324874

E-Mail: riniea@uni-bremen.de

unter Leitung von

Prof. Dr. Andreas Grünewald

&

Dr. Georgia Gödecke

Bremen
26.09.2022

„Das Bildungssystem soll da ankommen, wo wir sind:
im 21. Jahrhundert.“

Mustafa Güngör
SPD-Fraktionsvorsitzender

DANKSAGUNG

Vielen Dank an meine Betreuer*innen, Frau Gödecke und Herrn Grünewald, dafür, dass ich mein Projekt realisieren durfte, für ihre Ermutigung, ihre wertvollen Ratschläge und ihr Wohlwollen während des gesamten Schreibprozesses.

Ich bedanke mich vom ganzen Herzen bei A., B. und P. für ihre Freundlichkeit und ihre Bereitschaft. Ohne Euch wäre diese Arbeit nicht zustande gekommen.

Mein herzlicher Dank geht auch an meine Dozentinnen für Didaktik, Frau Hethey und Frau Roviró, die unglaubliches geleistet und hinsichtlich meiner Lehrerwerdung viel beigetragen haben.

An alle meine Dozent*innen aus dem Fachbereich 10 sowie 12 für die Erweiterung meines akademischen Horizonts und ihren Beitrag zu meiner beruflichen Ausbildung.

An meine lieben Eltern, Caroline und Thierry, die mir die Möglichkeit gegeben haben, einen neuen Weg in meinem persönlichen und beruflichen Leben einzuschlagen.

Vielen Dank an meinen Bruder Ludovic, meine Schwägerin Anne-Sophie und meine Nichten Louise und Camille, die mir, trotz der geographischen Entfernung, den notwendigen Beistand bei diesem großen Abenteuer boten.

Ein besonderer Dank geht an Florian, mein Fels in der Brandung, für seine unschätzbare und wahre Unterstützung. Danke, dass du immer an meiner Seite bist.

An Charlotte, für ihre Warmherzigkeit, ihre Freude und vor allem dafür, dass sie mich trotz allem weiter ertragen hat. Du gehörst zu meinen schönsten Begegnungen und hast einen besonderen Platz in meinem Herzen.

An alle anderen, Verwandte, Freunde und Bekannte, nah und fern, verteilt auf der ganzen Welt. Ich danke Euch vielmals.

INHALT

1. Einleitung – ... und dann kam Corona	1
2. Mündlichkeit im FSU.....	3
2.1. Historische Entwicklung der Mündlichkeit im FSU.....	3
2.2. Mündlichkeit: Wovon genau die Rede ist	5
2.3. Gegenwärtiger Stellenwert der Mündlichkeit im FSU.....	7
2.4. Defizit der Mündlichkeit im FSU	8
3. Lernen im 21. Jahrhundert, lernen im Zeitalter der Digitalisierung.....	9
3.1. Digitalisierung: Eine Begriffsannäherung.....	10
3.2. Einflüsse der digitalen Transformation in der gesellschaftlichen Gegenwart.....	11
3.3. Bildung in der Kultur der Digitalität: Zur Frage des zeitgemäßen Lernens.....	14
4. Digitale Transformation und Fremdsprachenlernen in Corona-Zeiten: Die Notwendigkeit den FSU neuzudenken	18
4.1. Neue Lernumgebung(-en) für das Fremdsprachenlernen.....	19
4.2. Neuakzentuierung von Inhalten und Zielen im FSU.....	20
4.3. ‚Neue‘ Unterrichtskonzepte: Komplexe Kompetenzaufgabe und <i>Flipped Classroom</i>	22
5. Didaktisch-methodische Konzeption eines sprechförderlichen Lernarrangements im coronabedingten Distanzunterricht Französisch: <i>Le phénomène des réseaux sociaux</i>	25
5.1. Kontextualisierung und Legitimation des Lernarrangements	26
5.2. Soziale Netzwerke als Unterrichtsgegenstand: Eine Sachanalyse.....	28
5.3. Zur Frage der angestrebten kompetenzorientierten Lernziele.....	36
5.4. Das Lernarrangement in aller Kürze	44

5.5. Zentrale didaktisch-methodische Begründungen.....	50
6. Evaluation des Lernarrangements <i>Le phénomène des réseaux sociaux</i> zur Herauskristallisierung von praxisbezogenen Kriterien.....	56
6.1. Untersuchungsdesign	57
6.1.1. Expert*inneninterviews als qualitative Erhebungsmethode.....	57
6.1.2. Untersuchungsteilnehmer*innen: Gymnasiale Französischlehrkräfte	58
6.1.3. Operationalisierung der Datenerhebung: Zur Konzeption des Interviewleitfadens	59
6.2. Datenaufbereitung.....	63
6.2.1. Transkription der gewonnenen Daten	63
6.2.2. Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring zur Datenauswertung	65
6.3. Interviewübergreifende Diskussion zur Entwicklung digitaler sprechförderlicher Lernarrangements im Distanzunterricht Französisch.....	68
6.3.1. Formulierung didaktisch-methodischer Kriterien.....	68
6.3.2. Ansätze zur Verbesserung des Lernarrangements <i>Le phénomène des réseaux sociaux</i>	72
7. Fazit und Ausblick.....	75
LITERATUR.....	78
ANHANG	86
Anhang A: Digitales Lernarrangement <i>Le phénomène des réseaux sociaux</i>	87
Anhang B: Interviewleitfaden.....	110
Anhang C: Transkriptionen der Expert*inneninterviews	112
Interview – L1.....	112
Interview – L2.....	133
Interview – L3.....	150
Anhang D: Auswertungsmatrix	180

1. Einleitung – ... und dann kam Corona

Seit etwa einem Jahrhundert entspricht die Befähigung zur Mündlichkeit, die heute als untergeordnetes Ziel der Förderung der funktional-kommunikativen Kompetenzen anzusehen ist, einer der zentralsten Aufgaben des schulischen Fremdsprachenunterrichts (FSU) (vgl. Kurtz 2010: 83; Lütge 2017: 332). Allgemein betrachtet gilt die Mündlichkeit als das Fundament des Sprachenlernens bzw. als Wurzel des Sprachenvermittels und des Sprachmittels (vgl. Klippel 2014: 98). Sie weist somit einen hohen Stellenwert in der heutigen Gesellschaft auf (vgl. Schmidt 2016: 105), welchem im aktuellen FSU allerdings immer noch nicht gerecht wird (vgl. Kurtz 2014: 118f.).

Dies gilt umso mehr seitdem das Corona-Virus im Frühjahr 2020 ausbrach. Aufgrund der Pandemie wurden bundesweit viele gesellschaftliche Lebensbereiche heruntergefahren und die Menschen vor eine ganz neue Situation gestellt. Auch im Bildungswesen stand plötzlich alles Kopf: Von jetzt auf gleich mussten alle Schulen schließen und der reguläre Unterricht fiel schlicht aus (vgl. Huber et al. 2020: 7). Diese Situation stellte für alle Beteiligten am Schulleben erhebliche Herausforderungen dar (ebd.), wie sich im zwischendurch gebotenen hybriden Schulbetrieb besonders deutlich zeigte: So wurde im Land Bremen den Eltern die Entscheidung überlassen, ihre Kinder in die Schule zu schicken, sodass der Präsenzunterricht nur begrenzt bzw. anhand eines ausgearbeiteten Konzepts stattfinden konnte, das die gleichmäßige Beschulung sämtlicher Schüler*innen (SuS) ermöglichte.

Insbesondere im FSU bereiteten diese Umwälzungen große Schwierigkeiten: Während das Schreiben, das Lese- und Hör(-seh-)verstehen sowie die Sprachmittlung sich nahezu problemlos anbahnen lassen, erwies sich die Förderung des dialogischen Sprechens unter solchen Bedingungen als praktisch unmöglich, zumal die dafür erforderlichen Sozialformen der Partner- und Gruppenarbeit im Klassenraum streng untersagt waren. Wenn also das Sprechen, das im fremdsprachlichen Unterricht ohnehin zu kurz kommt, sich im Hybridunterricht nicht bzw. nur in Ansätzen fördern lässt, scheint der digitale Distanzunterricht die einzige Möglichkeit für Lehrer*innen (LuL) zu sein, den diesbezüglichen Anforderungen an die SuS zu entsprechen.

Über zwei Jahre sind nun vergangen seit dem Ausbruch des Virus. Mittlerweile sind die Schulen wieder geöffnet. Doch ist die Pandemie lange nicht vorbei und führt weiterhin zu gelegentlichen Infektionen, die dazu zwingen ganze Kohorten auf Distanz zu beschulen. Man könnte denken, dass aus dieser Krise die entsprechenden Schlüsse in Bezug auf Bildung gezogen wurden und dass das Thema ‚Digitalisierung in der Schule‘ zum Selbstläufer geworden ist. Dem ist allerdings nicht so, ganz im Gegenteil. Es liegt immer noch kein angemessenes

digitales Konzept zur Förderung der Mündlichkeit vor, sodass darin ein offensichtliches Desiderat besteht. Denn, den FSU digital zu gestalten bedeutet mehr als aus dem Lehrbuch eingescannte Arbeitsblätter hochzuladen bzw. den SuS per E-Mail zukommen zu lassen. Vielmehr müssen hierfür etablierte Unterrichtskonzepte umgedacht und das didaktische Potenzial des Digitalen sinnvoll eingesetzt werden (vgl. Burwitz-Melzer 2019).

Wie kann aber dies vor dem Hintergrund der soeben geschilderten coronabedingten schulischen Lage konkret aussehen? Mit anderen Worten: Inwiefern lässt sich die dialogische Sprechkompetenz im digitalen FSU fördern bzw. wie können digitale Lernarrangements zur Förderung des dialogischen Sprechens im digitalen Distanzunterricht Französisch didaktisch-methodisch gestaltet werden? Diesem Erkenntnisinteresse soll im Rahmen der vorliegenden Arbeit unter folgender Forschungsfrage nachgegangen werden: Welche Kriterien für theoretisch begründete digitale Lernarrangements zur Förderung der Mündlichkeit im Distanzunterricht Französisch lassen sich formulieren?

Eine Arbeit, die sich mit der Förderung von Mündlichkeit im FSU befasst, bedarf unbedingt einer tiefgreifenden Auseinandersetzung mit dem Begriff der ‚Mündlichkeit‘: Wie lässt sich dieser überhaupt verstehen? Was ist genau gemeint, wenn hier die Rede von ‚Mündlichkeit‘ ist? Und was bedeutet dies für den gegenwärtigen FSU? Auf diese Fragen soll zunächst einmal näher eingegangen werden (Kap. 2). Dabei beziehen sich die vorhandenen Forschungserkenntnisse auf den herkömmlichen Präsenzunterricht, wie er vor der Corona-Pandemie stattfand. Da es sich aber um die Frage der Förderung von Mündlichkeit im digitalen Distanzunterricht handeln soll, ist es ebenfalls vonnöten, ‚Digitalisierung‘ zu definieren. Denn, erst dann, wenn darüber Klarheit herrscht, was sich dahinter verbirgt, wird deutlich, dass die Digitalisierung erhebliche Auswirkungen auf unsere Gesellschaft hat, wodurch dem Bildungswesen (Kap. 3) und somit auch dem FSU neue Anforderungen gestellt werden (Kap. 4). All diese theoretischen Ansätze bieten schließlich die Grundlagen, die die didaktisch-methodisch begründeten Entwicklung eines digitalen sprechförderlichen Lernarrangements voraussetzt. So soll im Sinne der gestellten Forschungsfrage zu einem exemplarisch ausgewählten Thema ein digitales Lehr-Lernszenario entworfen werden (Kap. 5). Allein damit kann aber das Ziel der vorliegenden Arbeit nicht erreicht werden. Dafür erfordert die angestrebte Formulierung didaktisch-methodischer Kriterien einen weiteren Schritt der forschungsmethodenbasierten Evaluierung des selbstkonzipierten Lernarrangements sowie, abschließend, die Analyse der daraus gewonnenen Daten (Kap. 6).

2. Mündlichkeit im FSU

Möchte man der Problematik nachgehen, inwiefern sich die Sprechkompetenz im coronabedingten Distanzunterricht Französisch fördern lässt, stellt sich zunächst einmal die Frage was ‚Sprechen im FSU‘ genau bedeutet bzw. wie die Mündlichkeit in diesem Zusammenhang verstanden werden soll. Im Folgenden soll der aktuelle Forschungsstand zur Mündlichkeit im FSU dargestellt werden. Historisch betrachtet zeigt sich, dass sich im Laufe der Zeit eine Entwicklung ihrer Bedeutung (Kap. 2.1) ergibt, die hin zum heutigen Verständnis dieser Begrifflichkeit (Kap. 2.2) geführt hat. So wird im gegenwärtigen sozio-politischen und wirtschaftlichen Kontext der Sprechkompetenz ein besonderer Stellenwert (Kap. 2.3) zugeschrieben: Die Förderung der spontansprachlichen Handlungskompetenz im FSU soll in den Vordergrund rücken. Dennoch betont die aktuelle empirische Forschung der Fremdsprachendidaktik einen wesentlichen Mangel an sprechsprachlicher Spontaneität und Flexibilität in der fremdsprachenunterrichtlichen Praxis (Kap. 2.4).

2.1. Historische Entwicklung der Mündlichkeit im FSU

Wirft man einen Blick auf die Geschichte des Sprachenlernens, so stellt man fest, dass die Menschheit schon immer danach gestrebt hat, eine weitere Sprache zu erlernen und v.a. diese mündlich zu beherrschen. Insb. in der sog. *marketplace tradition* war der FSU an der Mündlichkeit orientiert und die alltägliche mündliche Sprachbeherrschung das zentralste Ziel. Da sie zu diesem Zeitpunkt das weitgehende Handeln sowie das vom Bürgertum begehrte Weltreisen begünstigte, war sie sogar im Vergleich zu schriftlichen Kompetenzen als vielsprechender angesehen (vgl. Klippel 2014: 98; Königs 2014: 109).

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts ist der FSU allerdings durch die Einführung der Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM) geprägt worden. Hierbei wurde die Sprache als reines System betrachtet und, wie der Name dieser Methode es bereits andeutet, der Fokus auf die Übersetzung von Texten sowie die Beherrschung grammatischer und syntaktischer Regeln gelegt (ebd.: 108f.; vgl. Schmidt 2016: 103). In diesem Zusammenhang kann also an dieser Stelle das Primat der Mündlichkeit im FSU wie soeben beschrieben und somit die tatsächliche Förderung der sprechsprachlichen Fertigkeit bei den Lernenden in Frage gestellt werden.

In Reaktion auf die eher an der Schriftsprache und am Schreiben gerichtete GÜM fand im späten 19. Jahrhundert eine fremdsprachliche Reformbewegung statt, die auf die Verstärkung des Mündlichen bzw. der für den fremdsprachlichen Alltag notwendigen sprachlichen Fertigkeit abzielte. Diese Bewegung, die u.a. auch 1882 vom deutschen Linguisten Wilhelm Viëtor und seiner Streitschrift gegen die herrschende Unterrichtsmethode und ihre tatsächlichen

Wirkungen unterstützt wurde, spiegelte sich in den weiteren Entwicklungen des FSUs, der sich von der kritisierten GÜM hin zur direkten und später zur audiolingualen bzw. -visuellen Methode abwandte, wider. Doch selbst wenn diese neuen methodischen Ansätze sich offiziell die Förderung des freien Sprechens als Ziel setzten, lag dabei in Wirklichkeit der Fokus dennoch auf der mündlichen Reproduktion durch das Lesen und v.a. das Nachsprechen (ebd.: 103f.; vgl. Königs 2014: 109).

Nimmt man im Allgemeinen die o.g. Verfahren in den Blick, dann fällt auf, dass es sich überwiegend um LuL-zentrierte Unterrichtsmethoden handelt, die großen Wert auf die sprachliche Korrektheit (*accuracy*) legen und in denen den SuS eine eher passive Rolle zugeschrieben wird (ebd.; vgl. Klippel 2014: 99f.): „[E]s wird zugehört und allenfalls wiederholt“ (Königs 2014: 109).

Erst ab den 1970er Jahren setzte sich die kommunikative Wende als Antwort gegen die Ineffizienz der bislang im Unterricht geltenden Methoden in Bezug auf Mündlichkeit durch. Dabei soll sich der FSU zu einem eher SuS-zentrierten Unterricht entwickeln: Einerseits wird den SuS eine aktivere Rolle beigemessen; die LuL hingegen sollen einen Schritt zurück treten und die Position eines Moderators einnehmen mit dem Ziel, das intentionale Sprechen der SuS stärker in das Blickfeld des FSUs zu rücken und die formalen Aspekte der Fremdsprache dem unterzuordnen (vgl. Königs 2014: 109).

So hat sich in den letzten dreißig Jahren durch diese Wende einiges hinsichtlich der Mündlichkeit im heutigen FSU verändert: Zunächst einmal rücken das Hörverstehen als eine Fertigkeit sowie die Sprachmittlung ins Zentrum. Aufgrund der zwei vom Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR) für Sprachen (Europarat 2001) ausformulierten Formen des Sprechens in monologisch bzw. dialogisch-interaktiv, sollen auch die LuL die mündliche Sprachproduktion wie nie zuvor differenzierter wahrnehmen. Außerdem werden Alltagsthemen sowie lebensweltbezogene Kommunikationssituationen immer mehr in die Lehrpläne und somit in die Lehrmaterialien miteinbezogen. Dies führte dazu, dass die *Basic Interpersonal Communication Skills* neben den davor dominierenden *Cognitive Academic Language Proficiency* an Gewicht gewonnen haben. Und nicht zuletzt hat die bislang gewährte Wichtigkeit der sprachlichen Korrektheit zugunsten der Sprechflüssigkeit (*fluency*) wesentlich abgenommen (vgl. Klippel 2014: 99f.; Schmidt 2016: 104).

Betrachtet man also die historische Entwicklung der Mündlichkeit im FSU, ergibt sich dabei eine Progression ihrer Bedeutung im Laufe der Zeit: Von reinen Reproduktionsaufgaben hin zu Aufgaben, die die SuS darauf vorbereiten sollen, ihre Redeabsichten in der Fremdsprache mündlich zu verwenden, hat der FSU immer weiter dazu tendiert, sich von der sprachlichen

Korrektheit abzuwenden und dafür der Sprechflüssigkeit mehr Bedeutung beizumessen. Allerdings entwickelt sich die Gesellschaft und somit der Stellenwert der Mündlichkeit seit dem Beginn des 21. Jahrhunderts schneller als je zuvor. Aufgrund der Globalisierung und der Digitalisierung verschwinden Zeit- und Raumbegrenzungen immer weiter, sodass auch die Anforderungen an die SuS im heutigen FSU enorm gewachsen sind.

2.2. Mündlichkeit: Wovon genau die Rede ist

Bevor aber auf die heutigen Anforderungen an die SuS bzgl. der Mündlichkeit im Schulkontext eingegangen wird, soll zunächst genauer erläutert werden, was unter dem Begriff der Mündlichkeit zu verstehen ist. Kurtz (2014: 117) bezeichnet ihn als geradezu hochkomplex und unscharf. Zwar verweist er auf die von jedermann erlebte und im Alltag wahrgenommene Wirklichkeit, gleichwohl wird er erst durch die Erörterung weiterer Konzepte verständlicher, in den fremdsprachendidaktischen Theorien sinnvoller verwendbar und für die alltägliche Fremdsprachenunterrichtspraxis erfolgreicher (ebd.).

Üblicherweise wird die Mündlichkeit der Schriftlichkeit gegenübergestellt, wobei die Erste auf die phonisch realisierte Sprache sowie auf die lautliche En- bzw. Dekodierung der Sprache verweist; die Zweite hingegen auf die graphisch realisierte Sprache und entsprechend auf die schriftliche En- bzw. Dekodierung der Sprache. Angesichts der komplexen Charakteristika und der vielzähligen Erscheinungsformen gesprochener und geschriebener Sprache, insb. im heutigen Kontext der digitalen Massenmedien, kann das hier vereinfacht dargestellte Verständnis der beiden Begrifflichkeiten allerdings nicht ausreichen (ebd.).

An dieser Stelle erscheint es also sinnvoll eine weitere Unterscheidung vorzunehmen, nämlich die zwischen der medialen (phonisch vs. graphisch) und der konzeptionellen (gesprochen vs. geschrieben) Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit. Unter Berücksichtigung dieser Dichotomie wird deutlich, dass Mündlichkeit und Schriftlichkeit heutzutage eng miteinander vernetzt und nicht mehr einzeln zu betrachten sind. Gerade im heutigen schulischen FSU ist dieser Unterschied in Bezug auf die Mündlichkeit von großer Relevanz, denn erst dadurch können die Hauptausformungen von medialer und konzeptioneller Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit abgegrenzt werden (ebd.: 117f.).

So bezieht sich die Ausformung ‚phonisch/gesprochen‘ auf eine mediale und weitgehend konzeptionelle Mündlichkeit. Sie entspricht spontanen, ungeplanten und überwiegend unvorbereiteten Aussagen wie etwa bei Improvisation. Die Kombination ‚phonisch/geschrieben‘ verweist auf eine mediale Mündlichkeit und eine konzeptionelle Schriftlichkeit, wie es bspw. der Fall bei skriptbasierten Lehrbuchdialogen, Schülerreferaten oder beim lauten Vorlesen von

Texten ist. Das ‚graphisch/gesprochen‘-Paar geht auf eine mediale Schriftlichkeit sowie eine abgestufte Mündlichkeit zurück; diese Ausformung ist exemplarisch in E-Mails, Chats sowie im Bereich des *instant messaging* (z.B. WhatsApp) vorzufinden. Zum Schluss ist die Konstellation ‚graphisch/geschrieben‘ die Form, die mit der medialen und vorwiegend konzeptionellen Schriftlichkeit übereinstimmt; als Beispiel sollen hier die geplanten und systematisch bearbeiteten schriftlichen Haus- bzw. Projektarbeiten erwähnt werden (ebd.: 118f.).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll ein besonderer Fokus auf die ersterwähnte Ausformung von Mündlichkeit gelegt werden. Das Sprechen an dieser Stelle als spontane, ungeplante und überwiegend unvorbereitete Aussagen in der Zielsprache zu verstehen, erlaubt es die Komplexität vom Akt der mündlichen Sprachproduktion zu erfassen, wie sie im diesbezüglichen Modell von Levelt (1989) verdeutlicht wird. Dabei geht es auf die verschiedenen kognitiven Prozesse genauer ein, die der Sprecher währenddessen durchläuft (vgl. Freitag-Hild/Kroschewski 2018). Diese verlaufen nach Levelt in drei Phasen, vom vorsprachlichen Prozess bis hin zur tatsächlichen artikulierten Äußerung (vgl. Caspari 2017: 4; Fellmann 2016: 45; Grünwald 2014: 61): So wird sich der Sprecher in der (1) Konzeptualisierung bzw. der Phase der sprachlichen Konzeptbildung seiner Sprechabsicht bewusst und plant auf Grundlage dessen und mithilfe seines vorhandenen lebensweltlichen sowie sprachlichen Wissen seinen eigenen Sprechbeitrag zunächst einmal als *preverbal message*. Die (2) Formulierung verweist auf die grammatische, syntaktische sowie phonologische Enkodierung von Lemmata, in der die Auswahl von Vokabeln (Rückgriff auf das mentale Lexikon) und Strukturen getroffen wird, die die zuvor geplante kommunikative Intention erfordert. Zu guter Letzt entspricht die (3) Artikulationsphase der Realisierung des Sprechbeitrags auf lautlicher Ebene (ebd.; vgl. Caspari 2017: 4; Freitag-Hild/Kroschewski 2018; Fellmann 2016: 45).

Dieses im Levelts Modell dargelegte Verfahren zur Sprachproduktion ist nicht linear. Vielmehr ist es als seriell zu verstehen, sodass – sobald es initiiert wird – die drei Phasen und die darin stattfindenden Teilprozesse immer gleichzeitig ablaufen und stets durch Monitoring überwacht werden. Dabei beobachtet und reflektiert der Sprecher den laufenden Prozess und greift bei Bedarf korrigierend ein. Ausgehend davon wird also deutlich, dass die Komplexität des Sprechens insb. darin besteht, dass die jeweiligen Schritte bei der Sprachproduktion nicht abgeschlossen sein müssen, damit der nächste erst in Gang kommen kann (ebd.; vgl. Caspari 2017: 4; Freitag-Hild/Kroschewski 2018). Schließlich muss „der folgende Satz ja schon geplant werden [...], während der erste noch ausgesprochen wird“ (Caspari 2017: 4).

In seiner Arbeit orientiert sich Levelt ursprünglich an der Sprachproduktion von Muttersprachler*innen. Allerdings gilt seine Modellierung des Sprechvorgangs als die umfassendste

und ergiebigste, die bis dato vorliegt (vgl. Blume 2006: 3), sodass sie auch in der Fremdsprachendidaktik Resonanz und somit im FSU Relevanz findet (vgl. Caspari 2017: 4).

2.3. Gegenwärtiger Stellenwert der Mündlichkeit im FSU

Im heutigen Zeitalter der Globalisierung und der digitalen Vernetzung hat also die Mündlichkeit in der Gesellschaft und somit im FSU eine völlig neue Dimension erreicht. Wenngleich die Anforderungen an eine akzentfreie Aussprache nahezu der Vergangenheit angehören, wird dennoch deutlich, dass die Erwartungen an Sprechflüssigkeit und sprachliche Flexibilität besonders gestiegen sind (vgl. Klippel 2014: 101).

Dies spiegelt sich auch in den bildungspolitischen Vorgaben wider: Sowohl im GeR (Niveaustufen A1 bis C2) als auch in den nationalen Bildungsstandards der KMK (2003; 2012) ist das Sprechen zu einem zentralen Element der Fremdsprachenkompetenzen geworden. So gewinnen im GeR (Europarat 2001: 62ff.) Aspekte wie Flexibilität, Sprecherwechsel, Themenentwicklung, Kohärenz und Kohäsion aber auch Flüssigkeit an Gewicht bei der Förderung der Sprech- und Interaktionskompetenz, die im FSU in zunehmendem Maße ins Zentrum rückt. Interessant wird es auch, wenn die Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife unter die Lupe genommen werden. Dabei wird das Sprechen als vollwertiger Bestandteil der funktional-kommunikativen Kompetenzen betrachtet (vgl. Schmidt 2016: 105; Lütge 2017: 335) und wie folgt beschrieben:

Die Schülerinnen und Schüler können sich weitgehend flüssig, sprachlich korrekt und adressatengerecht sowie situationsangemessen an Gesprächen beteiligen. Sie sind bereit und in der Lage, in einer gegebenen Sprechsituation zu interagieren, auch wenn abstrakte und in einzelnen Fällen weniger vertraute Themen behandelt werden. [Außerdem] können [sie] klare und detaillierte Darstellungen geben, ihren Standpunkt vertreten und erläutern sowie Vor- und Nachteile verschiedener Optionen angeben (KMK 2012: 16).

Rückblickend auf die von der KMK ausformulierten Standards wird deutlich, dass die an die SuS gestellten neuen Anforderungen über die Artikulation gesprochener Sprache und das bloße fließende Sprechen hinausgehen (vgl. Königs 2014: 111). Der Mündlichkeit bzw. der Fähigkeit zum Sprechen und Interagieren in einer Fremdsprache wird dem aktuellen gesellschaftlichen Zeitgeist entsprechend ein hoher Stellenwert gewährt (vgl. Schmidt 2016: 105). Aufgrund der aktuellen fortschreitenden Verflechtung und der tief verwurzelten Integration Deutschlands in Europa ist eine erfolgreiche kommunikative Situation im FSU nicht mehr nur als sprecherzentriert zu verstehen, sondern auch als hörerorientiert (vgl. Kurtz 2001: 10; Lütge 2017: 335). Insofern soll stärker als je zuvor das Sprechenlernen verstanden werden,

als eine nachhaltige Befähigung zur eigenständigen, flexiblen Wirklichkeitsbewältigung [...] [und die] mündliche Handlungsfähigkeit in [...] einer Fremdsprache als eine [...] Komponente einer übergreifenden zwischenmenschlichen Kompetenz, die Heranwachsende [...] zu einer selbstbewussten, selbstkritischen und verantwortlichen Lebensführung [...] benötigen (Kurtz 2001: 9f.).

Das Ziel des FSUs bzgl. der Mündlichkeit besteht also heutzutage eindeutig darin, das freie Sprechen der SuS zu fördern, die Künstlichkeit der Sprechsituationen aufzubrechen, auf die kommunikative Realität der Sprachverwendung zu fokussieren sowie den regelmäßigen und authentischen Gebrauch der Fremdsprache zu ermöglichen (vgl. Schmidt 2016: 105). Anders formuliert soll es dabei darum gehen, die Teilnehmer*innen am FSU zu befähigen, die Fremdsprache in jeder Form und jeder Situation, die außerhalb des Klassenraums bzw. der Schule vorkommen kann, angemessen zu verwenden (vgl. Königs 2014: 111).

Durch die kommunikative Wende wurde der fremdsprachenunterrichtliche Fokus auf die Lernenden verschoben, sodass in den letzten Jahrzehnten auch die Anforderungen an die Schülerschaft maßgeblich gewachsen sind. Dies gilt besonders für die Sprechkompetenz, wie die oben geschilderten theoretischen Ansätze darauf hinweisen. Doch, betrachtet man die Mündlichkeit in der heutigen Unterrichtspraxis, stellt man schnell fest, dass zwischen Theorie und Praxis bzw. Anspruch und Wirklichkeit Welten liegen.

2.4. Defizit der Mündlichkeit im FSU

Trotz der Veröffentlichung des GeRs und der von der KMK ausformulierten Bildungsstandards, die der spontansprachlichen Handlungskompetenz in der Zielsprache immer mehr Bedeutung beimessen, verweist die aktuelle empirische Forschung der Fremdsprachendidaktik auf einen wesentlichen Mangel. Es zeigt sich tatsächlich, dass unter den o.g. Ausformungen der Mündlichkeit, diejenigen, deren Charakteristika sowohl gesprochene als auch geschriebene Sprache umfassen, überwiegend im heutigen FSU vorkommen. Die sog. mediale und konzeptionelle Mündlichkeit (s.o.) scheint hingegen weniger vertreten, wenn nicht sogar unterrepräsentiert zu sein (vgl. Kurtz 2014: 119).

Neben der Komplexität der Sprachproduktionsprozesse wie von Levelt beschrieben, kommen weitere Gründe hinzu, die dieses Phänomen der mangelhaften Schulung von Sprechkompetenz in der fremdsprachlichen Unterrichtspraxis erklären: Zum einen kommt die mündliche Kommunikation in der Zielsprache oft zu kurz, sodass in Anbetracht der ohnehin geringen Sprechzeit pro Schüler*in während des Unterrichts¹ in dieser Hinsicht grundsätzlich wenig

¹ Diesbezüglich zeigt die DESI-Studie (2007), dass SuS in lediglich 23 % der Unterrichtszeit zu Wort kommen. Dies entspricht weniger als der Hälfte des durchschnittlichen LuL-Sprechanteils (vgl. Helmke et al. 2008: 350).

gefördert wird; zum anderen besteht aber auch eine Schwierigkeit oft darin, dass sich authentische Anlässe und Themen bzw. mitteilungsbezogene Sprechsituationen schwer finden lassen, die sich für SuS als Grund zur mündlichen Kommunikation erweisen (vgl. Wiemeyer/Großkurth 2016: 59; Fellmann 2016: 46).

Daraus resultiert, dass die Förderung der spontanen und flexiblen Mündlichkeit oft zugunsten eines weitgehend phonisch/geschrieben und graphisch/gesprochen geprägten FSUs vernachlässigt wird (vgl. Kurtz 2014: 119). Diesbezüglich diagnostizierte Kurtz bereits im Jahr 2001:

Die alltagsunterrichtliche Versteinerung der Sprechhandlungsprozesse [...] lässt das freie, selbstgesteuerte und selbstständige Sprechen der Zielsprache kaum zur Entfaltung kommen. Das fremdsprachenunterrichtliche Sprechhandeln erstarrt vielmehr in einer gleichförmigen, an der Schriftsprache der jeweiligen Textvorlage orientierten, mehr oder minder mühsam aufrecht erhaltenen Mündlichkeit, der es an Unmittelbarkeit, Lebendigkeit, Emotionalität und vor allem auch an Erlebnisqualität mangelt (Kurtz 2001: 14).

Diesen Feststellungen nach, sollte klar geworden sein, dass eine riesige Kluft zwischen den vorschriftlichen Ansprüchen und der Wirklichkeit des FSUs besteht, sodass die gegenwärtige mündliche Unterrichtsführung den Bildungsstandards und somit den Anforderungen an die SuS längst nicht gerecht werden können.

Das bisher Geschilderte zur Mündlichkeit im FSU stellt Forschungserkenntnisse dar, die vor der Corona-Pandemie gewonnen wurden. Wenn aber zu jenem Zeitpunkt, als der Präsenzunterricht noch stattfand, die diesbezügliche Situation bereits derart mangelhaft war, gewinnt die Frage nach einer angemessenen Förderung der spontanen sprechsprachlichen Handlung von SuS in Zeiten von Corona bzw. im digitalen Fernunterricht zunehmend an Bedeutung. Daher verdient sie es an dieser Stelle stärker in den Blick genommen zu werden. Hierfür soll im Folgenden auf die Digitalisierung und ihre Konsequenzen für das (Fremdsprachen-)Lernen näher eingegangen werden.

3. Lernen im 21. Jahrhundert, lernen im Zeitalter der Digitalisierung

Als Antwort auf die 2016 von der KMK veröffentlichte Medienstrategie verabschiedete die Bundesregierung zwei Jahre später den sog. Digitalpakt und stellte somit 5 Milliarden Euro für die digitale Ausstattung der deutschen Schulen bereit. Wenngleich die Maßnahme begrüßenswert ist und sich – mit Blick auf die Corona-Pandemie und die daraus resultierenden bundesweiten Schulschließungen – unerlässlich gezeigt hat, deckt sie einen grundlegenden Denkfehler auf. Denn Digitalisierung ist nicht (nur) i.S. von digitalen Infrastrukturen zu verstehen. Mit anderen Worten geht die Digitalisierung weit über die bloße Nutzung technischer

Endgeräte hinaus. Vielmehr lässt sie sich als ein transformativer Prozess definieren (Kap. 3.1), der heutzutage von gesamtgesellschaftlicher Relevanz ist (Kap. 3.2). Wenn sie aber in allen sozialen Bereichen Auswirkungen aufweist und die Schule u.a. als Ort verstanden wird, in dem die SuS auf ebendiese Gesellschaft vorbereitet werden (sollen), stellt sich folglich die Frage, was Bildung – und somit auch das Lernen – unter den Bedingungen der Digitalisierung auf sich hat (Kap. 3.2). Erst dann, wenn ein klares Verständnis dieser Begrifflichkeit in eben diesem Kontext vorhanden ist, zeigt sich, dass der herkömmliche Unterricht keineswegs als solcher ins Digitale übertragen werden kann. Demzufolge setzt das Fremdsprachenlernen im coronabedingten Fernunterricht voraus, den FSU sowohl didaktisch als auch methodisch um- bzw. neu-denken zu müssen (Kap. 3.3).

3.1. Digitalisierung: Eine Begriffsannäherung

Das Problematische am Begriff der Digitalisierung besteht grundsätzlich darin, wie er im aktuellen alltäglichen Diskurs oft verstanden und entsprechend verwendet wird. Während die Digitalisierung für manche die reine Nutzung technischer Endgeräte bezeichnet, begrenzt sie sich für andere auf die Kommunikation über soziale Netzwerke; für andere wiederum hängt sie eng mit künstlicher Intelligenz zusammen. Diese Denkweise ist prinzipiell nicht falsch, schließlich liegt in jeder dieser Auffassungen etwas Wahres. Sie zeigt allerdings wie vage bzw. restriktiv die Digitalisierung heutzutage noch erfasst wird. Darunter verbirgt sich in Wirklichkeit ein viel komplexeres Phänomen (vgl. Blume 2019a).

Ursprünglich versteht sich Digitalisierung als der Umformungsprozess eines analogen Gegenstandes hin zu digitalen Daten (vgl. Brockhaus Enzyklopädie Online). So bspw. das händisch beschriftete Blatt, das per Computer in eine digitale Form überführt wird. Das Ergebnis dieser Umformung ist eben kein Blatt mehr. Es wurde digitalisiert bzw. zu einem Digitalisat, das wiederum auf digitalem Wege geteilt, archiviert und überarbeitet werden kann (vgl. Blume 2019a).

Am soeben aufgeführten Beispiel wird aber dann auch deutlich, dass nicht nur Gegenstände ein solches Verfahren durchlaufen. Prozesse können ebenso davon betroffen sein (ebd.). Aus dieser Perspektive lässt sich die Digitalisierung in einem erweiterten Sinne definieren, als „der Prozess einer alle Lebensbereiche umfassenden Transformation hin zu einem Dasein, das von digitalen Daten bestimmt wird“ (Brockhaus Enzyklopädie Online).

In diesem Zusammenhang soll auf Prof. Beat Döbeli Honegger eingegangen werden, der in seinem Werk *Mehr als 0 und 1* (2016) eine passende Zuordnung des Digitalisierungsbegriffes vornimmt. Diesem stellt er zwei weitere Begriffe gegenüber – Automatisierung und

Vernetzung –, die mit der Digitalisierung eng verflochten und unabdingbar sind, um Prozesse in der digitalisierten Welt gänzlich zu begreifen: Während die Digitalisierung sich auf die tatsächliche Erfassung und Speicherung digitaler Daten bezieht, meint die Automatisierung, die (automatisierte) maschinelle Verarbeitung, und die Vernetzung, das Übermitteln bzw. die Verbreitung ebendieser Daten (vgl. Döbeli Honegger 2016: 16ff.). Zur besseren Veranschaulichung dieser Begrifflichkeiten und deren Verhältnis zueinander bietet sich an dieser Stelle das triviale Beispiel einer E-Mail an: Möchte man einen Brief mehreren Personen analog zukommen lassen, die sich an verschiedenen geographischen Orten befinden, so soll für seine physische Vervielfältigung gesorgt werden. D.h., derselbe Brief muss so oft erneut per Hand geschrieben werden, wie es Empfänger gibt. Erfasst man ihn aber mithilfe eines technischen Geräts bzw. über einen E-Mail-Dienstleister, ergeben sich *digitale Daten* (Digitalisierung), die mit einem einzigen Klick *gleichzeitig* an alle gesendet werden können (Automatisierung). Indem die E-Mail übermittelt wird, wird sie auf den jeweiligen Server gespeichert, sodass sie jederzeit abgerufen und wiederum an andere *weitergeleitet* werden können (Vernetzung).

So fallen unterschiedliche Entwicklungen in verschiedensten Bereichen unter den Begriff der Digitalisierung, die allerdings mit seinem Eingangsverständnis nichts mehr zu tun haben. Statt also von ‚Digitalisierung‘ zu sprechen, soll eher von den ‚Bedingungen der Digitalisierung‘ oder gar von ‚digitaler Transformation‘ bzw. vom ‚digitalen Wandel‘ die Rede sein. Denn erst unter diesem Blickwinkel wird dann auch ersichtlich, dass das, was üblicherweise mit ‚Digitalisierung‘ gemeint ist, viel weitreichender ist und sich enorm auf die gesamte Gesellschaft auswirkt (vgl. Blume 2019a).

3.2. Einflüsse der digitalen Transformation in der gesellschaftlichen Gegenwart

Dass der digitale Wandel sich gegenwärtig als von gesamtgesellschaftlicher Bedeutung erweist, zeigt sich u.a. bei Döbeli Honegger (2016), der in dieser Hinsicht vier grundlegende Konsequenzen nennt: Die (1) Informationsflut, die (2) Automatisierung des Automatisierbaren, (3) komplexere Probleme und der (4) beschleunigte Wandel.

Erstere liegt in der Menge der Informationen, mit denen Menschen im Alltag konfrontiert werden. So wächst das Wissen in der sog. Informationsgesellschaft rascher als je zuvor und ist jederzeit und von überall abrufbar; es veraltet allerdings auch schneller (ebd.: 16-19; vgl. zukunftsInstitut 2012).

Des Weiteren meint die Automatisierung des Automatisierbaren die automatisierte bzw. vom Computer automatische Durchführung jeglicher Prozesse, die dieselbe stets

wiederkehrende Tätigkeit erfordern. Auf wirtschaftlicher Ebene bedeutet dies zukünftig eine Massenarbeitslosigkeit für jene Berufsbranchen, wenn der digitale Wandel verschlafen wird (ebd.; vgl. Döbeli Honegger 2016: 20-23; Blume 2019a).

Umso mehr, als dass die heutige Gesellschaft zunehmend an komplexere Probleme stoßen wird. Insofern ist die klassische Biographie der Industriegesellschaft, in der ein bestimmter Beruf (aus-)gelernt und ein Leben lang anhand der gleichen Methoden ausgeübt wird, immer mehr die Ausnahme. Vielmehr werden heutzutage Flexibilität und Anpassungsfähigkeit gefragt sein, die es den Menschen erlauben, mit unberechenbaren Situationen umzugehen (vgl. zukunftsInstitut 2012; Döbeli Honegger 2016: 24f.).

Dies führt schlussendlich zum letzten von Döbeli Honegger erwähnten Aspekt, nämlich die zunehmende Beschleunigung der soeben geschilderten gesellschaftlichen sowie wirtschaftlichen Wandlungen durch ebendiese Prozesse der Digitalisierung, der Automatisierung und der Vernetzung (ebd.: 29).

Noch deutlicher wird allerdings die Relevanz der digitalen Transformation für unsere Gesellschaft, wenn man mit Felix Stalder (2016) die Perspektive erweitert bzw. wechselt. In seiner Arbeit geht der Experte für digitale Kultur und Theorien der Vernetzung von einer ‚Kultur der Digitalität‘ aus. Diese macht er in seinem gleichnamigen Werk an drei wesentlichen miteinander engverknüpften Formen fest und weist auf diese Weise auf einen digitalen Wandel hin, der nicht nur jegliche Lebensbereiche betrifft, sondern auch vom Einzelnen aktiv mitgestaltet wird.

So verweist die (1) Referentialität auf „[...] eine gelungene Synthese, etwas Neues, in sich Stimmiges, das sich gerade dadurch auszeichnet, dass die Elemente der alten Ordnung [...] sichtbar sind und gleichzeitig transzendiert werden“ (Stalder 2016: 99). Anders formuliert bedeutet ‚Referentialität‘ „die Synthese von Bestehendem und Entstehendem“ (Blume 2019b), also den Gebrauch bereits existierender Materialien im Rahmen transformativer Prozesse bzw. kultureller Praktiken wie z.B. Remix, Parodien oder Mashups (vgl. Dobusch 2016). Somit schreibt sich der Einzelne in kulturelle Prozesse ein, in denen er sich als Produzent konstituiert (vgl. Stalder 2016: 95).

Eine Kultur kann allerdings nicht auf die Praktiken des Einzelnen reduziert werden. Verstanden als geteilte soziale Bedeutung existiert und entwickelt sie sich vielmehr in einem größeren Raum durch gemeinschaftliche Formationen (ebd.). Die Kultur der Digitalität nach Stalder kennzeichnet sich daher auch durch (2) Gemeinschaftlichkeit, „d.h. die kollektiv getragene Referenzrahmen“ (Dobusch 2016): Eine solche Synthese steht nie für sich alleine, da „[j]edes Material, das genutzt wird, um Neues zu schaffen, seine Vorgeschichte [hat] [...]“ (Stalder 2016: 124). Mit anderen Worten ist sie nicht ein für alle Mal abgeschlossen, „sondern

öffnet sich in die Welt. Wird besprochen. Bearbeitet. Weiterbearbeitet“ (Blume 2019b). Insofern ist sie „meist nur temporär, denn sie kann jederzeit selbst als Material für eine Weiterarbeitung dienen“ (Stalder 2016: 99). Aus dieser Perspektive haben „[r]eferentielle Verfahren [...] keinen Anfang und kein Ende“ (ebd.: 124), vielmehr speist die Gemeinschaftlichkeit stets unmittelbar aus der Referentialität (vgl. Dobusch 2016).

Angesichts der zahlreichen Informationen, die im Rahmen von gemeinschaftlicher Referentialität entstehen und unseren Alltag stark prägen, gewinnen Algorithmen zunehmend an Bedeutung (ebd.; vgl. Stalder 2016: 95f.). So nennt Stalder in diesem Zusammenhang die (3) Algorithmizität als letzte Form der Digitalität und definiert sie als „jene Aspekte der kulturellen Prozesse, die durch von Maschinen ausgeführte Handlungen (vor)geordnet sind“ (Stalder 2016: 95f.). Algorithmen sind nicht per se zu monieren. Erst durch ihre reduzierende und übersetzende Wirkung wird schließlich die im Internet unüberschaubaren zirkulierenden Menge an Daten für den Menschen überhaupt zugänglich und verständlich (vgl. ebd.: 96). Nichtsdestotrotz stellen Algorithmen keine statischen Rechenfolgen dar (vgl. Dobusch 2016). Vielmehr sind sie als kontinuierlich dynamische und adaptierte Praktiken zu verstehen, die dem Einzelnen eine der eigenen Nutzungshistorie entsprechend zugeschnittene Informationsordnung anzeigen (vgl. Stalder 2016: 188f.). Die Relevanz von Daten bestimmen sie „nicht länger primär über [ihre] Position in einer [...] für alle existenten äußeren informationellen Welt. [...] Die Welt wird nicht mehr repräsentiert; sie wird für jeden User eigens generiert und anschließend präsentiert“ (Stalder 2016: 118f.). Mit anderen Worten bedeutet dies, dass Algorithmen zum einen falsche Informationen (*fake news*) darbieten können; zum anderen können sie aber auch relevante Daten vorenthalten. In diesem Sinne erfordert Algorithmizität die Fähigkeit, aus dieser Informationsflut Sinn zu erzeugen. Sie erfordert Wissen darüber, wo Wissen gesucht und wie Informationen eingeordnet und bewertet werden können bzw. sollen. Kurz gesagt benötigt sie also Methoden- und Filterkompetenzen (vgl. Blume 2019b).

Vor dem Hintergrund der digitalen Transformation und ihrer Einflüsse auf die gesellschaftliche Gegenwart lautet also die Frage in Bezug auf schulische Bildung weniger, wie auf Digitalisierung reagiert werden soll. Viel angemessener erscheint es an dieser Stelle danach zu fragen, wie Schulen das Lernen unter den Bedingungen der Digitalisierung gestalten sollen. Denn erst so können Prozesse entstehen, die eben nicht von der Problematik der technischen Ausrüstung ausgehen, sondern sich mit dem Lernen und Lehren des 21. Jahrhunderts auseinandersetzen (vgl. Blume 2019a). Wie aber in diesem Kontext ist dann ‚Lernen‘ zu verstehen? Dieser Frage soll im Folgenden eingehender nachgegangen werden.

3.3. Bildung in der Kultur der Digitalität: Zur Frage des zeitgemäßen Lernens

Folgt man neueren Auffassungen des Bildungsbegriffs, der die Kultur der Digitalität mitdenkt, verweist Letztere auf einen Raum, in dem die Individuen sich selbst bilden (vgl. Blume 2020a). In dieser Hinsicht verorten Allert und Asmussen (2017: 27) „[...] Bildung innerhalb der Verwobenheit in soziomateriellen Praktiken“, wobei Bildungsprozesse – so Koller (2010: 289) – sich „als Reaktion auf eine bestimmte Art von Krisenerfahrungen [verstehen, die] [...] durch die Konfrontation mit Problemen ausgelöst [werden], für deren Bewältigung die Figuren des bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses nicht mehr ausreichen“. Diesen Ansätzen zufolge kennzeichnet sich Bildung durch die Prozesshaftigkeit der Aneignung bzw. durch die „produktive Verwicklung“ (Allert/Asmussen 2017) des Individuums mit der Welt im Bildungsprozess (vgl. Blume 2020a):

Das Selbst ist aus dieser Perspektive nicht durch einen essenziellen Kern bestimmt, sondern formt sich und seiner Umwelt in ständiger Interaktion. Die Person erscheint in diesem Zusammenhang weniger als eine Gewordene, sondern als eine in praktischen Vollzügen ständig Werdende“ (Allert/Asmussen/Richter 2017: 15).

Befasst man sich mit einem derartigen performativen bzw. transformatorischen Bildungsbegriff, rückt die Frage des Lernens zwangsläufig in den Vordergrund der Überlegungen (vgl. Blume 2020a). Lernen ist in diesem Zusammenhang „die Kreation dessen, was im Prozess und in seinem Ausgang Bildung erzeugt“ (Blume 2020a). Es steht im Mittelpunkt einer unter den Bedingungen der Digitalisierung funktionierenden Gesellschaft, die bei der Gestaltung von Lernprozessen wiederum berücksichtigt werden muss (vgl. Blume 2020a).

Im Kontext einer sich rasch verändernden Welt gilt es also auch den Begriff des Lernens innerhalb eines völlig anderen Paradigmas zu verorten (ebd. 2019b). Während im 16. und 17. Jahrhundert die Kenntnisse der sog. Universalgelehrten jedwede Wissensgebiete gänzlich abdeckten, ist heutzutage ein solches Ziel – angesichts der vorhandenen Fülle an Wissen – nicht ansatzweise zu erreichen. Zumal die Gesellschaft – wie soeben bereits angedeutet – zunehmend mit komplexeren Problemen bzw. neuartigen Krisen konfrontiert wird, für deren Lösung sich noch keine Strategien bewährt haben. Insofern ist die Welt nicht (mehr) nach einer manichäischen Ordnung zu verstehen, in der dem Falschen das Wahre gegenübergestellt wäre; der zeitgenössische ‚Universalgelehrte‘ ist dann nicht mehr derjenige, der immer richtig liegt bzw. alles über alles weiß, sondern, derjenige, „der mit Wissen und Nichtwissen souverän umgehen kann“ (zukunftsInstitut 2012). Kurz gesagt: „Die Bildungsgewinner von morgen kommen auch in völlig neuen Situationen zurecht, indem sie sich evolutionär an die neuen Umstände anpassen“

(ebd.). Das zeitgemäße Lernen versteht sich also nicht als eine abgeschlossene Tätigkeit, die einen Anfang und ein Ende hätte. Da nie ausgelernt werden kann, handelt es sich dabei vielmehr um einen lebenslangen Prozess, der zusammen mit der rasanten Weltentwicklung verlaufen soll. Diesem Verständnis von Lernen nach, besteht dann auch die Notwendigkeit die Kompetenzen zu überdenken, die es den SuS möglichst früh zu vermitteln gilt (vgl. zukunftsInstitut 2012; Blume 2020a).

In dieser Hinsicht gehen Fadel et al. (2017) der Frage nach, was SuS im 21. Jahrhundert lernen müssen und werfen somit vier Dimensionen der Bildung als Referenzrahmen für die Kompetenzen auf, die SuS benötigen, um in der heutigen (und künftigen) Gesellschaft erfolgreich zu sein. Diese Dimensionen lauten: (1) Wissen, (2) Skills, (3) Charakter und (4) Meta-Lernen. Sie ausführlich darzustellen würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen. Doch soll im Folgenden in aller Kürze darauf eingegangen werden.

(1) Heutzutage kennt das vorhandene Wissen keine Grenzen mehr und ist somit nie fachspezifisch. Anders formuliert, das Wissen zu einem Fachgebiet endet nicht da wo der nächste beginnt. In diesem Sinne ist es vonnöten, Verbindungen zwischen den jeweiligen Wissensbereichen zu erstellen, sodass den Lernenden die Relevanz von bestimmten Konzepten deutlich gemacht werden kann. Dies wird im Unterricht erreicht, indem die behandelten Konzepte fachübergreifend angewendet werden (vgl. Fadel et al. 2017: 93). Konkreter: Insofern jederzeit auf die aktuellsten Informationen in einem Bereich via Internet zugegriffen werden kann (ebd.: 94), besteht die Aufgabe der Lehrkraft weniger darin, reines Wissen (*Know-What*) zu vermitteln, das die SuS stumpf auswendig lernen sollen. Vielmehr soll stattdessen die Frage nach dem Warum und somit die praktische in der Lebenswelt eingebettete Anwendung dieses Wissens (*Know-How*) ins Zentrum des Unterrichts rücken (vgl. zukunftsInstitut 2012).

(2) Aus psychologischer Sicht zeigt sich außerdem, dass ein aktives Lernen Lernergebnisse begünstigen. Alleine zuhören, mit(-schreiben) und Übungen bearbeiten reichen dabei nicht aus. Aktives Lernen bezieht sich hier vielmehr auf solche Praktiken wie bspw. die Durchführung von Recherchen, die Teilnahme an Diskussionen oder die Übernahme verschiedener Perspektiven, wodurch das Lernen auch als soziales und kreatives Geschehen betrachtet wird (vgl. Fadel et al. 2017: 123). In Anlehnung an das 4K-Modell wird die Dimension ‚Skills‘ in diesem Sinne in vier Fähigkeiten unterteilt, die für SuS i.S. des tiefen Wissensverstehens sowie des Transfers von Gelerntem in neue Kontexte unabdingbar sind (ebd.: 141): Die (a) ‚Kreativität‘ verweist auf die spontane situative Problemlösungskompetenz, also die Fähigkeit, sich mit Situationen zu konfrontieren, die bislang nie als solche aufgetreten sind und die somit originelle Ideen erfordern (vgl. zukunftsInstitut 2012; Fadel et al. 2017: 131f.). Demnach werden

Individuen als kreativ bezeichnet, wenn sie „über die Fähigkeiten zum divergenten Denken verfügen, einschließlich Ideengenerierung, geistiger Beweglichkeit, Flexibilität und Originalität“ (Fadel et al. 2017: 130). (b) ‚Kritisches Denken‘ meint weiterhin „den intellektuellen gesteuerten Prozess, Informationen aktiv und kompetent gedanklich in Begriffe zu fassen, anzuwenden, zu analysieren, zu synthetisieren und/oder zu prüfen [...]“ (National Council for Excellence in Critical Thinking in: Fadel et al. 2017: 134). Wenngleich jede geistige Tätigkeit es grundsätzlich erfordert, Kritik zu üben, verweist das ‚Kritische‘ hier hauptsächlich darauf, die Bedeutung von Dingen zu (er-)kennen. Mit anderen Worten bedeutet dies verschiedene Informationen stets zu hinterfragen und in der Lage zu sein, herauszustellen wie diese zueinander im Verhältnis stehen, wie sie miteinander verknüpft sind bzw. werden können (vgl. zukunftsInstitut 2012; Fadel et al. 2017: 134). Darüber hinaus sind Kommunikationskanäle bzw. -arten und somit Kommunikationsfähigkeiten im gegenwärtigen Zeitalter der digitalen Transformation vielfältiger und gewinnen zunehmend an Bedeutung (ebd.: 138). (c) ‚Kommunikation‘ versteht sich also in diesem Zusammenhang „in einem breiten und tiefen Sinne [...], als ein Bündel von entscheidenden Fähigkeiten, die für alle Wissensfelder und Kompetenzen gebraucht werden“ (Fadel et al. 2017: 139). Nicht zuletzt erfordert die zunehmende Komplexität unserer Welt die Zusammenarbeit von Menschen, die verschiedenen Fähigkeiten, Erfahrungen und Standpunkte aufweisen. Vielsichtige Probleme können als Gruppe einfacher gelöst werden, da unterschiedliche Perspektiven berücksichtigt und somit bessere Entscheidungen getroffen werden (können). In diesem Sinne ist (d) ‚Kollaboration‘ nicht mehr als das Zusammenkommen mehrerer Personen, die ein gemeinsames Ziel anstreben (ebd.: 139). Das Zusammenarbeiten ist an dieser Stelle von großer Bedeutung, insofern es sich synergetisch zu den soeben dargestellten Fähigkeiten verhält: Dadurch können ‚Kreativität‘, ‚kritisches Denken‘ sowie ‚Kommunikation‘ wunderbar gefördert werden (ebd.: 140f.)

(3) Diese 4K-Fähigkeiten stellen die Voraussetzung dar, wodurch Menschen Wissen erwerben und anwenden, sowie Leistungen in der Arbeitswelt und in der Gesellschaft erbringen können. Sie alleine reichen allerdings nicht aus, um in der Lage zu sein, sich den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts zu stellen. Demnach sollen SuS – als (globale) Bürger und Bürgerinnen von morgen – dazu befähigt werden, soziale Verantwortung zu übernehmen und fundierte Entscheidungen zu treffen (ebd.: 142, 144, 146f.). Dabei kommt es auf die Entwicklung einer ganzheitlichen Persönlichkeit der Lernenden bzw. auf die Förderung von sechs Charaktereigenschaften an, die die Schule ermöglichen soll (ebd.: 146-164; vgl. zukunftsInstitut 2012): (a) Achtsamkeit; (b) Neugier und Begeisterung; (c) Mut; (d) persönliche Resilienz bzw. Widerstandskraft, also die Fähigkeit, herausfordernde Situationen zu überstehen, die wiederum aus

Flexibilität und Adaptivität entsteht; (e) Ethik bzw. ethisches Verhalten und (f) Menschenführung, die soziale Fähigkeiten sowie Empathie voraussetzt.

(4) Die vierte und letzte Dimension, die Bildung hinsichtlich der Vorbereitung von SuS auf eine sich wandelnde Welt braucht, besteht im Meta-Lernen. Über das Verfügen über Wissen, Fähigkeiten und Charaktereigenschaften hinaus sollen Lernende in diesem Kontext fähig sein, ihre Lernziele, -strategien und -ergebnisse sowie ihre Handlungsmöglichkeiten selbst zu reflektieren. Auf ebendieser Meta-Ebene werden sie i.S. ihrer stetigen Weiterentwicklung zur Reflexion ermutigt, wie ihr eigenes Lernen und Verhalten durch wiederkehrende Zielsetzungen neuausgerichtet werden können. Demzufolge stellt das Meta-Lernen – als lernen zu lernen verstanden – eine Säule dar, die SuS sowohl bei schulischen Lernaufgaben als auch für jegliche künftige Entscheidungen unterstützen soll, die sie auf dem Arbeitsplatz sowie auch bei privaten Gelegenheiten treffen werden müssen (vgl. Fadel et al. 2017: 165f., 176). Aus dieser Perspektive stellt sich nicht nur die Frage nach dem Was (gelernt wird); auch das Wie und das Warum gewinnen an dieser Stelle erheblich an Bedeutung. Denn, erst dann, wenn Stärke, Defizite und Ziele des eigenen Lernens dezidiert reflektiert werden, können Lernhaltungen und somit Lernprozesse entstehen (vgl. Blume 2019b).

Ein aktuelles Konzept, das die vier oben erläuterten Dimensionen von Bildung erfasst und somit die Bedeutung des ‚zeitgemäßen Lernens‘ auf den Punkt bringt stellt das sog. *New Learning* dar. Basierend auf Frithjof Bergmanns *New Work*-Konzept hat dieses

die Selbst- und Potenzialentfaltung des Individuums zum Ziel. New Learning bezeichnet Lernen, das vom Lernenden als sinnhaft erlebt wird und die Teilhabe an der Gemeinschaft ermöglichen [sic]. Die Lernprozesse sind geprägt von Selbstbestimmung, Autonomie und dem Streben nach Wirksamkeit. Dabei gilt, dass die Lerner ein hohes Maß an Selbstverantwortung und die Zugehörigkeit zur (Lern)Gemeinschaft erleben. (Schmitz/Graf 2020: 80)

So stellt dieser Ansatz den Einzelnen in den Mittelpunkt eines Lernens, das die kulturelle Umgebung miteinschließt; schließlich ein „Lernen, das personalisiert, lernerzentriert, situiert, kollaborativ, ubiquitär und lebenslang stattfindet“ (Uhl 2019: 72). Gerade im Kontext des digitalen Wandels bringt *New Learning* großes Potenzial mit sich, insofern es die Idee eines Lernens *mit, über* und zugleich *trotz* Medien beinhaltet und eine schlüssige Antwort darauf bietet, wie und warum im 21. Jahrhundert gelernt werden kann bzw. soll (vgl. Blume 2020a).

Es ist also nicht mehr zu leugnen: Die Digitalisierung bzw. der digitale Wandel führt zu erheblichen Veränderungen, die jegliche Aspekte des gesellschaftlichen Daseins bedeutend prägen und weiterhin prägen werden. Darunter ist nicht nur die Art und Weise zu verstehen, wie Menschen unter diesen Bedingungen ihr Alltag gestalten, wie sie kommunizieren oder gar arbeiten. Auch der schulische Unterricht – und somit das Fremdsprachenlernen bzw. -lehren –

ist von dieser Transformation maßgeblich betroffen (vgl. Grünewald 2019: 82; Martinez 2019: 150). Nun aber ist – wie sich dies insb. in der Corona-Krise gezeigt hat – das, was an dieser Stelle mit ‚zeitgemäßes Lernen‘ gemeint ist, bei den meisten deutschen Schulen noch nicht angekommen. Vor diesem Hintergrund soll im schulischen Unterricht – auch im FSU – dringend auf eine Art des Lernens hingearbeitet werden, wodurch die SuS auf die Unwägbarkeiten der Zukunft vorbereitet werden (vgl. Blume 2020b).

4. Digitale Transformation und Fremdsprachenlernen in Corona-Zeiten: Die Notwendigkeit den FSU neuzudenken

Während der coronabedingten Schulschließung haben Eltern i.d.R. dazu tendiert, die Unterrichtsqualität danach zu messen, ob bzw. wie häufig und wie lange ‚Videounterricht‘ stattgefunden hat. Den digitalen Fernunterricht auf diese Weise zu bewerten deutet allerdings darauf hin, dass neue Formen des Lernens aus dem Blickwinkel des Präsenzunterrichts betrachtet werden. Anders formuliert: Es wird erwartet, dass der Unterricht, wie er bislang verlaufen ist, 1:1 ins Digitale übertragen wird (vgl. Blume 2021).

Zwar gibt es Gründe, die diese Einstellung rechtfertigen (ebd.), doch wird damit die Essenz des Unterrichts völlig ausgeblendet. Ob digital oder als Präsenzveranstaltung verweist dieser nämlich auf

[...] ein komplexes Gefüge von sozialen Interaktionen. Vor allem aber mit unterschiedlichen Sozialformen (also Gesprächen in der Gruppe, in Partnerarbeit, mit den Lehrpersonen allein). Und vor allem ist Unterricht die Initiation von Lernprozessen – also sehr kurz gefasst die Erschaffung einer Möglichkeit für Lernende, ihre Fähigkeiten anzuwenden und sich einen Gegenstand anzueignen. (Blume 2021)

Demzufolge ist das herkömmliche Unterrichtssetting schlicht nicht als Videoformat übersetzbar. Dies bedeutet nicht, dass Videokonferenzen gänzlich auszuschließen sind. Doch digitales (Fremdsprachen-)Unterrichten muss grundsätzlich anders funktionieren und bedarf demnach einem Neu- bzw. Umdenken all seiner Ebenen (vgl. Martinez 2019: 150; Blume 2020b, 2021).

Indem der FSU digital gedacht wird eröffnen sich neue Lernumgebungen für das Fremdsprachenlernen. Mit den digitalen Medien verschwinden zeitliche sowie örtliche Grenzen, sodass Lernen nicht mehr ausschließlich im Rahmen der Schule bzw. des Klassenzimmers stattfindet (Kap. 3.4.1). Wenn außerdem unter den Bedingungen der Digitalisierung von einer gesamtgesellschaftlichen Transformation ausgegangen wird, stellt sich heraus, dass die Inhalte anhand dessen Fremdsprachen gegenwärtig in den Schulen unterrichtet sowie die Ziele, die damit angestrebt werden, weitestgehend an Relevanz verlieren. Dementsprechend müssen sie in diesem Kontext neu akzentuiert werden (Kap. 3.4.2). Nicht zuletzt lässt sich aus der Corona-

Krise die Erkenntnis ziehen, dass der digitale Wandel das Überdenken der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen im Distanzunterricht erforderlich macht. In dieser Hinsicht scheinen zwei bereits bewährte didaktisch-methodische Konzepte viel Potential zu bieten: Der umgedrehte Unterricht (*Flipped Classroom*) und die komplexe Kompetenzaufgabe (Kap. 3.4.3).

4.1. Neue Lernumgebung(-en) für das Fremdsprachenlernen

YouTube, Netflix oder Amazon Prime... All diese Streaming-Dienste haben gemein, dass sie – im Gegensatz zum linearen Fernsehen – überall und jederzeit bedient werden können. Wann und wo ein Video bzw. ein Film oder eine Serie gesehen wird, bestimmt das Individuum ganz von selbst. Eben darin besteht einen Vorteil der Digitalität (vgl. Blume 2021).

Aus dieser Perspektive ist die Digitalität als Erweiterung des üblichen Lernorts zu verstehen, von innen nach außen bzw. vom Klassenraum hin in die (digitale) Außenwelt. Für die SuS im digitalen Distanzunterricht gilt also: Keine feste Zeit und kein fester Ort, sondern mehr Freiheit in der Gestaltung ihres Tagesablaufs. Lernen findet somit sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule statt und formelles (schulisches) sowie informelles Lernen ergänzen sich gegenseitig (ebd.; vgl. ebd.: 2020a; zukunftsInstitut 2012; Martinez 2019: 153).

Innerhalb eines solchen Verständnisses sind digitale Medien also weniger als Werkzeuge zu betrachten. Vielmehr verstehen sie sich als jene Umgebungen, in denen sich SuS Wissen, Kompetenzen und Arbeits- bzw. Lernmethoden aneignen können (vgl. Blume 2020a). Gerade im FSU besteht das Potenzial des Digitalen „in der Ausweitung des Klassenzimmers zu einem authentischen und erweiterten Sprach- und Lernraum“ (Martinez 2019: 151). In diesem Sinne lässt sich diese Ausdehnung des Sprach- und Lernraums in dreierlei Hinsicht differenzieren: In Bezug auf die (1) Informationen, insofern das fremdkulturelle und fremdsprachliche Wissen von nun an unmittelbar über das Internet vorhanden ist. Aber auch bzgl. der (2) Waren und Dienstleistungen, welche sich durch die Digitalität vervielfältigen. Man denke an dieser Stelle bspw. an die oben erwähnten Videostreaming-Dienste, aber auch an diejenige, die E-Books, Podcasts oder anderweitige digitale Produkte anbieten. Eine letzte Kategorie stellt die Erweiterung des Raums der (3) Begegnungen und Beziehungen dar (vgl. Martinez 2019: 152). So ermöglicht das Digitale die aktive bzw. interaktive Teilnahme an einer realen Kommunikation in der Zielsprache, die über den eingeschränkten Rahmen des Klassenzimmers hinaus stattfinden kann (vgl. Wiemeyer/Großkurth 2016: 61f.).

Von ‚Innovationspotenzial der Digitalität‘ kann für den FSU dann insofern die Rede sein, als der digitale Wandel neue Dimensionen der (inter-)kulturellen Begegnungen und Austausche eröffnet. Dabei erhalten die Lernenden die Möglichkeit, sich hinsichtlich des Erwerbs jeder

funktional-kommunikativen Teilkompetenz – Lesen, Hör(-seh-)verstehen, Schreiben aber auch Sprechen – in echten Kontexten intensiver mit einer authentischen lebendigen Fremdsprache auseinanderzusetzen (vgl. Martinez 2019: 151).

In diesem Sinne versteht sich der digitalbedingte erweiterte Lernraum als „Raum vernetzter Lernorte“ (Grau/Legutke 2013: 4 in: Martinez 2019: 151); ein Ort bzw. Orte für individuelles sowie kollaboratives Fremdsprachenlernen, wobei sich das Verständnis der Lehr- und Lernkultur entsprechend verschiebt, „von der passiven Belehrung [hin] zur aktiven Aneignung der Fremdsprache“ (Martinez 2019: 153). Demzufolge steht nicht der Lehr- bzw. Vermittlungsprozess im Zentrum des Unterrichts, sondern der Aneignungsprozess der Lernenden und somit deren Befähigung, selbständig mit- und voneinander zu lernen. Nicht zuletzt geht mit einem solchen Paradigmenwechsel eine Verschiebung des Rollenverständnisses von LuL einher: Während der digitale FSU sich stärker am Lernenden orientiert und ihm somit eine aktivere Rolle verleiht, nimmt die Lehrkraft dagegen die Position des Lernbegleiters bzw. der Lernbegleiterin ein (vgl. Martinez 2019: 153; Blume 2021).

Zwar wird dieser Begriff des Lernbegleiters oft der Kritik ausgesetzt, weil er für viele einer Aufweichung der traditionellen Lehrerrolle gleicht (ebd.). Doch erweist er sich an dieser Stelle als unabdingbar, insofern er weitere Anforderungen an die Lehrkraft stellt (vgl. Martinez 2019: 153). Denn sinnvolle und effektive digitale fremdsprachliche Lernarrangements bedürfen einer umdenkenden Auseinandersetzung hinsichtlich der in dieser Konstellation zu anwendenden didaktischen sowie methodischen Ansätze.

4.2. Neuakzentuierung von Inhalten und Zielen im FSU

Unbestritten besteht ein Mehrwert des digitalen Wandels für den FSU im einfachen Zugriff auf eine Vielfalt authentischer Materialien in der Zielsprache, die den Lehrkräften eine zeitgemäße und für die Lernenden weitestgehend motivierende Unterrichtsgestaltung ermöglichen. Doch reduziert man das Potenzial des Digitalen im FSU ausschließlich darauf, wird schnell ein wesentlicher Aspekt übersehen, wodurch die Relevanz des Fremdsprachenlernens in der Schule fragwürdig erscheint. Die digitale Transformation, die gegenwärtig die gesamte Gesellschaft zunehmend prägt, stellt nämlich für den FSU wie man ihn bislang gewohnt ist eine ernsthafte Gefahr dar, insofern mittlerweile ein Szenario denkbar ist, in dem das schulische Fremdsprachenlernen zukunftslos wäre (vgl. Grünewald 2019: 83).

Hier soll auf den erheblichen Entwicklungssprung der künstlichen Intelligenz (KI) in den letzten Jahren hingewiesen werden, dessen Auswirkungen auch in Bezug auf das Fremdsprachenlernen von großer Bedeutung sind. Wozu noch solche Kompetenzen in der Fremdsprache

erwerben wie ‚sich nach dem Weg erkundigen‘ oder ‚den Weg beschreiben‘, wenn uns heute freizugängliche Apps diese Mühe ersparen können? Warum überhaupt die Sprachmittlung noch fördern, wenn Online-Übersetzungsprogramme wie *Google Translator* oder neuerdings *DeepL* inzwischen zu erstaunlich guten Ergebnissen führen, und Telefonie-Softwares wie *Skype* nahezu simultanes Dolmetschen leisten (ebd.: 84; vgl. ebd. 2021)?

Die oben genannten Dienste sind nicht perfekt, dafür steht die KI erst in den Anfängen, unser Leben neu zu gestalten. Soll aber diese Entwicklung ihren Lauf nehmen, ist fest davon auszugehen, dass bald viele Sprachbarrieren technisch überwunden werden können und somit die bislang als realistisch betrachteten Sprachsituationen überholt sein werden (ebd.; vgl. ebd. 2019: 85). Vor diesem Hintergrund und in Anbetracht des kommunikativen Paradigmenwechsels der 1970er Wende zeigt sich allerdings ein Problem auf. Denn, wenn das Leitziel des modernen FSUs in der Förderung der kommunikativen Kompetenz besteht, die aktuellen Erfindungen im Bereich der KI aber selbst dem Anfänger bzw. der Anfängerin basale Kommunikationsfähigkeiten ermöglichen, stellt sich die Frage was der FSU gegenwärtig leisten soll bzw. noch leisten kann (ebd.: 87).

In diesem Kontext soll er sich über die derzeit häufig noch angestrebte Herstellung von Kommunikationsfähigkeiten hinausentwickeln. Der digitale FSU darf keineswegs auf die Aufbereitung bzw. Vermittlung längst etablierter Gegenstände abzielen. Dies bedeutet nicht, dass er völlig neuausgerichtet werden soll. Vielmehr bedürfen Inhalte und Ziele einer Neukontextualisierung bzw. -akzentuierung (ebd.: 85f.; vgl. Kräling 2021).

An dieser Stelle sei daran erinnert, dass die kommunikative Kompetenz auf die Fähigkeit verweist, „sich selbst, eigene Absichten, Interessen oder Bedarfe *in sozialer Interaktion einem Kommunikationspartner* zu vermitteln“ (Grünwald 2019: 86; meine Hervorhebung, A.R.). Wenngleich die KI inzwischen in der Lage ist, vieles zu übernehmen bzw. zu vereinfachen, sie versteht die (fremdsprachliche) Kommunikation bis dato lediglich als bloße Übertragung verbaler Zeichen. All das, was das zwischenmenschliche Kommunizieren und Interagieren in der Zielsprache auf sich hat – Nähe, nonverbale Kommunikation, Anspielungen, Emotionen, kulturelle Aspekte, usw. –, wird sie also nicht erfassen bzw. ersetzen können. Zumal die digitalen Tools dann immer ‚im Wege‘ stehen, da ihre Verwendung dabei ständige Verzögerungen implizieren und somit dem Austausch Künstlichkeit verleiht (ebd.; vgl. Grünwald 2019: 87).

Gerade die Schulung sprechsprachlicher Kompetenzen soll in diesem Zusammenhang eine neue Aufwertung erleben. Die Sprache ist nicht nur ein Mittel der Verständigung. Das Fremdsprachenlernen gleicht eher einer Begegnung mit dem Anderen und dem Lernen seiner Kultur, sodass die mündliche Interaktion weit über den reinen Informationsaustausch hinausgeht. Eine

Aufgabe des FSUs besteht demnach darin, Inhalte und Ziele in den Fokus zu nehmen, die mithilfe digitaler Medien nicht oder unzulänglich abgedeckt werden, also Inhalte und Ziele, die interkulturelle, soziopragmatische sowie emotionale Dimensionen berücksichtigen. So bspw. gewinnt die Förderung interkultureller Kompetenzen an Bedeutung. Dabei sollen SuS ein Verständnis für die Kultur des Kommunikationspartners bzw. der Kommunikationspartnerin entwickeln und somit dazu befähigt werden, einen Perspektivenwechsel zu vollziehen und sich in ihn bzw. sie hineinzusetzen. Diesen kulturellen Hintergrund einzuschätzen und in den Verstehensprozess miteinzubeziehen ist aber dann erst möglich, wenn darüber hinaus affektive und emotionale Aspekte der Kommunikation sowie landeskundliches Wissen in den Vordergrund gerückt werden (ebd.: 87f.; vgl. ebd. 2021; Kräling 2021).

Aus dieser Perspektive weisen digitale Medien einen Gewinn für den FSU auf, nicht wenn sie als Ergänzung des herkömmlichen Unterrichts eingebettet werden, sondern wenn sie ihn erweitern und neue Schwerpunkte sowie Ziele innerhalb von neuen Konzepten gesetzt werden (vgl. Grünwald 2019: 88). In diesem Sinne soll, neben der Frage der im FSU zu vermittelnden Wissensgegenstände und Kompetenzen, der der Art und Weise des Zusammenlernens im Rahmen der Digitalität nachgegangen werden (vgl. Blume 2020a).

4.3. ‚Neue‘ Unterrichtskonzepte: Komplexe Kompetenzaufgabe und *Flipped Classroom*

Aus dem bisher Dargelegten lässt sich zusammenfassend sagen, dass zeitgemäßes Fremdsprachenlernen sowohl Individualisierung als auch ein problemlösendes, kompetenz- und handlungsorientiertes sowie kooperatives bzw. kollaboratives (Inter-)Agieren der Lernenden mit- und untereinander erfordert. Während Fremdsprachenlehrer*innen bereits im regulären Präsenzunterricht in reichem Maße den unzureichenden zeitlichen Raum dafür bemängelten (vgl. Kuty 2018), hat sich dieses Defizit durch die Corona-Pandemie und das oftmals daraus resultierende *Homeschooling* nochmals verstärkt. Das im vergangenen Jahr gebotene *Social Distancing* hat sich auch im Schulkontext widerspiegelt, sodass die meisten SuS sich einzeln Aufgaben gewidmet haben, die i.d.R. auf die Schulung sprachlicher Mittel (Wortschatz, Grammatik) oder, im besten Fall, isolierter testbarer kommunikativer Fertigkeiten abzielten. Demzufolge benötigt das Fremdsprachenlehren ‚auf Distanz‘ auch ein grundlegendes Umdenken der Methodik, die den Anforderungen des zeitgemäßen Fremdsprachenlernens gerecht werden kann. Wenn allerdings der traditionelle Unterricht als solcher im digitalen Distanzunterricht nicht mehr trägt, der reine ‚Videounterricht‘ sich außerdem als unangemessen erweist, welche

neuen bzw. alternativen methodischen Möglichkeiten ergeben sich dann, das Fremdsprachenlernen zu gestalten?

Vor dem Hintergrund, dass sich zeitgemäßes Lernen als ein Prozess versteht, in dessen Zentrum sich selbstbildende SuS stehen (Blume 2020a), eröffnet das didaktisch-methodische Konzept der komplexen Kompetenzaufgabe nach Hallet (2020) wunderbare Wege in dieser Hinsicht. Dieses Modell findet große Relevanz im Rahmen des Fremdsprachenlernens bzw. -lehrens, als dass es verschiedene Prinzipien der aktuellen Fremdsprachendidaktik kombiniert, die im Zeitalter der Digitalisierung nach wie vor Gültigkeit behalten (vgl. Becker/Blöchl/Rössler 2016: 10).

So sind komplexe Kompetenzaufgaben – als *tasks as process* verstanden – herausfordernde problemlösungsorientierte Aufgaben, die auf die Erstellung eines (sprachlichen) Produkts abzielen. Produktorientiert, sie geben also ein klares Ziel vor und legen ihren Fokus in erster Linie auf das Endergebnis der Arbeit und ihre Präsentation bzw. Kommunikation (vgl. Hallet 2020). Statt geschlossene Fragen zu stellen, auf die es nur eine einzige (richtige) Antwort gibt, bieten sie offene Aufgaben², bei deren Lösung die SuS eigene kreative Wege finden sollen (vgl. Blume 2020b). Demnach streben sie weitestgehend eine individuelle bzw. kollaborative Bearbeitungseigenständigkeit an: Sie basieren eben nicht auf einer permanenten Kontrolle durch die Lehrperson, sondern gehen von der Eigenverantwortung der Lernenden und deren individuelles Lerntempo aus. Nicht zuletzt ermöglichen sie Individualisierung bzw. Differenzierung. Sie beruhen auf Aufgabenstellungen und Inputmaterialien, die hinsichtlich der potenziellen Erfordernisse und Hürden sowie in Bezug auf notwendige Unterstützung antizipierend gedacht werden, und erlauben zudem (Zwischen-)Feedback (vgl. Hallet 2020).

Komplexe Kompetenzaufgaben sind demzufolge solche Aufgaben, die Unterrichtssphären mit der Lebenswelt verbinden. Sie beziehen somit sowohl schulisches Lernen als auch außerschulisches kulturelles Handeln mit ein (vgl. Wiemeyer/Großkurth 2016: 60) und lösen im Idealfall komplexe Interaktions- und Aushandlungsprozesse in der Zielsprache aus, wodurch wiederum fremdsprachliche kommunikative Kompetenzen, selbstgesteuertes Arbeiten bzw. Lernen sowie Kooperationsfähigkeit gefördert werden (können) (vgl. Becker/Blöchl/Rössler 2016: 10f.).

² In diesem Zusammenhang spricht Blume von KAKAO-Aufgaben: „Diese [...] sind kreativ (hinsichtlich der Durchführung), angemessen (hinsichtlich des Umfangs), kurz (in der Aufgabenstellung), aktuell (hinsichtlich des Themas) und Offen [sic] (hinsichtlich der Bearbeitungsmöglichkeiten)“ (Blume 2020c).

Wie lässt sich aber ein derartiges Modell im Distanzunterricht implementieren? Ein Ansatz, anhand dessen Lehrkräfte dieser Herausforderung antreten können, stellt das Konzept des *Flipped Classroom* (auch *Inverted Classroom*) dar. Dieses geht grundsätzlich vom klassischen Unterrichtsmodell³ aus und stellt es sozusagen auf den Kopf (vgl. zukunftsInstitut 2012). Mit anderen Worten werden dem *Flipped Classroom* zufolge Teile des herkömmlichen Unterrichts ausgelagert (vgl. Kutý 2018), damit die gemeinsame Unterrichtszeit sinnvoller bzw. effektiver und produktiver genutzt werden kann (vgl. Ullmann/Hahn 2016: 285f.).

Als geeignet erweist sich dieses Konzept – insb. im Rahmen der vorliegenden Arbeit –, insofern die Ziele, die es verfolgt, mit denen der komplexen Kompetenzaufgaben übereinstimmen. So strebt der Einsatz des *Flipped Classroom* danach, mehr zeitliche (Frei-)Räume und individuelle Zugänge zu schaffen, wodurch SuS bessere Möglichkeiten erhalten, in der Übungs- bzw. Anwendungsphase miteinander zu interagieren, zu kooperieren und voneinander zu lernen. *Flipped Classroom* dient in diesem Sinne nicht nur der Erhöhung einer lebendigen und interaktiven Lernumgebung, es räumt zudem auch mehr Zeit für die individuelle Aneignung inhaltlicher und fremdsprachlicher Aspekte ein, ermöglicht Lösungen zu realen Problemen gemeinsam zu finden und fördert die Selbstlernbereitschaft bzw. -kompetenz der Lernenden erheblich. Indem Übung und praktische Anwendung im Klassenzimmer bzw. in Präsenz der Lehrperson durchgeführt werden, enthält dieses Konzept auch viel Potenzial hinsichtlich der Individualisierung bzw. Differenzierung: So steht die Lehrkraft – als Lernbegleiter*in verstanden – den SuS für Rückfragen bzw. Hilfestellung unmittelbar zur Verfügung und kann somit individuell intervenieren, d.h. auf einzelne Bedürfnisse einfacher eingehen (vgl. Kutý 2018).

Digitaler Distanzunterricht bedeutet also kein reiner ‚Videounterricht‘ und kann anders funktionieren. Die soeben dargelegten Konzepte der komplexen Kompetenzaufgabe und des *Flipped Classroom* sind ein Beweis dafür. Sie bieten tolle didaktisch-methodische Möglichkeiten, den Fremdsprachenunterricht trotz der coronabedingten Ferne zeitgemäß zu gestalten. Dabei spielen synchrone Teile als Videokonferenzen auch eine wichtige Rolle. Sinnvoll sind sie allerdings nur wenn sie sparsam eingesetzt werden, etwa kurz zu Beginn des Unterrichts, um das Thema bzw. die Arbeitsvorgehensweise einzuleiten, für Übungs- und Anwendungsphasen oder wenn die Schülerergebnisse nach einer Phase des selbstständigen Lernens in den Fokus genommen werden sollen. Kurz gesagt lautet die Leitlinie des digitalen Distanzunterrichts: „So

³ ‚Klassisches Unterrichtsmodell‘ meint grundsätzlich, dass Einstiegs- sowie Erarbeitungsphase in der Schule – oft in Form eines Lehrervortrags – stattfinden, das Üben bzw. die praktische Anwendung dagegen als Hausaufgaben erteilt werden (vgl. zukunftsInstitut 2012).

viel asynchron wie *möglich*, so viel synchron wie *nötig*“ (Krommer 2020; meine Hervorhebung, A.R.).

Wenngleich die Theorie auf den ersten Blick vielversprechend erscheint, stellt sich an dieser Stelle die Frage der praktischen Umsetzung. Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, ein theoriegeleitetes Lernarrangements für den Distanzunterricht Französisch zu entwickeln, das sich auf die Förderung der Mündlichkeit bzw. der spontanen sprechsprachlichen Handlung fokussiert.

5. Didaktisch-methodische Konzeption eines sprechförderlichen Lernarrangements im coronabedingten Distanzunterricht Französisch: *Le phénomène des réseaux sociaux*

Die Entwicklung eines derartigen Lernarrangements ist anspruchsvoll und stellt große Herausforderungen an jene Lehrkraft, die sich damit befasst: Zum einen wird in der Didaktik-Forschung der Frage des Distanzunterrichts in den Fremdsprachen – insb. im Fach Französisch – aktuell kaum Aufmerksamkeit geschenkt. Die wenige Literatur, die es diesbezüglich gibt, legt ihren Schwerpunkt hauptsächlich auf die Förderung schriftlicher Kompetenzen, bestenfalls des zusammenhängenden bzw. monologischen Sprechens. Dies führt zum anderen dazu, dass Ansätze zur praktischen Umsetzung – gerade in Bezug auf die Anbahnung der spontanen sprechsprachlichen Handlung – derzeit sehr dürftig sind. Selbst die Pioniere vom #twitterlehrerzimmer⁴ waren nicht in der Lage ergiebige Rückmeldung darüber zu geben. Auf die Frage nach Tipps und Anregungen aus der Praxis wurde meist mit Tools-Vorschlägen geantwortet.

Doch ein gut aufbereiteter Distanzunterricht entsteht nicht (alleine) durch Werkzeuge und Methoden. Zumal diese Online-Tools i.d.R. leicht zugänglich und handhabbar sind. Nicht umsonst heißt es: ‚Das Was kommt vor dem Wie‘. Erst dann, wenn die zu behandelten Inhalte und die damit angestrebten Lernziele klar definiert sind, können auf methodischer Ebene angemessene Entscheidungen gefällt werden. So bestand im Rahmen der vorliegenden Arbeit die allergrößte Schwierigkeit darin, einen Unterrichtsgegenstand auszuwählen, der sowohl die soeben dargelegten theoretischen Ansätze als auch die verbindlichen Bildungsvorgaben des Bremischer Landes berücksichtigt.

Es folgen didaktisch-methodische Überlegungen zu einem selbstkonzipierten Lernarrangement, das sich einem m.E. entsprechenden Thema – *Le phénomène des réseaux sociaux* –

⁴ Unter dem Hashtag #twitterlehrerzimmer tauschen sich Lehrkräfte aus ganz Deutschland seit Jahren über neue Konzepte für das digitale Unterrichten auf Twitter aus.

widmet: Bevor die sozialen Netzwerke als Unterrichtsgegenstand sachlich analysiert werden (Kap. 5.2), soll die Lernsequenz zunächst einmal in den allgemeinen Unterrichtskontext eingebettet und an den Bildungsplan angebunden werden (Kap. 5.1). Welche kompetenzorientierten Lernziele dabei angestrebt werden (Kap. 5.3), wie das Lernarrangement überhaupt verlaufen soll (Kap. 5.4) und wie dies sich didaktisch-methodisch begründen lässt (Kap. 5.5), auf diese Fragen soll im Anschluss darauf genauer eingegangen werden.

5.1. Kontextualisierung und Legitimation des Lernarrangements

Der für eine fiktive gymnasiale 11. Klasse Leistungskurs auf *itslearning*⁵ selbstentwickelte Lernpfad (s. Anhang A) erfolgt im Rahmen einer projektorientierten Einheit zum Thema *Le phénomène des réseaux sociaux*⁶.

Abgesehen von den hohen Anforderungen, die in der Oberstufe hinsichtlich der Aneignung sprechsprachlicher Kompetenzen in der Fremdsprache gestellt werden (s. Kap. 2.3), lässt sich die Wahl dieses Jahrgangs mit Fakten aus dem aktuellen coronabedingten Schulkontext rechtfertigen: Aufgrund der anstehenden Abschlussprüfung wurden Abiturient*innen während der bundesweit gebotene Schulschließung nicht von zu Hause aus, sondern vor Ort beschult. So zumindest im Land Bremen. Eine solche Maßnahme verleiht m.E. den Eindruck, der Distanzunterricht sei nicht ausreichend, SuS angemessen auf das Abitur vorzubereiten. Die vorliegende Arbeit soll die Gelegenheit bieten, diesem zu widersprechen bzw. zu beweisen, dass der digitale Fernunterricht dem gewachsen ist.

Durch die Bedingungsanalyse sollen die spezifischen Bedürfnisse und Probleme der gezielten Lerngruppe bzw. der jeweiligen SuS in den Blick genommen werden, um darauf aufbauend eine Lernsequenz fachlich, fachdidaktisch sowie methodisch passgenau planen und gestalten zu können (vgl. Grünewald/Küster 2009: 241, 243). Angesichts dessen, dass es sich in diesem Fall nicht um eine konkrete Klasse handelt, kann keinerlei Auskunft über die Stärken bzw. die Schwierigkeiten sowie das Interesse und den Motivationsgrad der Lernenden hinsichtlich des Fachs Französisch gegeben werden. Insofern diese ihren Leistungskurs selbst auswählen können, darf davon ausgegangen werden, dass sie der französischen Sprache mächtig sind und großes Interesse daran haben, ihre Sprachkompetenzen weiterzuentwickeln. An dieser

⁵ Seit dem Jahr 2015 verfügen Schulen im Land Bremen über das Managementsystem *itslearning*. Mit Beginn der Coronapandemie hat diese digitale Lernplattform im Schulbetrieb erheblich an Bedeutung gewonnen.

⁶ Da die gezielte Lerngruppe fiktiv ist, kann keine exakte Angabe zur SuS-Anzahl gemacht werden. Für die Entwicklung der hier dargelegten Lernsequenz wurde allerdings von einer der Schulrealität entsprechenden Gesamtzahl von ca. 15 / 16 Lernenden ausgegangen.

Stelle kann lediglich auf die zur Verfügung stehende Zeit hingewiesen werden: Für einen Leistungskurs im 11. Jahrgang beträgt diese i.d.R. fünf wöchentliche Unterrichtsstunden, die wiederum in eine Einzelstunde à 45 Minuten sowie zwei Doppelstunden à jeweils 90 Minuten eingeteilt sind. Auf dieser Verteilung basiert das nachfolgend dargelegte Lernarrangement.

So soll das hier konzipierte Beispiel grundsätzlich auf die Förderung des dialogischen Sprechens abzielen, indem die Lernenden verschiedene digitale Produkte – im Video- oder Audioformat – erstellen, die eine auf die sozialen Netzwerke bezogene Frage aufgreifen und zusammen eine Reihe zur Unterrichtsleitfrage *Les réseaux sociaux – révolution ou fléau du 21^e siècle ?* bilden. Daraus resultierend soll außerdem eine kurze analytische, interpretatorische und kritisch-reflektierte Präsentation in Bezug auf das entwickelte Produkt sowie eine gemeinsame Diskussion in der Zielsprache entstehen.

In dieser Hinsicht wird das soeben erwähnten Thema anhand von vorgegebenen sowie selbstrecherchierten Online-Ressourcen behandelt, die das Phänomen der sozialen Netzwerke samt Rolle und Auswirkungen in der heutigen Gesellschaft umfassen. Dabei sollen SuS nicht nur wissen wie eine verantwortungsvolle Internet-Suche durchzuführen ist und welche Aspekte bzgl. der Informationsflut zu beachten sind. Sie müssen auch lernen (kooperativ) mit digitalen Medien als Arbeitswerkzeug umzugehen und sich v.a. mit der Problematik der sozialen Netzwerke auseinandersetzen.

Warum aber ausgerechnet diese zum Unterrichtsgegenstand machen? Gründe dafür lassen sich im Bildungsplan für die gymnasiale Oberstufe in Französisch als fortgeführte moderne Fremdsprache (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2015) finden. Dieser gibt allgemeine zu behandelnde Themenbereiche vor, die Einblicke in kulturelle, politische, soziale, gesellschaftliche und wirtschaftliche Aspekte gewährleisten sollen (vgl. ebd.: 8). Darunter zählen u.a. „Themen der Lebens- und Erfahrungswelt Heranwachsender“ (ebd.: 23), welche auf inhaltlicher Ebene auch „Les médias“ (ebd.) einschließen. Aufgrund deren universalen Charakters sprechen die soziale Netzwerke Lernende einer 11. Klasse *a priori* an und wirken sofern motivierend auf sie. Zudem erweisen sie sich als sehr aktuell und werfen somit wesentliche Fragen politischer, sozialer, wirtschaftlicher sowie ethischer Natur auf.

Darüber hinaus besitzen Texte und Medien⁷ einen zentralen Stellenwert in der gymnasialen Oberstufe (ebd.: 8). In diesem Sinne geht die Text- und Medienkompetenz

[...] über die definierten Anforderungen in den Bereichen der funktionalen kommunikativen Kompetenz hinaus. Folglich werden Texte nicht nur in ihrer dienenden Funktion zur Förderung des Spracherwerbs verwendet, sondern Schülerinnen und Schüler sollen vielmehr angeleitet werden, Texte selbstständig, zielbezogen sowie in ihren jeweiligen historischen und sozialen Kontexten zu verstehen, zu deuten und eine Interpretation zu begründen. Text- und Medienkompetenz schließt überdies die Fähigkeit mit ein, Kenntnisse über die Gestaltung von Texten gezielt für die Produktion eigener Texte unterschiedlicher Textsorten zu nutzen. (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2015: 8)

Ergänzend dazu sieht die KMK in ihrem Strategiepapier zur Bildung in der digitalen Welt außerdem auch das Erwerben weiterer Kompetenzen vor, die folgende sechs Bereiche umfassen: (1) Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren, (2) Kommunizieren und Kooperieren, (3) Produzieren und Präsentieren, (4) Schützen und sicher Agieren, (5) Problemlösen und Handeln sowie (6) Analysieren und Reflektieren (vgl. ebd.: 16-19). Als integrativer Teil jedwedes Fachcurriculums soll die Entwicklung dieser Kompetenzen „eine kritische Reflektion in Bezug auf den Umgang mit Medien und über die digitale Welt ermöglichen“ (KMK 2016: 11).

Aus dieser Perspektive ist die Behandlung des o.g. Einheitsthemas zu den sozialen Netzwerken für eine gymnasiale 11. Klasse von großer Relevanz. Auch die dabei ausgewählte Arbeitsherangehensweise scheint dafür geeignet, die aufgeführten kompetenzorientierten Lernziele zu erreichen, wobei weitere Teilkompetenzen angesprochen werden können.

5.2. Soziale Netzwerke als Unterrichtsgegenstand: Eine Sachanalyse

Im Mittelpunkt des zu entwickelnden Lernarrangements soll das Phänomen der sozialen Netzwerke und deren Analyse stehen: Welche Arten von sozialen Netzwerken gibt es? Wer nutzt sie? Wie oft und zu welchem Zweck? Was sind soziale Netzwerke überhaupt? Wie funktionieren sie? Welche Chancen, aber auch welche Grenzen bzw. Gefahren stellen sie dar? Auf diese Fragen soll im Folgenden näher eingegangen werden.

Seit ihren Anfängen in den 2000ern haben sich soziale Netzwerke stetig weiterentwickelt und sind im Laufe der Zeit bis hin zu einem globalen Phänomen gewachsen. Der „Digital

⁷ An dieser Stelle versteht sich der Textbegriff im erweiterten Sinne als jegliche „mündlich, schriftlich und medial vermittelten Produkte, die [SuS] rezipieren, produzieren oder austauschen“ (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2015: 8). Texte sollen den Lernenden „Zugänge zu unterschiedlichen individuellen, universellen und kulturspezifischen Sichtweisen [eröffnen]“ (ebd.). Medien hingegen „bezieh[en] sich auf alle Mittel und Verfahren der Informationsverarbeitung und -verbreitung“ (ebd.).

2022“-Studie (We Are Social Deutschland GmbH 2022) zufolge nutzen heutzutage 4,62 Milliarden Menschen soziale Netzwerke weltweit⁸. Dies entspricht dreimal so viele Nutzer*innen⁹ als 2012 und 10 % mehr als im Jahr zuvor. Auf globaler Ebene verbringt außerdem ein/e durchschnittliche/r Nutzer*in im 3. Quartal 2021 täglich 2 Stunden und 27 Minuten auf sozialen Netzwerken. Das sind 2 Minuten mehr als 2020.

In Deutschland (DE) sowie in Frankreich (FR) lassen sich ähnliche Tendenzen beobachten. So ist in beiden Ländern die Anzahl an Social Media-Nutzer*innen im vergangenen Jahr generell gestiegen: In Deutschland um rund 10 %, sodass 72,6 Millionen Menschen bzw. 86,6 % der Deutschen zum heutigen Zeitpunkt auf sozialen Netzwerken aktiv sind (ebd.); um 6 % im Nachbarland, das somit 52,6 Millionen Menschen (83,3 % der Gesamtbevölkerung) zählt, die sich gegenwärtig solchen digitalen Plattformen bedienen¹⁰ (vgl. We Are Social SAS 2022).

Auch bzgl. des User-Profiles sind Gemeinsamkeiten zwischen Deutschen und Franzosen zu erkennen: Tatsächlich verfügen beide im Schnitt über fünf verschiedene Accounts, die sie regelmäßig benutzen. Und obwohl deutsche Nutzer*innen sich täglich um 17 Minuten weniger mit sozialen Netzwerken befassen als Franzosen (DE: 1 Std. 29 Min.; FR: 1 Std. 46 Min.), ist deren Nutzungszeit in beiden Fällen um fünf Minuten gestiegen¹¹ im Vergleich zum Vorjahr (vgl. We Are Social Deutschland GmbH 2022; We Are Social SAS 2022).

Im Top 5 der meist genutzten Social Media-Plattformen bei den Internetnutzer*innen zwischen 16 und 64 Jahren gehören beiderseits des Rheins – wenngleich mit Abweichungen in der Reihenfolge – WhatsApp (DE: 83,6 %; FR: 55,7 %¹²), Facebook (DE: 60,7 %; FR: 73,2 %) und Instagram (DE: 53,9 %; FR: 54 %). Zwar liegt TikTok mit 25,8 % in Deutschland und 29,9 % in Frankreich auf Platz 6 zurück, doch weist die Plattform die beste Progression auf im

⁸ Sprich 58,4 % der Weltbevölkerung bzw. 74,8 % der Weltbevölkerung über 13 Jahre, darunter 46,1 % weiblichen und 53,9 % männlichen Geschlechts. Allein im vergangenen Jahr sind 424 Millionen Nutzer*innen einem sozialen Netzwerk beigetreten. Dies bedeutet, dass soziale Netzwerke im Durchschnitt mehr als eine Million neuer Mitglieder pro Tag bzw. ca. 13,5 pro Sekunde zählt (vgl. We Are Social Deutschland GmbH 2022).

⁹ Unter der Bezeichnung ‚Nutzer*innen‘ versteht sich nicht nur einzelne Personen, sondern auch Firmen, Institutionen, Institute, Presseorgane, Organisationen, Parteien, Vereine, etc.

¹⁰ Dabei sind die Verteilung nach Geschlecht (DE: 50,6 % weiblich / 49,4 % männlich; FR: 51 % weiblich / 49 % männlich) sowie der Anteil an Nutzer*innen in der Gesamtbevölkerung über 13 Jahre (DE: 98,7 %; FR: 94,4 %) in beiden Ländern auch ziemlich gleich (vgl. We Are Social Deutschland GmbH 2022; We Are Social SAS 2022).

¹¹ Dies entspricht jeweils 6 und 5 % (vgl. We Are Social Deutschland GmbH 2022; We Are Social SAS 2022).

¹² Dieser Nutzungsunterschied lässt sich an dieser Stelle möglicherweise damit erklären, dass mit 59,5 % der französischen Internetnutzer*innen Messenger bevorzugt wird. Für diesen Instant-Messaging-Dienst liegt die Quote in Deutschland nur bei 35,6 % (vgl. We Are Social Deutschland GmbH 2022; We Are Social SAS 2022).

Hinblick auf die damit verbrachte Zeit: So ist diese in einem Jahr um 22 % gestiegen und beträgt somit jeweils 23,6 und 21 Stunden pro Monat Anfang 2022 (ebd.).

Betrachtet man die Arten von sozialen Netzwerken, die am meisten verwendet werden, lässt sich feststellen, dass diese mit den Hauptgründen korrelieren, die die Menschen dazu bewegen, soziale Netzwerke zu benutzen sowie mit den meist gefolgt Account-Arten. Befragte zwischen 16 und 64 Jahren begründen tatsächlich ihre eigene Nutzung u.a. damit, dass sie mit der Familie bzw. Freunden in Kontakt bleiben möchten (DE: 45,3 %; FR: 54,1 %), sich für neue Stories (DE: 36,5 %; FR: 29,8 %) oder für das, worüber gerade berichtet wird (DE: 17,2 %; FR: 19,9 %), interessieren. Prominente und Influencer*innen (DE: 12,8 %; FR: 15,8 %) sowie das Veröffentlichen über das eigene Leben (DE: 14,5 %; FR: 14,7 %) sind weitere Motive dafür. Demzufolge werden in dieser Altersgruppe i.d.R. Familienmitglieder bzw. Freunde (DE: 44,3 %; FR: 53 %), Sänger*innen, Musiker*innen und Bands (DE: 24,1 %; FR: 24,8 %), Schauspieler*innen, Komiker*innen und Performers (DE: 20,9 %; FR: 22,4 %) sowie Influencer*innen und Expert*innen (DE: 17,2 %; FR: 18,9 %) auf sozialen Netzwerken gefolgt (ebd.).

Im Lichte dieser kurzen Darstellung ist es unverkennbar, dass soziale Netzwerke in unserem Alltag zunehmend an Bedeutung gewinnen. Ob Instant Messaging-Dienste (WhatsApp, Messenger, Telegram), Videoportale (YouTube) oder Social Communities (Instagram, Twitter, TikTok, Snapchat, Facebook), sie begleiten uns überall und jederzeit, lassen uns mit Menschen aus aller Welt schnell und einfach kommunizieren sowie Inhalte austauschen (vgl. Lehrer-Online o. D.). Wie sind aber soziale Netzwerke in der heutigen Zeit genau zu verstehen?

Grundsätzlich stellt das Konzept des sozialen Netzwerks nichts Neues dar. Als soziale Wesen haben Menschen schon immer dazu geneigt, sich in Gemeinschaften mit gemeinsamen Interessen zusammenzuschließen. Mit den technischen Fortschritten in den letzten Jahrzehnten allerdings – und insb. mit der Ausweitung des Highspeed-Internets und dessen unbegrenzten Zugang ab 2006 – ist das Phänomen der sozialen Netzwerke und der Communities ins Internet gewandert und hat somit eine neue Dimension erreicht (vgl. Emy Digital 2019).

So versteht sich heutzutage ein soziales Netzwerk als digitale Plattform, auf der Milliarden von Menschen in Kontakt treten, (sich) austauschen und somit ein Netzwerk bzw. eine Community bilden, indem sie Inhalte veröffentlichen und darauf interagieren. Von herkömmlichen Foren unterscheiden sie sich, insofern die darin eingestellten Contents nicht zwangsläufig für alle sichtbar sind. Eher werden sie von Algorithmen – also KI-basierten Computerprogrammen – analysiert und je nach Affinität, Themen oder Gewohnheiten bzw. Praktiken den

Mitgliedern einer Community gezielt angezeigt. Mit anderen Worten beruht ein soziales Netzwerk auf einem Zusammenspiel von Algorithmen, nach dem Mitglieder einer Gemeinschaft innerhalb des Netzwerkes Beiträge zu sehen bekommen, eben deshalb, weil diese mit ihren eigenen Interessen bzw. ihrem digitalen Verhalten (selbstveröffentlichte bzw. geteilte Posts, Follower und gefolgte Accounts, Likes, besuchte Links, etc.) inhaltlich übereinstimmen. Diesem Prinzip zufolge werden Nutzer*innen zur Interaktion untereinander bewegt, um wiederum neue Inhalte zu generieren (ebd.).

Einzelne soziale Netzwerke definieren sich also nicht in der Art und Weise, wie sie funktionieren, sondern in der Art der Inhalte, die dort veröffentlicht werden. Wie und v.a. was ausgetauscht wird, bestimmt die verschiedenen Social Media-Arten, die es gibt. Darunter lassen sich in groben Zügen die beruflichen sozialen Netzwerke von denjenigen für die Freizeit unterscheiden (ebd.), wobei die Grenzen dazwischen gegenwärtig verschwimmen.

Vor dem Hintergrund der technologischen Fortschritte, die soziale Netzwerke darstellen, hat es den Anschein als würden diese das 21. Jahrhundert revolutionieren. Dem ist in gewisser Maße auch so.

Aus der Perspektive des Individuums bringt die Nutzung sozialer Netzwerke zunächst einmal psychosoziale Vorteile hervor. Soziale Netzwerke erlauben Nutzer*innen mit anderen in Kontakt zu treten bzw. den Kontakt aufrechtzuerhalten (vgl. Autorité de protection des données 2022a). Man denke an dieser Stelle bspw. an ihren Stellenwert während der Corona-Pandemie und der daraus resultierenden Lockdowns, in denen die Menschen – und insb. die älteren – ohne jegliches soziales Leben plötzlich vollkommen von der ‚realen‘ Welt isoliert waren (vgl. Luumni 2018; Noovo Moi 2020; Mohamed 2021). Somit entwickelt sich das Sozialkapital – also die Gesamtheit der Vorteile, die man aus Beziehungen und Interaktionen mit anderen zieht –, wodurch wiederum die eigene Identität weitergebildet wird (vgl. Autorité de protection des données 2022a).

Soziale Netzwerke bringen außerdem auch soziokognitive sowie erzieherische Folgen mit sich. Gerade deshalb, weil Nutzer*innen aus unterschiedlichen Welten mit unterschiedlichen Lebenserfahrungen bzw. vielfältigen Sichtweisen aufeinandertreffen und weil Informationen aus der ganzen Welt schneller verbreitet werden, können solche Plattformen einen Ort darstellen, in dem neues Wissen erworben und kritisches Denken sowie Offenheit begünstigt werden kann. Zudem können sie auch der Förderung der Kreativität dienen (ebd.; vgl. Lumni 2018). Täglich werden zahlreiche Texte, Bilder, Videos, Reels und Stories gepostet, die die Kunst deren Autor*innen zum Vorschein bringen und eine Inspirationsquelle für jene sind, die sie sehen. Aus Bestehendem wird also stetig Neues erschaffen.

Letzterer Punkt hat folglich dazu geführt, dass auch die Kulturbranche sich weiterentwickelt hat. So entstehen immer wieder neue Praktiken und somit neue Zugänge. Dank z.B. den ‚Instapoets‘, die regelmäßig ihre Gedichte auf Instagram veröffentlichen, oder den ‚Booktubers‘, die YouTube zu einem neuen literarischen öffentlichen Platz machen, geschieht Literaturrezeption und -kritik von nun an auch über soziale Netzwerke (vgl. Pulver 2015). Während Sänger*innen einige Jahre zuvor darauf hoffen mussten, von einem Plattenkonzern entdeckt und produziert zu werden, sind soziale Netzwerke zu einem Sprungbrett geworden, das die Karriere neuer Künstler*innen in die Wege leiten kann. Als Beispiele hierfür seien Angèle und Stromae genannt, die auf diese Weise ihre Musik bekannt gemacht haben. Dies gilt letztendlich auch für junge Darsteller*innen, für die soziale Netzwerke eine Chance bieten überhaupt in der Branche Fuß zu fassen. So bspw. der französische Schauspieler Maxence Danet Fauvel, der ohne sie vermutlich nie eine Rolle bekommen hätte (vgl. Lumni 2020). Kurz gesagt hat mit den sozialen Netzwerken eine Demokratisierung der Kultur stattgefunden.

Aber nicht allein die Kultur ist davon betroffen. Ähnliches passiert auch im politischen Leben. Die Politik, die lange Zeit als geschlossen und elitär galt, wendet sich heute an ein breiteres Publikum. In Frankreich haben sich Politiker*innen wie Emmanuel Macron, Jean-Luc Mélanchon oder Gabriel Attal neue Kommunikationskanäle über soziale Netzwerke erschlossen, um Jüngere zu erreichen. Insofern sie sich somit von traditionellen Medienwegen befreien, erhalten sie mehr Redezeit und haben zudem die Möglichkeit, eine größere Bandbreite an Themen anzusprechen: Eine neue Strategie die bei den 18- bis 24-Jährigen großen Anklang findet (vgl. Francetvinfo 2021).

In diesem Sinne bieten soziale Netzwerke einen neuen Ort, an dem jede/r das Wort ergreifen kann und die Meinung jedes Einzelnen das gleiche Gewicht hat. In Demokratien ermöglichen sie es, eine Debatte zu initiieren; in Diktaturen hingegen sind sie ein hervorragendes Instrument zur Umgehung der Zensur (vgl. Lumni 2019a), eine Alternative für das Volk sich zu äußern, wenn herkömmliche Medien unter Kontrolle totalitärer Regierungen stehen (vgl. Pulver 2015). Twitter und Facebook haben in dieser Hinsicht eine ganz besondere Rolle gespielt. Beweise dafür sind solche gesellschaftlichen Bewegungen gegen unterdrückende Regimes wie die iranische ‚Grüne Bewegung‘ – auch ‚Twitter Revolution‘ genannt – im Jahr 2009 oder der über Facebook eingeleitete arabische Frühling zwischen 2010 und 2012 (ebd.; vgl. Pelka o. D.; Stryjak 2016; Lumni 2019b).

In jüngerer Zeit war es Instagram, das sich im ukrainisch-russischen Krieg zu einer Waffe im Dienste Wolodymyr Selenskyjs verwandelt hat. Seit Beginn des Konflikts nutzt der Präsident der Ukraine die soziale Plattform als Kommunikationsmittel, um sich täglich an die

Ukrainer*innen und die internationale Gemeinschaft zu wenden. Unterstützt von seiner Ehefrau inszeniert er sich immer wieder auf neuer Weise in den Straßen von Kiew, wodurch es ihm gelingt, menschlicher bzw. authentischer zu erscheinen und sich seinem Volk, das er zum Schutz des Landes und der Demokratie aufruft, zu nähern. Mit dieser modernen und zeitgemäßen Kommunikationsstrategie verkörpert er den Widerstand gegen die russische Invasion und schafft es einen im Kreml alleinstehenden Wladimir Putin zu destabilisieren, der hingegen wiederholte strenge und starre Ansprachen hält (vgl. BFMTV 2022).

Angesichts des bisher Geschilderten sollte klar geworden sein, dass die Präsenz sozialer Netzwerke gewisse Vorzüge darstellen, die die Gesellschaft wahrhaft voranbringen. Es dabei zu belassen würde jedoch bedeuten, die Kehrseite der Medaille völlig auszublenden. Soziale Netzwerke besitzen auch Schattenseiten und können schädliche Folgen hervorrufen. Hinter ihrer Nutzung verbergen sich etliche Risiken bzw. Gefahren, weshalb Nutzer*innen achtsam sein sollen (vgl. Lehrer-Online o. D.).

Eines darf nicht in Vergessenheit geraten: Obwohl soziale Netzwerke auf den ersten Blick kostenfrei und harmlos zu sein scheinen, sind sie in Wahrheit als Unternehmen zu verstehen, die danach streben, sich auszubreiten und Profit zu machen. Ihr Geschäft besteht darin, Daten zu sammeln und zu analysieren, um sie anderweitig zu verwenden bzw. weiterzuverkaufen. Diese Daten erhalten sie von den Nutzer*innen selbst: Persönliche Angaben bei der Anmeldung, Text-, Bild- und Tonbeiträge, Klicks, Likes, Markierungen, etc. Jegliche Information, die von sich preisgegeben wird, ist goldwert für das Geschäftsmodell der sozialen Plattformen. Verliert man die Kontrolle darüber, führt dies oft zum Eingriff in die private Sphäre, wobei zweierlei Risiken bestehen: Zum einen die Verletzung der Identität und des Images, zum anderen aber auch die Verwendung ebendieser Informationen, sodass man potenziell unerwünschten Inhalten – u.a. Werbungen, Hassrede, Inhalte sexueller Natur – ausgesetzt wird (vgl. Lumni 2020; Noovo Moi 2020; Autorité de protection des données 2022b; Wenker 2022).

Ein weiteres damit zusammenhängendes Phänomen, das zwar nicht neu ist, sich aber durch die sozialen Netzwerke in den vergangenen Jahren erheblich verstärkt hat, ist Cybermobbing. Immer mehr Nutzer*innen erleiden Drohungen, Gewalt und Verleumdungen oder erleben, dass ihre persönlichen Daten von Dritten online offengelegt werden. Dabei bleiben diese Erfahrungen meist nicht ohne Folgen für die mentale Gesundheit der Opfer: Zerstörung des Selbstwertgefühls, des sozialen Images, aber auch Depression und Selbstmordgedanken bzw. -versuche gehören zu den Konsequenzen, die Cybermobbing mit sich bringen kann (vgl. Noovo Moi 2020; Ngiese 2020; Autorité de protection des données 2022b; Wenker 2022).

Derartige Diagnosen betreffen insb. Jugendliche. Es ist wissenschaftlich erwiesen worden, dass die Auswirkungen auf die psychische Gesundheit umso größer sind, je mehr Zeit man sich mit den sozialen Netzwerken beschäftigt (vgl. Mohamed 2021). In einer Lebensphase, in der soziale Kontakte und die Meinung anderer für die Selbstwertschätzung und die Identitätsfindung von entscheidender Bedeutung sind, führt der Drang nach Anerkennung und Beliebtheit junge Menschen dazu, zunehmend Zeit auf sozialen Netzwerken zu verbringen. (vgl. Ngiese 2020; Wenker 2022). Zumal nichts auf diesen Plattformen dem Zufall überlassen wird: Von der User Experience bis hin zum Design über Farben und Töne, alles dabei ist genau bedacht, um Nutzer*innen abhängig zu machen. Diese Sucht ist dem Dopamin – auch als Glückshormon bekannt – zu verdanken, das bei jeder Pushnachricht freigegeben wird. Sinkt also die Anzahl der Notifikationen, so leidet auch die Psyche (vgl. Lumni 2018). Ins Extrem getrieben kann dieses Verhalten auch zur Beeinträchtigung des Schlafes führen (vgl. Mohamed 2021): Weil sie sich nach Likes und Kommentaren sehnen bzw. weil sie stetig Angst davor haben, etwas zu verpassen¹³ (vgl. Noovo Moi 2020), überprüfen mehr als 80 % der Teenager ihre Social-Media-Accounts noch vor dem Einschlafen (vgl. Lumni 2018). Langfristig können dabei Symptome von Angstgefühlen und Einsamkeit auftreten, die in manchen Fällen zur Radikalisierung führen (vgl. Noovo Moi 2020).

Eine dieser Formen der Radikalisierung ist eng mit der Macht verbunden, die Influencer*innen über junge Menschen haben. Instagram ist ein Paradebeispiel dafür, was in diesem Zusammenhang auf sozialen Netzwerken vor sich geht: So ist die Plattform zu einem Platz geworden, auf dem Influencer*innen den Kult des ‚perfekten‘ Körpers predigen und den Schönheitskanon diktieren. Für Jugendliche – und insb. für Mädchen – stellen diese Stars der sozialen Medien ein Vorbild dar, mit dem man sich ständig vergleicht. Nun aber sind viele von ihnen Betrüger, die ihre Follower aus eigenen ökonomischen Interessen manipulieren. Sie verwenden verschiedene (technische) Mittel, die sie auf Bilder ‚schöner‘ aussehen lassen und führen die erreichten Ergebnisse auf Produkte zurück, deren Marken sie vertreten und die sie zu verkaufen versuchen. Somit vermitteln sie ein verzerrtes Bild der Wirklichkeit; ein Ideal, letztendlich, das obwohl unerreichbar, für manche erstrebenswert ist. Doch hier wieder bleibt die Maschinerie nicht ohne gesundheitliche Konsequenzen: Entwicklung von Dismorphophobie, Essstörungen, ungesundes Verhältnis zum Sport, etc. Einige greifen sogar auf schwerwiegende chirurgische Eingriffe zurück oder ziehen sie zumindest in Erwägung (vgl. Ngiese 2020; Lumni 2020; Mohamed 2021).

¹³ Man spricht an dieser Stelle vom sog. *Fear Of Missing Out*-Phänomen (vgl. Noovo Moi 2020).

Auch den Politiker*innen ist der Einfluss, worüber Influencer*innen verfügen, bewusst. In ihnen sehen sie tatsächlich großes Potenzial ihre eigene Ideologie zu verbreiten, insb. bei Jugendlichen, die den traditionellen Medien fernstehen und oft wenig am politischen Leben teilhaben. Während Großbritannien in der Corona-Pandemie Influencer*innen einstellte, um die Bürger dazu zu bringen, sich testen zu lassen, werden sie von anderen eingesetzt, um irreführende bzw. falsche Informationen weiterzugeben. So bspw. von der russischen Regierung, um vor vermeintlichen Gefahren des Pfizer-Impfstoffs zu warnen. Weitere Staaten wie die Vereinigten Arabischen Emirate oder Nordkorea nutzen sie, um trotz des autoritären Regimes, das dort herrscht, für ihr Land zu werben und so zur Entwicklung des lokalen Tourismus beizutragen (vgl. Lumni 2021).

Soziale Netzwerke wirken folglich als Katalysator für sog. *Fake News* (vgl. Noovo Moi 2020) und können de facto die Demokratie gefährden. Gerade in der Politik, die sie zu Propagandazwecken verwendet, werden sie immer häufiger dem Betrug beschuldigt. Man denke in diesem Zusammenhang an die US-Präsidentschaftswahlen 2016, deren Ergebnisse mithilfe sozialer Netzwerke manipuliert wurden (vgl. Lumni 2019b) oder an den Sturm tausender Radikaler auf das US-Kapitol am 6. Januar 2021, den Donald Trump mithilfe von Tweets anstiftete, die der Wahrheit nicht entsprachen, um Joe Bidens Sieges bei der Präsidentschaftswahl 2020 zu hindern und ihm zur Fortsetzung seiner Präsidentschaft zu verhelfen (vgl. RTL 2021).

Diese Strategie ist umso wirksamer, als soziale Plattformen für viele Menschen das einzige Informationsmittel darstellen. Dadurch werden sie nicht mehr einer reichhaltigen und vielfältigen Information ausgesetzt, sondern nur noch dem, was der Algorithmus aufgrund ihres Verhaltens als am relevantesten für sie erachtet. Schluss mit der Debatte und dem kritischen Denken. Bald sehen sich Nutzer*innen in einer sog. *Filter Bubble* eingeschlossen, innerhalb derer Algorithmen sie in ihrem Standpunkt bestätigen oder diesen sogar radikalieren (vgl. Lumni 2019a; 2020b).

Die sozialen Netzwerke haben sich im Laufe der vergangenen Jahre zu einem wichtigen Bestandteil unserer aller Leben entwickelt und sind somit nicht mehr gänzlich wegzudenken. Man könnte sogar sagen, dass sie die heutige Gesellschaft, in der Art und Weise wie sie funktioniert, elementar beeinflusst haben. Ob nun im Guten oder im Schlechten lässt sich nicht so einfach beantworten. Alles bei ihnen ist schließlich nicht zu verteufeln. Aufgrund mangelnder Transparenz und Zuverlässigkeit bringen sie jedoch einige ernsthaften Risiken und Gefahren mit sich, derer sich jede/r unbedingt bewusst sein muss, um reflektiert und verantwortlich damit umgehen zu können.

5.3. Zur Frage der angestrebten kompetenzorientierten Lernziele

Das zentrale Lernziel der vorliegenden digitalen Unterrichtssequenz besteht darin, die SuS zur Leitfrage *Les réseaux sociaux – révolution ou fléau du 21^e siècle ?* dialogisch sprechen zu lassen. Dies bedeutet allerdings nicht, dass lediglich auf diese eine funktional-kommunikative Teilkompetenz abgezielt wird. Insofern diese Sequenz als komplexe Kompetenzaufgabe zu verstehen ist, erweisen sich an dieser Stelle weitere Kompetenzen, „die [SuS] am Ende der Qualifikationsphase erworben haben sollen“ (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2015: 9), als bedeutsam: Das Hör(-seh-)verstehen, das Leseverstehen sowie das zusammenhängende monologische Sprechen; auch das Verfügen über sprachliche Mittel im Französischen soll hier weiterentwickelt werden.

Folglich sollen SuS – neben dem dialogischen Sprechen (s. Kap. 2.3), der Text- und Medienkompetenz und der digitalen Kompetenzen (s. Kap. 5.1) – folgende Fähigkeiten aufweisen¹⁴: Sie „können authentische [...] Hör[seh]texte [sowie] Texte auch zu abstrakteren Themen verstehen[,] dabei Hauptaussagen und Einzelinformationen entnehmen und diese [...] in thematische Zusammenhänge einordnen“ (ebd.). Zudem sind sie dazu fähig, „klare und detaillierte Darstellungen [zu] geben, ihren Standpunkt [zu] vertreten und [zu] erläutern sowie Vor- und Nachteile verschiedener Optionen an[zugeben“ (ebd.: 11). All dies erfolgt, indem sie „bei der Sprachrezeption und -produktion auf ein breites Repertoire lexikalischer, grammatischer, textueller und diskursiver Strukturen zurück[greifen], um die Fremdsprache auch als Arbeitssprache in der Auseinandersetzung mit komplexen Sachverhalten zu verwenden“ (ebd.: 13).

Wie sich diese Kompetenzen im Rahmen unseres Lernarrangements konkret formulieren lassen, soll im Folgenden tabellarisch dargestellt werden:

¹⁴ Obwohl hier getrennt aufgeführt „kommen die[se] einzelnen Kompetenzen [in der Sprachverwendung] jedoch vorwiegend integrativ zum Tragen“ (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2015: 7).

Kompetenzbereiche	Kompetenzen auf dem Bildungsplan	Befähigungsziele des Lernarrangements
Sprachkompetenzen (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2015: 9-15)		
	Die SuS können...	indem sie...
Funktionale kommunikative Kompetenz (1): Hör(-seh-)verstehen	einem Hör- bzw. Hörsehtext die Hauptaussagen oder Einzelinformationen entsprechend der Hör- bzw. Hörsehabsicht entnehmen	<ul style="list-style-type: none"> vorgegebene sowie selbstrecherchierte authentische französischsprachige Texte im Ton- bzw. Videoformat zum Thema „Les réseaux sociaux“ rezipieren und daraus die Kernaussagen bzgl. Chancen und Risiken von sozialen Netzwerken – teils anhand von bestimmten Fragen – entnehmen.
	Hör- und Hörsehtexte auch zu wenig vertrauten Themen erschließen sowie diese im Wesentlichen verstehen, auch wenn schnell gesprochen wird oder nicht Standardsprache verwendet wird	
	textinterne Informationen und textexternes Wissen kombinieren	<ul style="list-style-type: none"> Chancen und Risiken von sozialen Netzwerken auf der Basis von aus Hör(-seh-)texten entnommenen Informationen kombiniert mit eigenem Weltwissen herausarbeiten.
	Stimmungen und Einstellungen der Sprechenden erfassen	<ul style="list-style-type: none"> Stimmungen und Einstellungen der in den rezipierten Hör(-seh-)texten sprechenden Akteure zur Frage der sozialen Netzwerke erfassen.
Funktionale kommunikative Kompetenz (2): Leseverstehen	selbstständig Texte unterschiedlicher Textsorten auch zu wenig vertrauten Themen erschließen	<ul style="list-style-type: none"> aus selbstrecherchierten schriftsprachlichen Texten unterschiedlicher Textsorten (Zeitungsartikel, Interviews, Blogbeiträge, Studien, Statistiken bzw. Grafiken, Karikaturen, etc.) zum Thema „Les réseaux sociaux“ Einzel- sowie Hauptaussagen entnehmen, verstehen und der Leseabsicht entsprechend nach Relevanz aussortieren. Texte bzw. Textteile analysieren, bewerten und aufeinander beziehen, um Chancen und Risiken von sozialen Netzwerken herauszukristallisieren und somit die Komplexität des Themas zu erfassen.
	die Hauptaussagen und deren unterstützende sprachliche und/oder inhaltliche Einzelinformationen erfassen	
	Texte und Textteile mit Bezug auf ein spezifisches Leseziel auswählen sowie der Leseabsicht entsprechende Rezeptionsstrategie selbstständig anwenden	
	mehrfach kodierte Texte und Textteile (z.B. Statistiken, Cartoons, ...) aufeinander beziehen und ihrer Einzel- und Gesamtaussage erkennen, analysieren und bewerten	
Funktionale kommunikative Kompetenz (3): Sprechen – An Gesprächen teilnehmen	ein adressatengerechtes und situationsangemessenes Gespräch führen und sich dabei spontan und weitgehend flüssig äußern	<ul style="list-style-type: none"> ihre jeweiligen Arbeitsergebnisse zum Thema „Les réseaux sociaux“ in (Experten-)Gruppen sowie im

	<p>sich an Diskussionen zu weniger vertrauten Themen aktiv beteiligen, auf differenzierte Äußerungen anderer angemessen reagieren sowie eigene Positionen vertreten</p>	<p>Plenum mithilfe von Notizen mündlich austauschen, diskutieren und kritisch reflektieren.</p> <ul style="list-style-type: none"> • unterschiedliche digitale Produkte im Ton- oder Videoformat (Radiosendung, Interview(s), Talkshow, Debatte, etc.) erstellen, in denen sie über die Unterrichtsleitfrage <i>Les réseaux sociaux – révolution ou fléau du 21^e siècle ?</i> ins Gespräch kommen. • abschließend die Unterrichtsleitfrage <i>Les réseaux sociaux – révolution ou fléau du 21^e siècle ?</i> sowie die (eigene) Nutzung von sozialen Netzwerken mündlich diskutieren und kritisch reflektieren.
<p>Funktionale kommunikative Kompetenz (4): Sprechen – Zusammenhängendes monologisches Sprechen</p>	<p>im Kontext komplexer Aufgabenstellungen eigene mündliche Textproduktionen, z.B. Vorträge, Reden, Teile von Reportagen und Kommentare, planen, adressatengerecht vortragen und dabei geeignete Vortrags- und Präsentationsstrategien nutzen</p> <p>Sachverhalte bezogen auf ein breites Spektrum von anspruchsvollen Themen fachlichen, persönlichen und kulturellen Interesses strukturiert darstellen und kommentieren</p> <p>Komplexe nicht-literarische und literarische, auch mediale Textvorlagen sprachlich angemessen und kohärent vorstellen und dabei wesentliche Punkte und relevante unterstützende Details hervorheben</p> <p>eine Präsentation klar strukturiert und flüssig vortragen, ggf. spontan vom vorbereiteten Text abweichen und auf Nachfragen zum Thema eingehen</p> <p>für Meinungen, Pläne oder Handlungen klare Begründungen bzw. Erläuterungen geben</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ihre jeweiligen Arbeitsergebnisse zum Thema „Les réseaux sociaux“ in (Experten-)Gruppen sowie im Plenum mithilfe von Notizen mündlich vortragen. • die mündliche Präsentation ihrer jeweiligen digitalen Produkte planen, strukturiert, kohärent sowie flüssig vortragen, und auf Nachfragen und Kommentare vom Publikum spontan eingehen. • bei der mündlichen Produktpräsentation die eingangs formulierte Frage bzw. Hypothese zum Thema „Les réseaux sociaux“, Erstellungsprozesse und Entscheidungen sowie wesentliche aus der Arbeit gewonnene Erkenntnisse klar, begründet und reflektiert darlegen.
<p>Funktionale kommunikative Kompetenz (5): Verfügen über sprachliche Mittel</p>	<p>einen erweiterten allgemeinen und thematischen Wortschatz sowie einen Funktions- und Interpretationswortschatz nutzen</p> <p>ihre lexikalischen Bestände kontextorientiert und vernetzt verwenden</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ihre lexikalischen sowie grammatischen Bestände zum Thema „Les réseaux sociaux“ durch Rezeption unterschiedlicher digitaler Texte und mithilfe von Scaffolding erweitern.

	ein gefestigtes Repertoire der grundlegenden grammatischen Strukturen für die Realisierung ihrer Sprechabsichten nutzen	<ul style="list-style-type: none"> • neu gelernte sowie bereits befestigte Vokabeln und grammatische Strukturen unter Berücksichtigung einer verständlichen Aussprache und einer angemessenen Intonation im Rahmen der jeweiligen Arbeitsergebnisbesprechungen, der Produkterstellung sowie -präsentation zum Thema „Les réseaux sociaux“ aktiv und vernetzt einsetzen.
	ein gefestigtes Repertoire typischer Aussprache- und Intonationsmuster verwenden und dabei eine meist klar verständliche Aussprache und angemessene Intonation zeigen	
Text- und Medienkompetenz	sprachlich und inhaltlich komplexe, literarische und nicht-literarische Texte verstehen und strukturiert zusammenfassen	<ul style="list-style-type: none"> • unterschiedliche vorgegebene sowie selbstrecherchierte digitale Texte zum Thema „Les réseaux sociaux“ rezipieren und deren Inhalte im Wesentlichen wiedergeben.
	mithilfe sprachlichen, inhaltlichen sowie textsortenspezifischen und ggf. stilistisch-rhetorischen Wissens literarische und nicht-literarische Texte aufgabenbezogen analysieren, deuten und die gewonnenen Aussagen am Text belegen	<ul style="list-style-type: none"> • unterschiedliche vorgegebene sowie selbstrecherchierte digitale Texte zum Thema „Les réseaux sociaux“ analysieren und deuten, daraus Chancen und Risiken von sozialen Netzwerken herauskristallisieren und ihre Ausführungen jeweils am entsprechenden Text belegen.
	ihr Erstverstehen kritisch reflektieren, relativieren und ggf. revidieren	<ul style="list-style-type: none"> • ihr Erstverstehen sowie die (eigene) Nutzung von sozialen Netzwerken im Laufe der Arbeit am Lernpfad kritisch reflektieren, relativieren und ggf. revidieren.
	Hilfsmittel zum vertieften sprachlichen, inhaltlichen und textuellen Verstehen und Produzieren von Texten selbständig verwenden	<ul style="list-style-type: none"> • ihnen bereitgestellte Hilfsmittel (Scaffolding, Sammlung von Online-Ressourcen, Hinweise und Materialien zur Einstellungsanpassung von Videowiedergabe, zur Online-Suche, zur Produkterstellung, etc.) verwenden. • ggf. eigenständig auf weitere Hilfsmittel greifen.
	Einzel- und Gruppenarbeitsergebnisse unter sinnvollem Einsatz von Medien präsentieren	<ul style="list-style-type: none"> • der Umstände entsprechend (Distanzunterricht) ihre jeweiligen Arbeitsergebnisse i.S. des kollaborativen Arbeitens unter Einsatz digitaler Tools (Etherpad, <i>Flinga</i>, <i>Taskcards</i>, <i>WebEx</i>) vorstellen.
	die von ihnen vollzogenen Deutungs- und Produktionsprozesse darlegen und reflektieren	<ul style="list-style-type: none"> • bei der Produktpräsentation zum Thema „Les réseaux sociaux“ Erstellungsprozesse, Entscheidungen sowie wesentliche aus der Arbeit gewonnene Erkenntnisse klar, begründet und reflektiert darlegen.

Kompetenzen in der digitalen Welt (KMK 2016: 16-19)		
	Die SuS können...	indem sie...
Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren (1): Suchen und Filtern	Arbeits- und Suchinteressen klären und festlegen	<ul style="list-style-type: none"> • Kategorien definieren und formulieren, die das Thema „Les réseaux sociaux“ umfassen und sie bei eigenständigen Recherchen unterstützen. • eine präzise zu behandelnde Frage bzw. Hypothese zum Thema „Les réseaux sociaux“ formulieren.
	Suchstrategien nutzen und weiterentwickeln	<ul style="list-style-type: none"> • Suchstrategien lernen, diese bei eigenständigen Recherchen zum Thema „Les réseaux sociaux“ verwenden und ggf. revidieren bzw. anpassen.
	in verschiedenen digitalen Umgebungen suchen	<ul style="list-style-type: none"> • bei eigenständigen Recherchen zum Thema „Les réseaux sociaux“ verschiedene Ressourcen des Webs durchforsten.
	relevante Quellen identifizieren und zusammenführen	<ul style="list-style-type: none"> • ausschlaggebende Quellen zum Thema „Les réseaux sociaux“ erkennen und diese auf eine <i>Taskcards</i>-Pinnwand sammeln.
Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren (2): Auswerten und Bewerten	Informationen und Daten analysieren, interpretieren und kritisch bewerten	<ul style="list-style-type: none"> • vorgegebene sowie aus eigenständigen Recherchen gewonnene Inhalte zum Thema „Les réseaux sociaux“ anhand von Fragen analysieren, interpretieren und kritisch bewerten.
	Informationsquellen analysieren und kritisch bewerten	<ul style="list-style-type: none"> • zur Gültigkeits- sowie Zuverlässigkeitsüberprüfung digitaler Informationsquellen beschult werden und ihre Kenntnisse darüber bei eigenständigen Recherchen zum Thema „Les réseaux sociaux“ verwenden.
Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren (3): Speichern und Abrufen	Informationen und Daten sicher speichern, wiederfinden und von verschiedenen Orten abrufen	<ul style="list-style-type: none"> • ihre Arbeitsergebnisse in digitalen sicheren und datenschutzkonformen Tools (<i>Etherpad</i>, <i>Flinga</i>, <i>Taskcards</i>) summarisch, organisiert und strukturiert zusammentragen.
	Informationen und Daten zusammenfassen, organisieren und strukturiert aufbewahren	
Kommunizieren und Kooperieren (1): Interagieren	mit Hilfe verschiedener digitaler Kommunikationsmöglichkeiten kommunizieren	<ul style="list-style-type: none"> • zwecks der Kommunikation verschiedene formelle sowie informelle digitale Kanäle (E-Mail, Videokonferenz, Chat, Messenger) nutzen.

Kommunizieren und Kooperieren (2): Teilen	Dateien, Informationen und Links teilen	<ul style="list-style-type: none"> • ihre Arbeitsergebnisse anhand digitaler Tools (Etherpad, <i>Flinga</i>, <i>Taskcards</i>) für die gesamte Lerngruppe bereitstellen.
	Referenzierungspraxis beherrschen (Quellenangaben)	<ul style="list-style-type: none"> • zur ethischen sowie verantwortungsvolle Referenzierungspraxis beschult werden und dementsprechend Ressourcen unter angemessener Quellenangabe mitteilen.
Kommunizieren und Kooperieren (3): Zusammenarbeiten	digitale Werkzeuge für die Zusammenarbeit bei der Zusammenführung von Informationen, Daten und Ressourcen nutzen	<ul style="list-style-type: none"> • ihre Arbeitsergebnisse anhand digitaler Tools (Etherpad, <i>Flinga</i>, <i>Taskcards</i>) kollaborativ zusammentragen.
	digitale Werkzeuge bei der gemeinsamen Erarbeitung von Dokumenten nutzen	<ul style="list-style-type: none"> • digitale kollaborative Tools (Etherpad, <i>Flinga</i>, <i>Taskcards</i>) während Erarbeitungsphasen verwenden.
Produzieren und Präsentieren (1): Entwickeln und Produzieren	mehrere technische Bearbeitungswerkzeuge kennen und anwenden	<ul style="list-style-type: none"> • verschiedene Bearbeitungsprogramme wie bspw. <i>iMovie</i>, <i>Clips</i> oder <i>Sprachmemos</i> hinsichtlich der Produkterstellung zum Thema „Les réseaux sociaux“ kennenlernen und anwenden.
	eine Produktion planen und in verschiedenen Formaten gestalten, präsentieren, veröffentlichen oder teilen	<ul style="list-style-type: none"> • die Selbsterstellung eines Audios bzw. Videos zum Thema „Les réseaux sociaux“ mithilfe eines Leitfadens planen. • die Endprodukte der Lerngruppe anschließend vorstellen.
Produzieren und Präsentieren (2): Weiterverarbeiten und Integrieren	Inhalte in verschiedenen Formaten bearbeiten, zusammenführen, präsentieren und veröffentlichen oder teilen	<ul style="list-style-type: none"> • verschiedene Ton- bzw. Bildausschnitte hinsichtlich der Erstellung eines Audios bzw. Videos zum Thema „Les réseaux sociaux“ bearbeiten und sinnvoll zusammenführen. • die jeweiligen Endprodukte der Lerngruppe anschließend vorstellen.
Schützen und sicher Agieren (1): Sicher in digitalen Umgebungen agieren	Risiken und Gefahren in digitalen Umgebungen kennen, reflektieren und berücksichtigen	<ul style="list-style-type: none"> • an einer Umfrage zur eigenen Nutzung von sozialen Netzwerken teilnehmen, deren Ergebnisse sie am Ende der Arbeit am Lernpfad reflektieren und ggf. zur Modifizierung des eigenen Mediengebrauchs von Nutzen machen. • über potenzielle Risiken und Gefahren von sozialen Netzwerken erfahren, diese reflektieren und mit sozialen Netzwerken entsprechend umgehen.

Schützen und sicher Agieren (2): Persönliche Daten und Privatsphäre schützen	Maßnahmen für Datensicherheit und gegen Datenmissbrauch berücksichtigen	<ul style="list-style-type: none"> • an einer Umfrage zur eigenen Nutzung von sozialen Netzwerken teilnehmen, deren Ergebnisse sie am Ende der Arbeit am Lernpfad reflektieren und ggf. zur Modifizierung des eigenen Mediengebrauchs von Nutzen machen. • über die Notwendigkeit erfahren, mit Daten über sich sowie anderen sicher und verantwortungsvoll in den sozialen Netzwerken umzugehen. • über die Notwendigkeit erfahren, die Einstellungen ihrer <i>Social Media</i>-Accounts i.S. des Schutzes von Privatsphäre zu konfigurieren.
	Privatsphäre in digitalen Umgebungen durch geeignete Maßnahmen schützen	
Schützen und sicher Agieren (3): Gesundheit schützen	digitale Technologien gesundheitsbewusst nutzen	<ul style="list-style-type: none"> • an einer Umfrage zur eigenen Nutzung von sozialen Netzwerken teilnehmen, deren Ergebnisse sie am Ende der Arbeit am Lernpfad reflektieren und ggf. zur Modifizierung des eigenen Mediengebrauchs von Nutzen machen. • über Risiken und Gefahren erfahren, die die Nutzung von sozialen Netzwerken für die Gesundheit darstellen können, und ihren eigenen Gebrauch von sozialen Netzwerken ggf. modifizieren.
Problemlösen und Handeln (1): Werkzeuge bedarfsgerecht einsetzen	eine Vielzahl von digitalen Werkzeugen (kreativ) anwenden	<ul style="list-style-type: none"> • digitale Tools (<i>Etherpad, Flinga, Taskcards</i>) hinsichtlich der Bearbeitung von Aufgaben zum Thema „Les réseaux sociaux“ kollaborativ nutzen. • im Rahmen der <i>tâche finale</i> zum Thema „Les réseaux sociaux“ der Produktionsabsicht entsprechende Bearbeitungsprogramme auswählen und diese problemlöseorientiert anwenden bzw. an den eigenen Bedarf anpassen.
	passende Werkzeuge zur Lösung identifizieren	
	digitale Umgebungen und Werkzeuge zum persönlichen Gebrauch anpassen	
Problemlösen und Handeln (2): Digitale Werkzeuge und Medien zum Lernen, Arbeiten und Problemlösen nutzen	effektive digitale Lernmöglichkeiten nutzen	<ul style="list-style-type: none"> • die Arbeit am digitalen Lernpfad zum Thema „Les réseaux sociaux“ durchführen, welcher aus einer Vielfalt digitaler Lern- und Arbeitsmöglichkeiten besteht.
Problemlösen und Handeln (4): Algorithmen erkennen und formulieren	Funktionsweisen und grundlegende Prinzipien der digitalen Welt verstehen	<ul style="list-style-type: none"> • die Arbeit am digitalen Lernpfad zum Thema „Les réseaux sociaux“ durchführen.
	algorithmische Strukturen in genutzten digitalen Tools erkennen	<ul style="list-style-type: none"> • grundlegende Funktionsweisen algorithmischer Strukturen von sozialen Netzwerken in Erfahrung bringen.

Analysieren und Reflektieren (1): Medien analysieren und bewerten	die interessen geleitete Setzung, Verbreitung und Dominanz von Themen in digitalen Umgebungen erkennen und beurteilen	<ul style="list-style-type: none"> • grundlegende Funktionsweisen algorithmischer Strukturen von sozialen Netzwerken in Erfahrung bringen und diese kritisch-reflektiert diskutieren.
	Wirkungen von Medien in der digitalen Welt (z. B. mediale Konstrukte, Stars, Idole, Computerspiele, mediale Gewaltdarstellungen) analysieren und konstruktiv damit umgehen	<ul style="list-style-type: none"> • verschiedene mediale Texte zu Wirkungen von sozialen Netzwerken in unterschiedlichen politischen, sozialen sowie wirtschaftlichen Lebensbereichen der Gesellschaft rezipieren und kritisch-reflektiert diskutieren. • verschiedene digitale Produkte, die eine auf die sozialen Netzwerke bezogene Frage aufgreifen, erstellen, präsentieren und kritisch-reflektiert diskutieren.
Analysieren und Reflektieren (2): Medien in der digitalen Welt verstehen und reflektieren	Chancen und Risiken des Mediengebrauchs in unterschiedlichen Lebensbereichen erkennen, eigenen Mediengebrauch reflektieren und ggf. modifizieren	<ul style="list-style-type: none"> • an einer Umfrage zur eigenen Nutzung von sozialen Netzwerken teilnehmen, deren Ergebnisse sie am Ende der Arbeit am Lernpfad reflektieren und ggf. zur Modifizierung des eigenen Mediengebrauchs von Nutzen machen. • verschiedene mediale Texte zu Chancen und Risiken von sozialen Netzwerken in unterschiedlichen politischen, sozialen sowie wirtschaftlichen Lebensbereichen der Gesellschaft rezipieren und kritisch-reflektiert diskutieren.
	die Bedeutung von digitalen Medien für die politische Meinungsbildung und Entscheidungsfindung erkennen und nutzen	
	Potenziale der Digitalisierung im Sinne sozialer Integration und sozialer Teilhabe erkennen, analysieren und reflektieren	<ul style="list-style-type: none"> • verschiedene digitale Produkte, die eine auf die sozialen Netzwerke bezogene Frage aufgreifen, erstellen, präsentieren und kritisch-reflektiert diskutieren.

5.4. Das Lernarrangement in aller Kürze

Nun, da die in der Unterrichtssequenz *Le phénomène des réseaux sociaux* angestrebten sprachlichen sowie digitalen Kompetenzen klar definiert und formuliert wurden, kann das selbstentwickelte Lernarrangement an dieser Stelle eingehender vorgestellt werden. Dieses in seiner ursprünglichen Form darzulegen würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit überschreiten. Aus diesem Grunde und i.S. der Übersichtlichkeit soll der Unterrichtsablauf in diesem Kapitel tabellarisch¹⁵ beschrieben werden; die Ausführung des eigentlichen Lernpfads samt Materialien wird im beige-fügten Anhang vorgenommen.

Lerngruppe	Oberstufe – 11. Klasse (Leistungskurs)
Thema	<i>Le phénomène des réseaux sociaux</i>
Leitidee	Die SuS erstellen unterschiedliche digitale Produkte, in denen sie über die Unterrichtsleitfrage <i>Les réseaux sociaux – révolution ou fléau du 21^e siècle ?</i> ins Gespräch kommen. Anschließend werden diese im Rahmen einer Tagung zum Thema <i>Le phénomène des réseaux sociaux</i> in der Zielsprache präsentiert und gemeinsam diskutiert sowie kritisch reflektiert.
Umfang	ca. 18 Unterrichtsstunden

Phase	SuS-Aktivitäten	LK-Aktivitäten	Medien Materialien	Methodisch-didaktischer Kommentar
Begrüßung Organisation	<ul style="list-style-type: none"> • SuS nehmen die Arbeit am Lernpfad über von LK eingestellte Dateien zur Organisation (Thema, Lernziele, Ablauf, Arbeitsvorgehensweise sowie -tipps) zur Kenntnis • SuS stellen LK ggf. Fragen über den <i>itslearning</i>-Messenger 	<ul style="list-style-type: none"> • LK kündigt die Arbeit im Voraus an und schaltet den Lernpfad auf <i>itslearning</i> frei • LK steht ggf. den SuS für Nachfragen über den <i>itslearning</i>-Messenger zur Verfügung 	<ul style="list-style-type: none"> • iPad (inkl. Internetzugang) • <i>itslearning</i> (inkl. Messenger) • Lernpfad ‚Le phénomène des réseaux sociaux‘ • Schritt 1 ‚Bienvenue à bord !‘ inkl.: 	<ul style="list-style-type: none"> • Organisatorisches: Schaffung von Transparenz • EA (asynchron)

¹⁵ Dabei werden folgende Abkürzungen verwendet: SuS (Schüler*innen), LK (Lehrkraft), UE (Unterrichtseinheit), EA (Einzelarbeit), GA (Gruppenarbeit), KA (kollaboratives Arbeiten), PL (Plenum), VK (Videokonferenz). Die Begriffe ‚synchron‘ bzw. ‚asynchron‘ sind aus LuL-Perspektive zu verstehen. So sollen synchrone Arbeitsphasen in unmittelbarer Anwesenheit der Lehrkraft per Videokonferenz verlaufen. ‚Asynchron‘ bezieht sich hingegen auf Unterrichtsphasen, in denen die Lehrperson über den *itslearning*-Messenger für evtl. Nachfragen zur Verfügung steht. In diesen asynchronen Phasen werden Lernende jedoch dazu aufgefordert, miteinander synchron bzw. kollaborativ zu arbeiten.

			<ul style="list-style-type: none"> • Video ‚Introduction au parcours d’apprentissage sur les réseaux sociaux‘ • Video ‚5 trucs et astuces pour travailler à domicile‘ • PDF-Datei ‚Programme pour les semaines à venir‘ 	
Einstieg inkl. Sicherung	<ul style="list-style-type: none"> • SuS nehmen jeweils an Umfrage zur eigenen Nutzung von sozialen Netzwerken teil <p>Hinweis: Umfrageergebnisse werden am Ende der UE wieder aufgegriffen bzw. diskutiert und reflektiert</p> <p>In Gruppen (A-D):</p> <ul style="list-style-type: none"> • SuS rezipieren jeweils 1 Video zum Thema • SuS arbeiten Quintessenz des ihnen zugewiesenen Videos mithilfe von Fragen heraus • SuS halten ihre Ergebnisse stichpunktartig im Etherpad fest; Dabei ergänzen sie sich gegenseitig und geben sich Feedback • SuS besprechen Ergebnisse innerhalb der jeweiligen Gruppen und bereiten sie hinsichtlich mündlicher Vorstellung in Expertengruppen bzw. Diskussion im PL vor; Dabei geben sie sich Feedback hinsichtlich Artikulation/Intonation 	<ul style="list-style-type: none"> • LK nimmt ggf. Verbesserungen bzw. Korrekturen im Etherpad vor und gibt SuS Feedback bzw. weitere Impulse • LK steht den SuS für Nachfragen über den <i>itslearning</i>-Messenger zur Verfügung und gibt ggf. Hilfestellung 	<ul style="list-style-type: none"> • iPad (inkl. Internetzugang) • <i>itslearning</i> (inkl. Messenger) • Lernpfad ‚Le phénomène des réseaux sociaux‘ • Schritt 2 ‚Départ imminent – Son- dage‘ inkl. Umfrage zur Nutzung von sozialen Netzwerken • Schritt 3 ‚Trajet n° 1 : Les réseaux sociaux, introduction à la théma- tique‘ inkl.: <ul style="list-style-type: none"> • Aufgabenstellung • 4 Videos zum Thema • Etherpad ‚Les réseaux sociaux, introduction à la thématique‘ • Scaffolding ‚Les mots pour le dire‘ • <i>WebEx</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • thematische Einführung durch Rezeption und Diskussion digitaler Texte • EA / GA bzw. KA (asynchron) • kognitive sowie sprachliche Aktivierung der SuS • Think-Pair[-Share] • Erweiterung des Wort- schatzes sowie gram- matischer Strukturen • Differenzierung: Lern- ziele, -wege, -gegen- stände sowie -organisa- tion, Leistung • Artikulationsübung bzw. Monitoring
Hinführung	<p>In Expertengruppen (Breakout-Sessi- ons):</p> <ul style="list-style-type: none"> • SuS tauschen Arbeitsergebnisse in- nerhalb von Expertengruppen aus; 	<ul style="list-style-type: none"> • LK begrüßt und leitet die anstehende Arbeit ein • LK bereitet Breakout-Sessions vor und setzt Expertengruppen 	<ul style="list-style-type: none"> • iPad (inkl. Internetzugang) • <i>WebEx</i> • <i>itslearning</i> • Lernpfad ‚Le phénomène des ré- seaux sociaux‘ 	<ul style="list-style-type: none"> • Hinführung zur Unter- richtsleitfrage • GA bzw. KA / PL (syn- chron)

	<p>Dabei ergänzen sie sich gegenseitig und geben sich Feedback hinsichtlich Artikulation/Intonation</p> <ul style="list-style-type: none"> Hinsichtlich eines späteren Rechercheauftrags überlegen sich SuS mögliche Kategorien zum Thema anhand von Arbeitsergebnissen SuS halten ihre Ideen in einem <i>Flinga</i> fest <p>Im PL:</p> <ul style="list-style-type: none"> SuS besprechen gemeinsam Arbeitsergebnisse mithilfe von Fragen und formulieren dabei eine Leitfrage zum Thema SuS stellen sich ihre Kategorien zum Thema gegenseitig vor und einigen sich gemeinsam auf welche, die aussagekräftig sind und die hinsichtlich des späteren selbständigen Recherchierens das Thema umfassen 	<p>zusammen (jeweils 1 Person aus Gruppen A-D)</p> <ul style="list-style-type: none"> LK schaltet sich in die jeweiligen Breakout-Sessions zu und bietet ggf. Hilfestellung bzw. gibt Feedback LK moderiert die Diskussion und lenkt die Reflexion zur Findung einer Leitfrage sowie zur Formulierung von Kategorien zum Thema LK hält die von SuS formulierten Kategorien in einer <i>Taskcards</i>-Pinnwand für die weitere Arbeit fest LK leitet den nächsten Auftrag zur thematischen Erarbeitung ein LK verabschiedet sich 	<ul style="list-style-type: none"> Schritt 4 ‚Escale n° 1 : Les réseaux sociaux, parlons-en !‘ inkl.: Aufgabenstellung bzw. Tagesordnung Zugangslink zur VK Etherpad ‚Les réseaux sociaux, introduction à la thématique‘ <i>Flinga</i> ‚Catégories sur le thème des réseaux sociaux‘ 	<ul style="list-style-type: none"> Expertenpuzzle <i>[Think-]Pair-Share</i> Erweiterung des Wortschatzes sowie grammatischer Strukturen Differenzierung: Lernziele, Leistung Brainstorming hinsichtlich Kategorienfindung zum Thema Artikulationsübung bzw. Monitoring
<p>Erarbeitung inkl. Sicherung</p>	<p>In Gruppen (A-D):</p> <ul style="list-style-type: none"> Mit Blick auf Unterrichtsleitfrage führen SuS eigenständige Recherchen anhand von vorab formulierten Kategorien zum Thema SuS sammeln passende Online-Ressourcen zum Thema und werten sie unter Quellenangabe aus SuS halten Ergebnisse auf der <i>Taskcards</i>-Pinnwand fest; Dabei ergänzen sie sich gegenseitig SuS besprechen Ergebnisse innerhalb der jeweiligen Gruppen und bereiten sie hinsichtlich mündlicher 	<ul style="list-style-type: none"> LK nimmt ggf. Verbesserungen bzw. Korrekturen auf der <i>Taskcards</i>-Pinnwand vor und gibt SuS Feedback bzw. weitere Impulse LK steht den SuS für Nachfragen über den <i>itslearning</i>-Messenger zur Verfügung und gibt ggf. Hilfestellung 	<ul style="list-style-type: none"> iPad (inkl. Internetzugang) <i>itslearning</i> (inkl. Messenger) Lernpfad ‚Le phénomène des réseaux sociaux‘ Schritt 5 ‚Trajet n° 2 : Les réseaux sociaux sous toutes leurs facettes‘ inkl.: Aufgabenstellung <i>Taskcards</i>-Pinnwand ‚Le phénomène des réseaux sociaux‘ Scaffolding ‚Les mots pour le dire‘ Scaffolding ‚Coup de pouce‘ inkl.: 	<ul style="list-style-type: none"> thematische Erarbeitung durch eigenständige Suche, Rezeption und Diskussion weiterer digitaler Texte EA / GA bzw. KA (asynchron) <i>Think-Pair[-Share]</i> Erweiterung des Wortschatzes sowie grammatischer Strukturen Differenzierung: Lernziele, -wege, -gegenstände, -medien

	Vorstellung in Expertengruppen bzw. Diskussion im PL vor; Dabei geben sie sich Feedback hinsichtlich Artikulation/Intonation		<ul style="list-style-type: none"> • Tipps zu Internet-Recherchen (Zeitungsartikel aus <i>Le Monde Online</i>) • Tipps zur Quellenüberprüfung (Zeitungsartikel sowie Erklärvideo aus <i>France 3 Bourgogne-Franche-Comté Online</i>) • Liste möglicher Internet-Quellen zum selbständigen Recherchieren 	<ul style="list-style-type: none"> • sowie -organisation, Leistung • Artikulationsübung bzw. Monitoring
Vertiefung	<p>In Expertengruppen (Breakout-Sessions):</p> <ul style="list-style-type: none"> • SuS tauschen Arbeitsergebnisse innerhalb von Expertengruppen aus; Dabei ergänzen sie sich gegenseitig und geben sich Feedback hinsichtlich Artikulation/Intonation • Hinsichtlich der <i>tâche finale</i> sammeln SuS Ideen anhand von Arbeitsergebnissen zu Aspekten der sozialen Netzwerke, die ihre Aufmerksamkeit bzw. ihr Interesse besonders geweckt haben • SuS halten ihre Ideen in einem <i>Flinga</i> fest <p>Im PL:</p> <ul style="list-style-type: none"> • SuS besprechen gemeinsam Arbeitsergebnisse • SuS nehmen die <i>tâche finale</i> zur Kenntnis und stellen ggf. LK fragen dazu <p>Selbständiges Arbeiten (asynchron)</p> <ul style="list-style-type: none"> • SuS wählen ein im Rahmen der <i>tâche finale</i> zu bearbeitendes Thema, bilden ggf. Arbeitsgruppen 	<ul style="list-style-type: none"> • LK begrüßt und leitet die anstehende Arbeit ein • LK bereitet Breakout-Sessions vor und setzt Expertengruppen zusammen (jeweils 1 Person aus Gruppen A-D) • LK schaltet sich in die jeweiligen Breakout-Sessions zu und bietet ggf. Hilfestellung bzw. gibt Feedback • LK moderiert die Diskussion • LK leitet die <i>tâche finale</i> ein und beantwortet ggf. Fragen der SuS • LK verabschiedet sich • LK steht den SuS für Nachfragen über den <i>itslearning</i>-Messenger zur Verfügung und gibt ggf. Hilfestellung 	<ul style="list-style-type: none"> • iPad (inkl. Internetzugang) • <i>WebEx</i> • <i>itslearning</i> (inkl. Messenger) • Lernpfad ‚Le phénomène des réseaux sociaux‘ <ul style="list-style-type: none"> • Schritt 6 ‚Escale n° 2 : Les réseaux sociaux, parlons-en !‘ inkl.: <ul style="list-style-type: none"> • Aufgabenstellung bzw. Tagesordnung • Zugangslink zur VK • <i>Taskcards</i>-Pinnwand ‚Le phénomène des réseaux sociaux‘ • <i>Flinga</i> ‚Aspects des réseaux sociaux‘ • Schritt 7 ‚Trajet n° 3 : Préparation et réalisation de la tâche finale‘ inkl.: <ul style="list-style-type: none"> • Aufgabenstellung • Feedbackbogen • Scaffolding ‚Les mots pour le dire‘ (x2) • Scaffolding ‚Coup de pouce‘ inkl.: <ul style="list-style-type: none"> • Produktideen • Tipps zur Arbeitsvorgehensweise hinsichtlich der Produkterstellung inkl. 5 ‚Pod’Classes‘-Videos 	<ul style="list-style-type: none"> • thematische Vertiefung durch Diskussion • GA bzw. KA / PL (synchron / asynchron) • Expertenpuzzle • <i>[Think-]Pair-Share</i> • Erweiterung des Wortschatzes sowie grammatischer Strukturen • Differenzierung: Lernziele, -wege, -gegenstände, -medien sowie -organisation, Leistung • Artikulationsübung bzw. Monitoring • Brainstorming zur Ideenfindung hinsichtlich <i>tâche finale</i> • Konzeptualisierungsphase

	und führen erste Überlegungen zur Fragestellung/Hypothese bzw. Sprechabsicht			
Anwendung Transfer	<p>Selbständiges Arbeiten (asynchron)</p> <ul style="list-style-type: none"> • SuS wählen ein zu bearbeitendes Thema aus und formulieren eine dazu passende Frage/Hypothese; Bei Bedarf bitten SuS LK um Unterstützung • SuS tragen sich fristgerecht und unter Angabe der formulierten Frage/Hypothese sowie des ausgewählten Produktformats auf die Präsentationsliste ein • Einzeln oder in Gruppen bearbeiten SuS ihr jeweiliges Projekt, indem sie Inhalte unter Berücksichtigung der formulierten Frage/Hypothese und dem ausgewählten Produktformat entsprechend strukturieren und aufbereiten, sodass sie möglichst frei sprechen können • SuS üben das mündliche Sprechen bzw. ihre Aussprache/Betonung innerhalb der Gruppe und geben sich gegenseitig Feedback; Im Falle einer EA besteht ggf. die Möglichkeit sich aufzunehmen oder eine französischsprachende Drittperson um Feedback zu bitten • SuS erstellen ihr digitales Produkt und bereiten Präsentation dazu unter Anforderungsberücksichtigung vor und üben sie zwecks Monitoring 	<ul style="list-style-type: none"> • LK steht den SuS für Nachfragen über den <i>itslearning</i>-Messenger bzw. per E-Mail zur Verfügung und gibt ggf. Hilfestellung • Bei Bedarf bietet LK eine Sprechstunde hinsichtlich Auswahl des zu behandelnden Themas bzw. Formulierung der Fragestellung/Hypothese an • LK begrüßt und leitet die Tagesordnung der Tagung ein • LK moderiert die Vorträge und die jeweiligen Frage- bzw. Feedback-Runden; Dabei gibt LK selber Rückmeldung anhand des Feedbackbogens • LK moderiert die abschließende Diskussion zur Unterrichtsleitfrage sowie die (Selbst-)Reflexion hinsichtlich der Arbeit am Lernpfad und der eigenen Nutzung von sozialen Netzwerken; Dabei gibt LK ggf. weitere Impulse • LK verabschiedet sich 	<ul style="list-style-type: none"> • iPad (inkl. Internetzugang) • <i>WebEx</i> • <i>itslearning</i> (inkl. Messenger) • E-Mail-Dienstleister • Word-Datei ‚Liste des présentations‘ • Apps zur Produkterstellung: <i>Sprachmemos</i>, <i>iMovie</i> bzw. <i>Clips</i> • Lernpfad ‚Le phénomène des réseaux sociaux‘ <ul style="list-style-type: none"> • Schritt 7 ‚Trajet n° 3 : Préparation et réalisation de la tâche finale‘ inkl.: <ul style="list-style-type: none"> • Aufgabenstellung bzw. Einladung zur Tagung zum Thema ‚Le phénomène des réseaux sociaux‘ • Scaffolding ‚Les mots pour le dire‘ (x2) • Scaffolding ‚Coup de pouce‘ inkl.: <ul style="list-style-type: none"> • Produktideen • Tipps zur Arbeitsvorgehensweise hinsichtlich der Produkterstellung inkl.: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Flinga</i> ‚Aspects des réseaux sociaux‘ • 5 ‚Pod’Classes‘-Videos • Schritt 8 ‚Arrivée imminente : Rendu de la tâche finale‘ • Schritt 9 ‚Terminus : Les réseaux sociaux – présentations, discussion et réflexion‘ inkl.: <ul style="list-style-type: none"> • Aufgabenstellung bzw. Programm der Tagung zum Thema 	<ul style="list-style-type: none"> • thematische Bearbeitung einer ausgewählten Fragestellung/Hypothese (Konzeptualisierungs-, Formulierungs- sowie Artikulationsphase, inkl. Monitoring) durch Erstellung eines digitalen Produkts und Vorbereitung einer Präsentation desselben • GA bzw. KA (asynchron) • Differenzierung: Lernziele, -wege, -gegenstände, -medien sowie -organisation, Leistung • Präsentation der erstellten Produkte, Feedback sowie Diskussion und Reflexion • Artikulationsphase • PL (synchron) • Würdigung der SuS durch (Selbst-)Evaluation i.S. der Feedbackkultur • Unterstützung bzw. Weiterentwicklung der individuellen Lernprozesse

	<ul style="list-style-type: none"> • SuS geben erstelltes Produkt fristgerecht ab (s. Lernpfad – Schritt 8) <p>Im PL (synchron):</p> <ul style="list-style-type: none"> • SuS stellen ihr jeweiliges Produkt vor; Publikum stellt anschließend Fragen und gibt Feedback mithilfe von Handy/QR-Codes und Feedbackbogen • SuS diskutieren abschließend Unterrichtsleitfrage und reflektieren anhand von Fragen eigene Nutzung von sozialen Netzwerken mit Rückblick auf gewonnene Erkenntnisse durch Arbeit am Lernpfad 		<p>„Le phénomène des réseaux sociaux“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zugangslink zur VK • Scaffolding „Les mots pour le dire“ • Feedbackbogen • Feedback-QR-Codes, Handy sowie Feedback-App 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit bzw. Motivation der SuS durch aktive Teilnahme während der Präsentationen
--	--	--	---	--

5.5. Zentrale didaktisch-methodische Begründungen

Wie das Lernarrangement zu *Le phénomène des réseaux sociaux* konzipiert wurde soll im Folgenden erläutert und didaktisch-methodisch begründet werden. Aus den vorherigen Kapiteln sollte klar geworden sein, dass der hier entwickelte Lernpfad mehr als einen einzigen Kompetenzbereich anspricht. In Einklang mit dem Vorhaben der vorliegenden Arbeit zielt er allerdings überwiegend auf die Erweiterung der Sprechkompetenz ab. Demnach soll auch der Schwerpunkt des nachfolgenden Kommentars auf Ansätzen zur Förderung des dialogischen Sprechens bzw. der spontanen und flexiblen sprechsprachlichen Handlung liegen.

Ausgangspunkte für die Planung sind die soeben dargelegten Unterrichtskonzepte der komplexen Kompetenzaufgabe sowie des *Flipped Classroom* (s. Kap. 4.3), deren Grundlagen im Rahmen einer digitalen Lernumgebung umgesetzt werden. Durch den coronabedingten Distanzunterricht ist im öffentlichen Diskurs zunehmend die Rede einer sog. digitalen Didaktik. Eine derartige ausschließlich für den Digitalunterricht geltende Didaktik gibt es m.E. allerdings nicht. Der Distanzunterricht bringt zweifelsohne einige abweichende methodische Überlegungen mit sich, doch beruht er weiterhin auf den bislang bekannten Prinzipien der herkömmlichen Fremdsprachendidaktik.

Aus dieser Perspektive wurde die vorliegende Lernsequenz i.S. der Lernaufgaben- sowie der Handlungs- und Kompetenzorientierung (vgl. Grünewald/Küster 2009: 115ff., 129) retroaktiv geplant und die zu bewältigende *tâche finale* zunächst einmal festgelegt. So werden die SuS dazu aufgefordert, ein Audio bzw. ein Video aufzunehmen, in dem sie eine zum Thema der sozialen Netzwerke passende Fragestellung bzw. Hypothese ihrer Wahl aufgreifen und unter Berücksichtigung der Unterrichtsleitfrage *Le phénomène des réseaux sociaux – révolution ou fléau du 21^e siècle ?* bearbeiten. Dieses Audio bzw. Video soll anschließend Anlass zu einer Präsentation sowie einer kritisch-reflektierten Diskussion in der Zielsprache geben.

Um den Lernprozess der SuS zu optimieren entspricht der Unterrichtsverlauf der üblichen Phasierung: (1) Begrüßung / Organisation, (2) Einstieg, (3) Hinführung, (4) Erarbeitung, (5) Vertiefung sowie (6) Anwendung / Transfer. Für gewöhnlich gilt die Sicherung als eine für sich stehende Phase, in der die von den SuS erarbeiteten Inhalte im Plenum besprochen – und somit gesichert – werden. Dem ist hier nicht so. Das Digitale erlaubt es die Lerngruppe in den jeweiligen Unterrichtsphasen mithilfe von entsprechenden Tools (Etherpad, *Taskcards*,

Flinga)¹⁶ kollaborativ arbeiten zu lassen. Demzufolge kann der Arbeitsprozess von allen – Lehrkraft miteinbeschlossen – in Echtzeit verfolgt und durch Verbesserungen, Ergänzungen sowie Impulse bzw. Feedback vorangetrieben werden, sodass Erarbeitung und Sicherung gleichzeitig stattfinden und die dadurch gewonnene Zeit für längere Übungs-, Vertiefungs- und Anwendungsphasen verwendet werden kann (vgl. Blume 2019c). Davon ausgehend ergibt sich folgende Unterrichtsplanung.

An dieser Stelle sei an Krommers (2020) Leitmotiv des digitalen Distanzunterrichts erinnert: „So viel asynchron wie möglich, so viel synchron wie nötig“. Demnach soll auch der erste Schritt ‚*Bienvenue à bord !*‘ asynchron verlaufen. Diese erste Phase dient nicht alleine dem üblichen Begrüßungsritual, sondern in erster Linie der Einführung in die Arbeit am Lernpfad. Hierfür werden Materialien bereitgestellt, die i.S. der Ziel-, Kompetenz- sowie Handlungsorientierung Transparenz hinsichtlich der Arbeitsvorgehensweise bzw. -erwartungen gewährleisten sollen: Ein erstes anleitendes Video gibt den SuS verschiedene Textnachrichten zu lesen, die jeweils auf das zu behandelnde Thema, die Lernziele bzw. die zentralen angestrebten Kompetenzen, die angewandte Methodik sowie das von ihnen zu erstellende Artefakt hinweisen; in einer anderen Datei werden sie über den gesamten Verlaufsplan informiert und sie erhalten darüber hinaus ein weiteres Video, in dem ihnen einige nützliche Tipps für die gesunde und produktive Arbeit auf Distanz an die Hand gegeben werden. Wenngleich es sich i.d.R. anbietet solche einleitenden Phasen synchron zu planen, ist hier die Gestaltung im asynchronen Format als Differenzierungsansatz anzusehen. Dies verschafft nämlich allen mehr Zeit: SuS können die ihnen zur Verfügung gestellten Materialien im eigenen Tempo zur Kenntnis nehmen, Videos beliebig abrufen, anhalten bzw. vor- und zurückspulen, und bei Bedarf der Lehrkraft über den gemeinsamen *itslearning*-Messenger Fragen stellen, worauf die Lehrperson wiederum differenzierter eingehen kann.

Dem Lernpfad entsprechend umfasst der Einstieg zwei weitere asynchrone Schritte: ‚*Départ imminent – Sondage : Mon utilisation personnelle des réseaux sociaux*‘ sowie ‚*Trajet n° 1 : Les réseaux sociaux, introduction à la thématique*‘.

Ersterer – eine kurze Umfrage – dient der kognitiven sowie sprachlichen Aktivierung, wobei die Lernenden dazu gebracht werden, über ihre eigene Nutzung von sozialen Netzwerken nachzudenken. Die Ergebnisse dieser Umfrage werden ganz zum Schluss aufgegriffen und mit Rückblick auf die durch die Lernpfadarbeit gewonnenen Erkenntnisse reflektiert.

¹⁶ Wie bereits zu einem früheren Zeitpunkt angerissen (s. Kap. 5.3), sind all die im Rahmen der vorliegenden Arbeit eingesetzten digitalen Tools datenschutzkonform und somit für die Verwendung im schulischen Kontext geeignet.

Auf dieselbe Weise soll auch der darauffolgende Schritt lerneraktivierend wirken: Der *Think-Pair-Share-Methode*¹⁷ zufolge befassen sich die SuS in Kleingruppen mit jeweils einem kurzen Video aus dem Internet¹⁸, das sich kritisch mit dem Thema der sozialen Netzwerke auseinandersetzt, und entnehmen daraus – zuerst jeder für sich – die wichtigsten Informationen mithilfe von vorgegebenen Fragen¹⁹. Die Arbeitsergebnisse werden dann in einem Etherpad stichpunktartig festgehalten und innerhalb der jeweiligen Kleingruppen besprochen, bevor sie hinsichtlich ihrer mündlichen Vorstellung im Rahmen einer späteren synchronen Phase vorbereitet werden. Hierfür wird den SuS als Hilfestellung ein Scaffolding (*„Les mots pour le dire“*) zu themenbezogener Lexik und Fachtermini sowie notwendigen sprachlichen Strukturen zur Verfügung gestellt.

Diese methodische Vorgehensweise stellt in vielerlei Hinsicht einen Mehrwert für die Förderung der Mündlichkeit dar: Neben ihren motivierenden Eigenschaften, unterstützen audiovisuelle Materialien – als Input-Scaffolding betrachtet – die Erweiterung des Wortschatzes sowie grammatischer Strukturen. Insofern ihre Inhalte als Textmodelle benutzt werden können, erweisen sie sich somit als äußerst hilfreich für die nach Levelt definierten Phasen der Konzeptualisierung – also die Planung der Sprechabsicht – sowie der Formulierung. Mit Hinblick auf die mündliche *tâche finale* wirkt der Einsatz eines Hör(-seh-)verstehens außerdem beim Erlernen der Aussprache und der Intonation. Dadurch können sich die SuS an die französische Prosodie gewöhnen und auf bestimmte Intonationsmuster achten. Und zu guter Letzt kann die Besprechung der Arbeitsergebnisse in Kleingruppen auch der Artikulationsübung bzw. dem Monitoring dienen, indem sich die SuS gegenseitig sprachliches Feedback geben können.

Der nächste Abschnitt *„Escale n° 1 : Les réseaux sociaux, parlons-en !“* entspricht der Hinführung zur Unterrichtsleitfrage *Le phénomène des réseaux sociaux – révolution ou fléau du 21^e siècle ?* In dieser per Videokonferenz gesteuerten synchronen Phase soll den Lernenden weiterhin Raum zum inhaltlichen Austausch und somit zur Erweiterung deren Sprachvermögen

¹⁷ Während die einzelne Auseinandersetzung mit der Aufgabe (*Think*) und der Austausch in Kleingruppen (*Pair*) im Rahmen des asynchronen Einstiegs stattfinden, soll die Besprechung der Arbeitsergebnisse im Plenum (*Share*) erst in der darauffolgenden synchronen Hinführungsphase durchgeführt werden.

¹⁸ Die ausgewählten Videos haben hier den Vorteil, dass sie in Bezug auf Lesegeschwindigkeit und Untertitel bei Bedarf eingestellt werden können.

¹⁹ Hinsichtlich der Schaffung von Transparenz und mit Hinblick auf das Abitur werden die Aufgabenstellungen im Rahmen dieses Lernarrangements entsprechend den drei Anforderungsbereichen (AB) und den dazu gehörenden Operatoren (z.B. AB I: *présenter, exposer*; AB II: *expliquer, dégager*; AB III: *discuter, justifier*) formuliert (vgl. Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2015: 19, 24ff.).

in Bezug auf Wortschatz, grammatische Strukturen sowie Aussprache und Intonation gegeben werden. So werden die SuS zunächst in Expertengruppen jeweils in eine Breakout-Session²⁰ zugeteilt, in der sie sich die in der eigenen Gruppe ausgearbeiteten Ergebnisse abwechselnd vorstellen. Dadurch erhalten sie ein Gesamtbild der in den jeweiligen Videos thematisierten Aspekte, aufgrund dessen sie ein Brainstorming bzgl. möglicher Kategorien zum Thema durchführen und ihre ersten Ideen in einem gemeinsamen *Flinga* festhalten. In einem zweiten Schritt werden die Videoinhalte zweckgerichteter im Plenum diskutiert. Ziel ist es dabei, eine kognitive Dissonanz auszulösen: Mithilfe von leitenden Fragen sollen die Lernenden auf die positiven sowie negativen Seiten der sozialen Netzwerke, die die ausgewählten Materialien ans Licht bringen, aufmerksam gemacht und somit zur Unterrichtsleitfrage herangeführt werden. Vor dem Hintergrund dieser Problematik tauschen sich die SuS abschließend über die zuvor im *Flinga* formulierten Kategorien aus und filtern diejenigen heraus, die es ihnen im Rahmen des nachfolgenden Rechercheauftrags ermöglichen, das Thema weitestgehend umzufassen²¹.

Um Lernende zum kritischen und differenzierten Reflektieren über die Rolle sowie die Auswirkungen von sozialen Netzwerken in der gegenwärtigen Gesellschaft anzuregen ist es sinnvoll, sie selbstständig Informationen darüber recherchieren zu lassen. Darauf zielt der fünfte Schritt des digitalen Lernpfades (*Trajet n° 2 : Les réseaux sociaux sous toutes leurs facettes*) ab, der mit der Phase der thematischen Erarbeitung übereinstimmt: Ähnlich wie beim Einstieg werden SuS hierbei dazu aufgefordert, einzeln das Internet durchzusehen und anhand der vorab ausgearbeiteten Kategorien Online-Ressourcen jeglicher Art zu sammeln, die sich für das Thema als relevant erweisen bzw. die sie für relevant erachten (*Think*). Diese Ressourcen, die hinsichtlich der Bearbeitung der *tâche finale* als Grundlage für die Konzeptualisierung und die Formulierung dienen sollen, werden i.S. des kollaborativen Arbeitens und mit Blick auf die Förderung der Medienkompetenz jeweils unter Berücksichtigung korrekter Quellenangaben auf einer *Taskcards*-Pinnwand dokumentiert. Zwecks Artikulationsübung bzw. Monitoring und Feedback in Kleingruppen werden sie anschließend besprochen (*Pair*) und zur Präsentation sowie Diskussion in Expertengruppen bzw. im Plenum aufbereitet²².

²⁰ Die sog. Breakout-Sessions sind in Bezug auf Differenzierung von großer Bedeutung. Dabei kann sich die Lehrkraft leicht zu den jeweiligen Gruppen zuschalten und auf bestimmte sprachliche sowie inhaltliche Bedürfnisse genauer eingehen.

²¹ Mögliche Kategorien hierzu sind bspw. ‚Réseaux sociaux : définition et fonctionnement‘, ‚Types de réseau social‘, ‚Réseaux sociaux en chiffres‘, ‚Pratiques sur les réseaux sociaux : Qui ? Quel(s) usage(s) ? Dans quel(s) domaine(s) ?‘ und ‚Réseaux sociaux : chances et risques‘.

²² Auch hierfür werden den SuS Hilfestellungen als Differenzierungsansätze geboten. Dazu gehören zum einen Materialien mit Hinweisen zur Durchführung einer Online-Suche und zur Quellenüberprüfung, sowie eine Auswahl möglicher Quellen für die eigenen Recherchen; zum anderen ein lexikalisches Scaffolding, das deren mündlichen Beiträge unterstützen soll.

Es folgt eine weitere synchrone Phase, wobei die Sprechkompetenz erneut in den Vordergrund rücken soll. Demselben oben dargelegten methodischen Verfahren zufolge und i.S. der Wissenskonstruktion sollen die SuS im Schritt 6 ‚*Escale n° 2 : Les réseaux sociaux, parlons-en !*‘ zunächst ihre Suchergebnisse in Expertengruppen vorstellen und sich ggf. sprachliche Rückmeldung geben (*Pair*). Daraufhin arbeiten sie jeweils jene besprochenen Aspekte bzgl. der sozialen Netzwerke heraus, die ihre Aufmerksamkeit bzw. ihr Interesse besonders geweckt haben; eine Wahl die sie der Arbeitsgruppe erläutern und anschließend in ein der ganzen Lerngruppe gemeinsames *Flinga* eintragen, das wiederum Ausgangspunkt für die nachfolgende Besprechung im Plenum (*Share*) sein soll. So dient diese Arbeitsphase nicht nur der Förderung der spontanen sprechsprachlichen Handlung, sondern auch der Vertiefung einzelner thematischen Inhalte und versteht sich somit als vorbereitend und unterstützend für die Konzeptualisierung hinsichtlich der anstehenden *tâche finale*. Die Aufgabenstellung dieser handlungs- und produktionsorientierten Abschlussaufgabe nehmen die Lernenden noch während der synchronen Vertiefungsphase aus dem 7. Schritt des Lernpfades (‚*Trajet n° 3 : Préparation et réalisation de la tâche finale*‘) zur Kenntnis. Dies ermöglicht es ihnen, in Anwesenheit der Lehrkraft Fragen zu stellen, worauf diese unmittelbar antworten kann, sodass alle davon profitieren können bevor sie in die Anwendungs- bzw. Transferphase übergehen.

In dieser letzten asynchronen Arbeitsphase sollen die SuS – einzeln oder in Gruppen und unter Berücksichtigung der Unterrichtsleitfrage – ein Thema in Bezug auf die sozialen Netzwerke auswählen sowie eine dazu passende Problematik bzw. Hypothese formulieren, die sie sich zu bearbeiten vornehmen möchten. Mit dem Ziel, die funktional-kommunikative Kompetenz ‚Sprechen‘ – insb. den Dialog – zu fördern, aber auch das bisher Erlernte konkret anzuwenden, besteht die Grundidee dieser Aufgabe darin, die Lernenden ein digitales Produkt entwickeln zu lassen. Hierbei werden sie dazu veranlasst, Levelts Sprachproduktionsverfahren gänzlich zu durchlaufen, indem sie ebendieser Problematik bzw. Hypothese im Rahmen von unter sich oder mit anderen möglichst frei geführten Gesprächen nachgehen.

Für die Vorbereitung stehen ihnen sprachliche bzw. lexikalische Scaffoldings, aber auch praktische Hinweise und Hilfestellungen zur Verfügung, darunter einen Leitfaden zur Arbeitsvorgehensweise sowie verschiedene *Pod'Classes*-Videos zur Produkterstellung und einen Evaluationsraster, worauf später noch genauer eingegangen wird. Diese Materialien verstehen sich zum Großteil, nicht als verbindliche Vorgaben, sondern vielmehr als Differenzierungsangebot, das die Arbeit anbahnen und je nach Bedarf mehr oder weniger in Anspruch genommen werden soll. Bei der *tâche finale* handelt es sich um eine offene bzw. kreative Aufgabe, die den oben

dargelegten theoretischen Ansätzen zufolge den SuS Handlungsraum verleihen soll, ihr Produkt in Bezug auf Inhalt, Medium (Ton- bzw. Videoaufnahme) und Gestaltung frei zu erstellen.

Die jeweiligen Lernerartefakte sollen abschließend anlässlich einer synchronen Online-Tagung zum Thema *Le phénomène des réseaux sociaux* (s. Schritt 9 ‚Terminus : Les réseaux sociaux – présentations, discussion et réflexion‘)²³ mithilfe von vorab angekündigten Leitfragen reflektiert vorgestellt und diskutiert werden: Wie lautet die Ausgangsfrage bzw. -hypothese? Welche Vorgehensweise bzw. welches Produktformat wurde bevorzugt, um ebendiese Problematik / Hypothese zu beantworten bzw. zu überprüfen? Wer sind die Teilnehmer*innen bzw. Gesprächspartner*innen? Welche Rolle spielen sie dabei? Inwiefern eignet sich das erstellte Produkt für die Beantwortung der Fragestellung bzw. die Überprüfung der formulierten Hypothese? Mit Blick auf die eingangs formulierte Frage bzw. Hypothese, welche zentralen Erkenntnisse lassen sich daraus ziehen?

Hierfür soll die Vorbereitung i.S. der Förderung freier und spontaner sprechsprachlicher Handlung stichpunktartig erfolgen. Genauso wie vor der endgültigen Aufnahme des Produkts soll eine Phase der Artikulationsübung bzw. des Monitorings stattfinden, indem die Lernenden innerhalb ihrer jeweiligen Arbeitsgruppe aktiv proben und sich gegenseitig sprachliches Feedback erteilen. Im Falle einer Einzelarbeit besteht ggf. die Möglichkeit, sich selbst aufzunehmen und wiederholt anzuhören, um spezifische Details der Aussprache bzw. Betonung zu verbessern. Alternativ kann auch eine französischsprachige Drittperson hinzugezogen und um Rückmeldung gebeten werden.

Neben einer Fragenrunde soll im Anschluss an die Präsentationen auch den SuS die Gelegenheit geboten werden, sich anhand eines Bogens selbst bzw. die anderen (*Peer-Evaluation*) bzgl. der erbrachten Leistungen begründet zu evaluieren²⁴. Die dabei zu erfüllenden Erwartungen basieren auf dem GeR (2001: 188) und den Kriterien, die zum einen im Rahmen der Produktion eines kreativen Textes (vgl. Sommerfeldt 2004: 7f.), zum anderen aber auch bei mündlichen Prüfungen (vgl. Grünewald 2014: 65) zu beachten sind. Diese umfassen die Items ‚Aufgabenerfüllung und Kreativität‘, ‚Kohärenz und Kohäsion‘, ‚Sprechflüssigkeit und Interaktion‘, ‚Aussprache und Intonation‘, ‚sprachliche Korrektheit und Sprachspektrum‘ sowie ‚Analyse, Interpretation und Reflexion‘, die jeweils in der Tabelle detaillierter beschrieben werden.

²³ Der Schritt 8 ‚*Arrivée imminente : Rendu de la tâche finale*‘ entspricht dem digitalen Ablageort der Lernerartefakte. Insofern stellt er aus didaktisch-methodischer Sicht keinerlei Relevanz dar und wird somit hier nicht eingehender thematisiert.

²⁴ Hierfür wird für jede Gruppe ein QR-Code generiert, den das Auditorium mithilfe eines Handys aufrufen kann, um den präsentierenden SuS jeweils Rückmeldung zu geben. So können die anonym bleibenden Ergebnisse von der Lehrkraft geteilt und im Plenum besprochen werden.

Sowohl die hier ausgewählte kooperative Arbeitsform zur Vorstellung der Ergebnisse als auch der Evaluationsraster sollen der Würdigung der geleisteten Arbeit sowie der Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit bzw. Motivation durch kognitive Aktivierung während der Präsentationen dienen. Die Frage der Notenvergabe steht an dieser Stelle nicht zur Debatte. Vielmehr soll die Arbeit am Lernpfad in einem abschließenden Austausch münden, in dem die Ergebnisse der eingangs durchgeführten Umfrage zur eigenen Nutzung von sozialen Netzwerken sowie die im Rahmen der *tâche finale* gewonnenen Erkenntnisse unter Berücksichtigung der Unterrichtsleitfrage kritisch reflektiert und diskutiert werden. Über die Bewertung von (nicht) erworbenen Kompetenzen hinaus soll es bei diesem digitalen Lernarrangement schließlich vorwiegend darum gehen, angstfreie Lernräume zu eröffnen und die Diagnose von Lernprozessen in den Vordergrund zu rücken, um somit individuelle Lernzuwächse zu ermöglichen.

6. Evaluation des Lernarrangements *Le phénomène des réseaux sociaux* zur Herauskristallisierung von praxisbezogenen Kriterien

Dem digitalen Lernarrangement *Le phénomène des réseaux sociaux* liegen didaktisch-methodische Theorien zugrunde, die zu einem früheren Zeitpunkt dargelegt wurden. Die Frage nach seiner praktischen Umsetzbarkeit in den Distanzunterricht und der tatsächlichen Förderung von Mündlichkeit, worauf es abzielen versucht, lässt sich an dieser Stelle kaum beantworten und bedarf dementsprechend einer eingehenden Untersuchung.

Nicht selten werden in dieser Hinsicht theoriegeleitete Unterrichtssequenzen der schulpraktischen Wirklichkeit gesetzt und innerhalb von realen Lerngruppen durchgeführt. Darauf wurde allerdings hier bewusst verzichtet: Das vorliegende Projekt entstand inmitten der Corona-Krise als bundesweit alle Schulen geschlossen waren. Grundsätzlich stellte diese Situation gute Voraussetzungen dar, den auf *itslearning* selbstentwickelten Lernpfad bei einer konkreten Klasse im digitalen Fernunterricht zu erproben. Doch sie erwies sich auch als sehr anstrengend und z.T. überfordernd für viele Beteiligten am Schulleben. Ein solches zusätzliches Experiment war ihnen deshalb nicht zuzumuten. Vor diesem Hintergrund musste ein alternatives methodisches Verfahren überlegt werden, das dem Forschungsinteresse ebenso gerecht werden kann.

So soll im Folgenden zunächst das letztendlich gewählte Untersuchungsdesign erläutert werden (Kap. 6.1), welches auf dem Paradigma der qualitativen Forschung beruht. Dieses bildet den unentbehrlichen Ausgangspunkt für die weiteren Schritte der Aufbereitung (Kap. 6.2) sowie der Analyse (Kap. 6.3) der daraus gewonnenen Daten.

6.1. Untersuchungsdesign

Ein gut gewähltes methodisches Verfahren ist bzgl. der Durchführung einer Studie von höchster Bedeutung. Denn, von seiner Gestaltung hängt die Frage danach ab, ob bzw. inwiefern dem Forschungsinteresse tatsächlich nachgegangen wird. Daher gilt es die Konzeption des Untersuchungsdesigns stets unter Berücksichtigung der vorab gesetzten Ziele zu reflektieren (vgl. Mey/Mruck 2011: 265). Diese Überlegungen sollen sich auf dreierlei Aspekte beziehen und folgende Hauptfragen beantworten: Welche Erhebungsmethode soll hinsichtlich des formulierten Forschungsinteresses bzw. der Forschungsfrage verwendet werden und warum? (Kap. 6.1.1) Wer soll an der Untersuchung teilnehmen bzw. wer ist in der Lage, dabei ausschlaggebende Informationen zu liefern? Nach welchem Verfahren sollen die Probanden ausgewählt werden? (Kap. 6.1.2) Und zu guter Letzt, wie soll die Untersuchung operationalisiert werden, d.h. welches Instrument der Datenerhebung bietet sich in diesem Zusammenhang am besten und wie soll es entwickelt werden? (Kap. 6.1.3) Auf diese Fragen wird in den nachfolgenden Kapiteln näher eingegangen.

6.1.1. Expert*inneninterviews als qualitative Erhebungsmethode

In Anklang mit der Forschungsfrage soll die Evaluation des Lernpfads *Le phénomène des réseaux sociaux* in konkreten Kriterien münden, die LuL in Zukunft verhelfen sollen, adäquate digitale Lernarrangements zur Förderung der Mündlichkeit im Distanzunterricht Französisch zu konzipieren. Wie soeben bereits ausgeführt, wurde von vornherein auf eine praktische Durchführung der Unterrichtssequenz verzichtet, sodass die Notwendigkeit besteht, eine andere ebenso adäquate Erhebungsmethode in Betracht zu ziehen. Aber welche?

Die hier angestrebten Kriterien weisen kein Faktenwissen auf. Demnach würden sich Befragungen anhand eines Fragebogens an dieser Stelle nicht eignen. Vielmehr erfordert das gesetzte Ziel einen direkten Zugang zum Forschungsfeld, wobei ausführliche bzw. tiefgründige Sichtweisen zum behandelten Thema eingeholt werden können (vgl. Mey/Mruck 2011: 282). In diesem Sinne bietet sich der Einsatz von Interviews.

Als Datenerhebungsmethode stellt das Interview das am häufigsten verwendete Verfahren in der qualitativen Forschung dar. Es hat insofern einen hohen Stellenwert, als dass es dem Forschenden ermöglicht, vertiefende Einsichten in den Untersuchungsgegenstand zu erhalten (ebd.: 259, 283; vgl. Schreier 2013: 224). Von *dem* Interview als solches kann aber nicht die Rede sein. Die Bezeichnung ‚Interview‘ versteht sich eher als Sammelbegriff für eine Vielfalt schwer auseinanderzuhaltender asymmetrischer Gesprächsformen zwischen zwei Instanzen, die sich im Wesentlichen hinsichtlich des Grads der Standardisierung, der Anzahl der befragten

Personen bzw. der Forschenden, sowie der Modalität unterscheiden lassen (ebd.: 224f.). So gibt es bspw. das narrative Interview, das Konfrontationsinterview, das biographische Interview oder aber auch das Expert*inneninterview (ebd.: 224; vgl. Mey/Mruck 2011: 260-265).

Letzteres ist hier von besonderem Interesse. Dabei werden die Interviewten nicht als Person angesprochen, die von ihrer persönlichen Lebenserfahrung berichten, sondern als Fachkraft eines Gebiets, die über einen entsprechenden Sachverhalt eine Expertise abgeben (ebd.: 264). Auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll die Generierung bzw. die Erforschung fachlicher Argumente und Begründungen angestrebt werden. Folglich wurden halbstandardisierte Expert*inneninterviews als methodisches Erhebungsverfahren für die geplante Untersuchung festgelegt, bei denen „Reihenfolge [sowie] Formulierung der Fragen flexibel gehandhabt werden“ (Schreier 2013: 224).

Allerdings setzt die Durchführung von Interviews weiterhin auch die Bestimmung einer dem Forschungsinteresse entsprechend zu interviewenden Zielgruppe voraus. Überlegungen darüber sollen im Folgenden angestellt werden.

6.1.2. Untersuchungsteilnehmer*innen: Gymnasiale Französischlehrkräfte

Aufschlussreiche Daten zum erforschten Thema zu erhalten erfordert – neben einer angemessenen forschungsmethodologischen Herangehensweise – auch Überlegungen über die passenden Probanden. Dabei stellt sich die Frage, wer, angesichts der angesetzten Ziele, im Rahmen von Expert*inneninterviews innerhalb des Forschungsfeldes Schule als Expert*in gilt.

In diesem Zusammenhang verstehen sich Expert*innen als jedwede Akteure, die „in dem von ihnen repräsentierten Funktionskontext“ (Mey/Mruck 2011: 264) angesprochen werden. Demzufolge stellen Französischlehrkräfte, die selbst den Fremdsprachenunterricht unter Corona-Bedingungen erlebt haben und die zudem über ein breites schulpraktisches Wissen verfügen, die hier geeignetsten Ansprechpartner dar.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass, aufgrund der geringen zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen, die Anzahl der durchgeführten Interviews sich auf drei beschränkt hat, sodass das vorliegende Forschungsprojekt keinen Anspruch auf Repräsentativität erhebt. Nichtsdestotrotz ist die Expert*innenauswahl nicht völlig dem Zufall überlassen worden. Drei Aspekten wurde dabei besonders Beachtung geschenkt, zum einen um die schulische Realität bei der Zusammensetzung der Stichprobe ansatzweise widerzuspiegeln; zum anderen aber auch um die Untersuchung überhaupt zu ermöglichen.

So betraf ein erstes Kriterium das Geschlecht der Probanden. Aktuellen Zahlen zur Aufteilung der LuL an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland zufolge sind 73,4 % der

unterrichtenden Lehrkräfte weiblichen Geschlechts (vgl. Statista 2021). Dies bedeutet in etwa, dass von drei Lehrpersonen zwei Frauen sind; eine statistische Wirklichkeit, die bei der Auswahl der Teilnehmende an der Untersuchung miteinbezogen wurde.

Zudem musste auch berücksichtigt werden, dass Deutschland sich durch das Prinzip des Föderalismus kennzeichnet. Dies ist für die vorliegende Forschung insofern von Bedeutung, da den einzelnen Bundesländern staatliche Aufgaben überlassen werden, die auf unterschiedlicher Weise erfüllen werden können. Zu diesen Aufgaben gehören auch solche, die spezifisch für den Bildungsbereich sind. Folglich darf nicht davon ausgegangen werden, Bildung sei bundesweit gleich gehandhabt. Insb. in der Corona-Pandemie hat sich gezeigt, dass deutsche Schulen je nach Bundesland unterschiedlich ausgestattet waren: So stellte bspw. Bremen eines der wenigsten Bundesländer dar, das über eine digitale Lernplattform – nämlich *itslearning* – verfügt. Vor diesem Hintergrund und mit Blick auf den hier zu evaluierenden digitalen Lernpfad sollte die Probandengruppe aus Lehrkräften bestehen, die selber einen Zugang zu dieser Plattform haben.

Da sich außerdem das konzipierte digitale Lernarrangement primär an eine gymnasiale Oberstufe richtet, sollten zum Schluss auch Lehrkräfte befragt werden, die Berufserfahrung an entsprechenden Schulen²⁵ aufweisen. Idealerweise sind sie auch mit weiteren Schulformen vertraut.

Der Lernpfad wurde drei freiwilligen zu den soeben dargelegten Kriterien passenden Französischlehrkräften aus meinem bremischen Netzwerk hinsichtlich seiner Evaluation vorgelegt, und diesbezügliche Rückfragen bei Bedarf vorab geklärt. Diese Probanden – zwei Frauen und ein Mann – charakterisieren sich durch unterschiedliche Profile in Bezug auf Alter, Ausbildung, Berufserfahrung sowie Erfahrung mit digitalem Unterricht, die bei den Interviews die Gewinnung vielseitiger Aussagen begünstigen soll.

6.1.3. Operationalisierung der Datenerhebung: Zur Konzeption des Interviewleitfadens

In den vorangegangenen Kapiteln wurden Fragen zur Methodik sowie zur befragten Zielgruppe genauer unter die Lupe genommen. Wie aber lässt sich die geplante Untersuchung operationalisieren bzw. welches Instrument ermöglicht es, die gewünschten Daten angemessen zu erheben? Dies soll im Folgenden thematisiert werden.

²⁵ Statista (2021) zufolge bestehen gymnasiale Kollegien zu 61,4 % aus Frauen. Dies entspricht hier wieder einem Verhältnis von etwa einer männlichen für zwei weibliche Lehrkräfte.

In Anbetracht dessen, dass Expert*inneninterviews durchgeführt werden sollen, bietet sich die Entwicklung eines Leitfadens an (vgl. Mey/Mruck 2011: 267). Im Sinne der qualitativen Forschung soll dieser Leitfaden nicht der reinen Abarbeitung von Fragen dienen. Vielmehr stellt er ein Werkzeug dar, das ad hoc zur Unterstützung eingesetzt werden kann. Zwar verleiht er dem Interview eine Struktur bzw. eine Richtung und kann ggf. zum Abschluss als Checkliste benutzt werden, um sicher zu stellen, dass keine wichtige Frage vergessen wurde, doch soll er unbedingt Raum für ein offenes und freies Gespräch gewähren (ebd.: 278). So obliegt es dem Interviewenden für eine „permanente spontane Operationalisierung“ (Hopf 1978: 111 in: Mey/Mruck 2011: 277) zu sorgen: D.h., nicht der Leitfaden, sondern die jeweiligen Äußerungen des Interviewten geben die Reihenfolge der Fragen vor. Eine solche Interviewdurchführung erfordert demnach ein ständiges aktives Zuhören und Mitdenken seitens des Interviewenden²⁶, sodass in der gegebenen Situation entschieden werden kann, welche Frage zu stellen bzw. auszulassen ist (vgl. Mey/Mruck 2011: 277).

Spontan bedeutet allerdings nicht unvorbereitet. Gerade deshalb, weil ein Interview „den Charakter eines durch Spontaneität gekennzeichneten Aufeinandertreffens“ (Mey/Mruck 2011: 277) haben soll, „bei dem zugleich das Forschungsinteresse leitend ist“ (ebd.), ist es umso wichtiger, dass vorab mögliche Fragen ausformuliert werden, die die wichtigsten Aspekte des geforschten Themas abdecken. Dies verhilft dem Forschenden dazu, zum einen seine Gedanken zu konkretisieren und zu organisieren, zum anderen aber auch sein Vorhaben kurz vor dem Interview nochmals in Erinnerung zu rufen (vgl. ebd.: 278).

In diesem Sinne umfasst die Leitfadenentwicklung drei zentrale aufeinanderfolgende Schritte: Zunächst einmal sollen in einem (1) Brainstorming möglichst viele mit dem Forschungsinteresse zusammenhängende Fragen erfasst werden. Idealerweise werden hierfür bereits existierende Fragenkataloge aus verwandten Studien herangezogen. Folgt dann eine Phase

²⁶ Aus diesem Grunde sollten die geplanten Interviews i.d.R. auf möglichst unterschiedliche Tage gelegt werden (vgl. Mey/Mruck 2011: 277). Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung allerdings wurden die Termine in erster Linie der Verfügbarkeit der Befragten entsprechend vereinbart, sodass zwei davon an ein und demselben Tag stattgefunden haben. Auch die Frage nach dem Ort, an dem die Interviews stattfinden sollen, ist von Bedeutung. Von ihm hängt die Verfassung der jeweiligen Beteiligten ab, die sich wiederum auf die Qualität der gewonnenen Daten auswirken kann (ebd.: 275). Hier wieder wurde die endgültige Entscheidung den Interviewten überlassen, obwohl die Wahlmöglichkeiten durch die bestehende geographische Entfernung in manchen Fällen ziemlich eingeschränkt waren. So fanden sämtliche Interviews per Videokonferenz bzw. über *Zoom* statt. Dies war in vielerlei Hinsicht von Vorteil: Erstens, weil *Zoom* gute Aufnahmemöglichkeiten bietet; zweitens, weil der Aufwand zum Erreichen des Treffpunkts für alle Parteien gering war, und zu guter Letzt, weil dabei die Auswahl des physischen Raums dem Einzelnen selbstüberlassen war, sodass Störungen weitestgehend vermieden und ein grundsätzliches Wohlfühlen während des Interviews garantiert werden konnten.

der (2) Prüfung: Wichtig dabei ist es sich zu vergewissern, dass die Fragen überhaupt beantwortbar sind und sich wirklich auf die Forschungsfrage beziehen, dass sie offen formuliert sind bzw. dass sie den Befragten ermöglichen, frei zu erzählen, und dass sie in ihrer Formulierung keine impliziten Unterstellungen beinhalten, die die Antworten beeinflussen könnten. Erfüllt eine Frage eines dieser Kriterien nicht, muss sie umgeschrieben bzw. weggelassen werden. Wurden die unbrauchbaren Fragen eliminiert, so wird unmittelbar darauf eine (3) Sortierungsphase zur Bildung von Themenblöcken vorgenommen. Der Leitfaden wird hierbei verdichtet, sodass er möglichst sparsam²⁷ ist, dennoch das Forschungsfeld ausreichend abgedeckt (ebd.: 279f.). Im Idealfall beinhaltet er eine in das Thema einführende sehr offen formulierte Einstiegsfrage (ebd.: 270, 280), Themenblöcke mit jeweils nur wenigen Fragen²⁸ zu den wichtigsten Aspekten (ebd.: 280), und abschließend eine bilanzierende Frage sowie die Frage nach eventuellen Ergänzungen (ebd.: 274).

Der im Folgenden beschriebene Leitfaden (s. Anhang B) wurde der soeben geschilderten Theorie entsprechend entwickelt. Er soll während der durchzuführenden Interviews das Gespräch mit den Expert*innen unterstützen, das ausgehend von der Forschungsfrage bzw. dem Forschungsinteresse darauf abzielt, das Lernarrangement *Le phénomène des réseaux sociaux* sowie die damit gebundene Frage der praktischen Umsetzbarkeit didaktisch-methodisch zu untersuchen. In dieser Perspektive wurde er folgendermaßen strukturiert:

Noch vor Beginn des eigentlichen Interviews sieht der konzipierte Leitfaden eine Art Warming-up vor, d.h. ein informelles Gespräch, in dem Small Talk betrieben wird, um es den Beteiligten zu ermöglichen, in der Interviewsituation anzukommen (vgl. Mey/Mruck 2011: 269). An dieser Stelle sollen zudem auch formale Aspekte angesprochen werden, wie bspw. Angaben zur datenschutzkonformen Behandlung der gewonnenen Informationen, und es soll um die Aufnahmegenehmigung gebeten werden.

Erst nach expliziter Zustimmung des Interviewten kann die Aufzeichnung eingestellt und das Interview eingeleitet werden. Neben einer kurzen Erläuterung des Gesprächszieles bzw. der groben Gesprächsstruktur besteht der Leitfaden grundsätzlich aus einer Eröffnungsfrage, zwei Hauptthemenblöcken sowie einer Bilanzierungsfrage: Erstere soll auf die ersten allgemeinen Eindrücke nach Kenntnisnahme des digitalen Lernpfades hinauslaufen. Hiermit sollen die

²⁷ Ein Leitfaden sollte nicht mehr als zwei Seiten umfassen und ca. acht bis 15 Fragen beinhalten (vgl. Mey/Mruck 2011: 278).

²⁸ Ob die Fragen im Leitfaden als Fließtext oder stichpunktartig formuliert werden sollen, ist dem Forschenden überlassen: Zwar sind ausformulierte Fragen i.d.R. unflexibler und können der Gesprächssituation ggf. Spontaneität entziehen, doch sorgen sie auch – gerade bei jenen, die mit der Interviewmethode wenig vertraut sind – für Sicherheit. Wie auch immer man sich schlussendlich entscheidet, sollte die erste Fassung des Leitfadens in vollständige Sätze verfasst werden, um überhaupt über die Formulierung der Fragen nachdenken zu müssen und somit ein Gespür dafür zu erhalten (vgl. Mey/Mruck 2011: 279).

Befragten in das Thema eingeführt werden, ohne jedoch zentrale Fragen vorwegzunehmen (ebd.: 270). Die Idee dahinter: Sie zum Thema möglichst frei sprechen zu lassen und, auf der Grundlage des bereits Gesagten und je nach Bedarf, auf bestimmte Aspekte genauer einzugehen.

Hierfür wurden weitere spezifische Fragen formuliert, die sich thematisch in zwei Hauptblöcke²⁹ einteilen lassen: Der erste Teil umfasst Fragen, die die didaktisch-methodische Evaluation der vorliegenden Unterrichtssequenz genauer in den Blick nehmen; der zweite soll darüber hinaus dazu anregen, die Umsetzung digitaler sprechförderlicher Lernarrangements in weitere Schulkontexte übergreifend zu reflektieren. In diesem Sinne wurden in beiden Blöcken wenige Fragen³⁰ offen formuliert³¹, die die Befragten dazu einladen sollen, frei und ausführlich zu antworten. Sie unterscheiden sich dennoch insofern voneinander, als dass bei jeder einen anderen Schwerpunkt gesetzt wurde, der ggf. das Gespräch lenken bzw. vertiefen soll: So konzentriert sich im ersten Block z.B. eine Frage auf das ausgewählte Unterrichtsthema, eine andere befasst sich mit den eingesetzten Materialien und eine weitere thematisiert noch die verwendete Methodik.

Wenngleich Fragen mit bilanzierendem Charakter i.d.R. für narrative Interviews vorgesehen sind, bieten sie sich auch in themenbezogenen Interviews an, um das Gespräch sinnvoll abzuschließen (ebd.: 274). Im Rahmen der hier geplanten Interviews sollen die Expert*innen dazu aufgefordert werden, das gesamte Lernarrangement nochmals Revue passieren zu lassen und zu überlegen, ob sie etwas aus dem vorgestellten Unterrichtsvorschlag für die eigene Praxis mitnehmen würden. Durch diese letzte Frage wird schlussendlich den Interviewten die Gelegenheit gegeben, ggf. Ergänzungen vorzunehmen, aber auch weitere Hinweise bzw. Denkanstöße bzgl. der Umsetzbarkeit des digitalen Lernpfads mit Blick auf die schulische Wirklichkeit zu liefern.

²⁹ Ein weiterer und letzter Themenblock enthält demographische Fragen (Berufserfahrung, unterrichtete Fächer sowie Erfahrung mit digitalem (Fremdsprachen-)Unterricht). Folglich steht er nicht in direktem Zusammenhang mit der Forschungsfrage. Doch ist er für die Untersuchung insofern wichtig, als dass eine Korrelation zwischen den jeweiligen Äußerungen der Interviewten und deren Profil bestehen könnte.

³⁰ Der Rahmen der vorliegenden Arbeit erlaubt es nicht, auf jede einzelne Frage detailliert einzugehen. Aus diesem Grunde werden sie an dieser Stelle nur kurz angerissen.

³¹ Dem ist i.d.R. so. Nichtsdestotrotz wurde der Leitfaden mit zwei Skalafragen versehen, die die jeweiligen Themenblöcke durch eine generelle Einschätzung (1-10) abschließen sollen.

6.2. Datenaufbereitung

Nachdem die Interviews durchgeführt bzw. die Daten erhoben wurden, kommt ein weiterer erheblicher wie auch intensiver Arbeitsschritt auf den Forschenden zu: Die Aufbereitung. In dieser Phase des Forschungsprozesses liegen tatsächlich Rohdaten in Form von Audiomaterialien vor, die es hinsichtlich einer verlässlichen Auswertung zunächst analysegerecht zu konvertieren gilt. Diese Konvertierung wird üblicherweise durch Transkriptionsarbeit vorgenommen, also durch die Verschriftlichung ebendieser Rohdaten. Außerdem soll sich der Forschenden ebenfalls mit einem dem Forschungsinteresse bzw. der Forschungsfrage entsprechend geeigneten Verfahren eingehender auseinandersetzen, das ihm weiterhin zur Datenanalyse verhelfen soll. In diesem Sinne sollen im Folgenden die Transkriptionsvorgänge (Kap. 6.2.1) sowie die verwendete Auswertungsmethode näher erläutert werden (Kap. 6.2.2).

6.2.1. Transkription der gewonnenen Daten

Transkribieren stellt grundsätzlich eine mühselige und zeitaufwändige Tätigkeit dar. Aus diesem Grunde wurde hierfür auf *descript*³² – eine Spracherkennung basierte Transkriptionssoftware – zurückgegriffen. Dadurch wird die zu leistende Arbeit um einiges erleichtert und es wird zudem viel Zeit gespart. Doch derartige Programme liefern bislang nur eine grobe Verschriftlichung der Daten. Die daraus entstehenden Ergebnisse bedürfen dementsprechend einer zusätzlichen Phase der Kontrolle bzw. der Überarbeitung und der Verfeinerung.

Bevor aber mit der Transkription begonnen werden konnte, sollte zunächst die dabei zu berücksichtigenden Regeln bzw. Konventionen festgelegt werden. An dieser Stelle gilt es sich das Forschungsvorhaben ganz besonders vor Augen zu führen. Denn, von ihm hängen die Bestimmung ebendieser Konventionen stark ab. In dieser Hinsicht führen Mempel/Mehlhorn (2014: 148) folgende unterstützende Leitfragen auf:

³² Gute, zuverlässige Möglichkeiten der automatischen Transkription sind i.d.R. kostenpflichtig. Doch bieten einige Dienste kostenlose datenschutzkonforme Probeversionen, die sich für gelegentliche Transkripte eignen. *descript* ist eines davon.

- An welche Adressaten richtet sich das Transkript?
 - o Welches Forschungsziel wird verfolgt?
 - o Welche Informationen soll das Transkript enthalten?
- Wie genau/detailliert soll transkribiert werden?
- Welche Aufgabe hat das Transkript (Arbeits-, Feintranskript)?
 - o Wofür möchte ich die Transkription verwenden?
 - o Ist es die ausschließliche Auswertungsgrundlage?
- Wie hoch kann der Arbeitsaufwand für die Erstellung sein?

Vor dem Hintergrund dieser Fragen und des angestrebten Forschungszieles konnte im Rahmen der vorliegenden Arbeit auf detaillierte, phonetische Feintranskripte zugunsten klein gehaltener, dem Inhalt bzw. der Semantik orientierter Vorgänge verzichtet werden. So wurden die hier gewonnenen Interviewdaten letztendlich dem System von Dresing/Pehl (2018) nach verschriftlicht. Dieses basiert auf einfachen Transkriptionsregeln und findet große Resonanz im deutschsprachigen Raum, sodass oftmals in der qualitativen Forschung bzw. an Universitäten damit hantiert wird (vgl. Feidel 2019). Zur Erläuterung dieses Transkriptionssystems werden nachfolgend zentrale zugrundeliegende Konventionen exemplarisch dargestellt (vgl. Dresing/Pehl 2018: 21f.):

- Es wird wörtlich transkribiert;
- Wortverschleifungen werden an das Schriftdeutsch angepasst;
- umgangssprachliche Partikeln werden transkribiert;
- Stottern ebenso wie Wort- und Satzbrüche werden geglättet bzw. ausgelassen;
- Sprechpausen werden durch Auslassungspunkte in Klammern markiert;
- besonders betonte Stellen werden durch Großbuchstaben gekennzeichnet;
- es gilt einen eigenen Absatz für jeden Sprecherbeitrag;
- mindestens am Ende eines Absatzes wird die Zeit angegeben;
- emotionale nonverbale Äußerungen, die Aussagen unterstützen oder verdeutlichen werden in Klammern notiert;
- unverständliche Stellen werden mit ‚(unv.)‘ markiert.

Die mithilfe dieser Regeln angefertigten Transkripte (s. Anhang C) konnten dann der Analyse unterzogen werden. Auf die Frage nach der dafür ausgewählten Methode wird im kommenden Kapitel ausführlicher eingegangen.

6.2.2. Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring zur Datenauswertung

Ebenso wichtig für den Forschenden im Verlauf einer wissenschaftlichen Untersuchung ist die Frage der Methodenwahl zur Datenauswertung. Diesbezügliche Entscheidungen sollen stets in Anklang mit dem Erkenntnisinteresse sowie der damit verbundenen Forschungsfrage getroffen werden. Caspari/Schmelter (2016: 585ff.) zufolge lassen sich zweierlei Ansätze in Bezug auf das Auswertungsverfahren unterscheiden: Die gewonnenen Daten zu erhöhen, wie bspw. in der *Grounded Theory*, oder aber zu reduzieren. Zum zweiten Ansatz zählt typischerweise die qualitative Inhaltsanalyse, die grundsätzlich darauf abzielt, Ähnlichkeiten, Unterschiede und Zusammenhänge im Datenmaterial zu suchen, diese anhand von Kategorien zu gruppieren, um somit eine Reduktion zu erlangen.

Der Blick auf das angesetzte Ziel dieser Arbeit lässt darauf schließen, dass auch hier nach Eigenschaften in den Interviewtranskripten gesucht werden soll, weswegen die Verwendung der qualitativen Inhaltsanalyse sich an dieser Stelle als angemessen zu erweisen scheint. Es folgt eine kurze Darstellung dieses Verfahrens, welche Fragen zu dessen Merkmalen, dessen Aufbau bzw. dessen Ablaufschritten sowie zur tatsächlichen Durchführung behandeln soll.

Eine genaue Definition der Inhaltsanalyse formulieren zu wollen, stellt sich als problematisch dar, da sie eine komplexe Methodik aufweist. Sie kann prinzipiell verstanden werden als „die Analyse von Material, das aus irgendeiner Art von *Kommunikation* stammt“ (Mayring 2015: 11). Doch bleibt diese Begriffsauffassung – ebenso wie viele andere Vorschläge von Autoren, die sich an der Aufgabe versucht haben – zu unpräzise und eingeschränkt. Anstatt sich also der Formulierung einer weiteren unvollständigen Definition zu widmen, führt Mayring (2015: 11f.) Merkmale auf, die ein umfangreiches Verständnis des Verfahrens ermöglichen: So befasst sich die Inhaltsanalyse mit der Untersuchung fixierter Kommunikation, also mit der Analyse jeglicher Symbole, die übertragen wurden und in irgendeiner Form festgehalten vorliegen. Sie kennzeichnet sich durch ein systematisches Vorgehen, das von expliziten Ablaufregeln bestimmt wie auch theoretisch geleitet wird, und verfolgt somit das Ziel (vgl. Mayring 2015: 12f.), „durch Aussagen über das zu analysierende Material Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation [zu] ziehen“ (Mayring 2015: 13).

Systematisch ist die Inhaltsanalyse, insofern sie nach bestimmten Schritten verlaufen soll. Diesen Ablauf beschreibt Mayring (2015: 54-72) wie folgt:

1. **Festlegung des Materials.** Zunächst soll das der Analyse zugrundeliegende Material genau definiert werden. Dabei ist zum einen zu beachten, die Stichprobe nach einem Muster zu bestimmen; zum anderen aber auch, dass sie repräsentativ ist und ihr Umfang mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen übereinstimmt.

2. **Analyse der Entstehungssituation.** In diesem Schritt sollen grundsätzlich folgende Fragen beantwortet werden: Wer hat für wen das Material erfasst? Mit welchem Forschungsziel? Unter welchen Bedingungen? Wer war daran beteiligt?
3. **Formale Charakterisierung des Materials.** Auch die Form des Materials soll näher beschrieben werden. Handelt es sich bspw. um transkribierte Interviews, sind die Art der Transkription sowie die dafür verwendeten Konventionen genau darzulegen.
4. **Festlegung der Analyserichtung.** Die Analysearbeit setzt weiterhin die Bestimmung der Aspekte im Material voraus, worüber Aussagen getroffen werden sollen. So kann der Fokus der Analyse bspw. auf eine thematische oder aber auch auf eine emotionale Ebene gelegt werden.
5. **Theoretische Differenzierung der Fragestellung.** Wie zu einem früheren Zeitpunkt erwähnt kennzeichnet sich die Inhaltsanalyse u.a. dadurch, dass die Interpretation theoriegeleitet verlaufen soll. Konkret bedeutet dies, dass der Analyse eine theoretisch begründete Fragestellung zugrunde liegt, die vorab genau geklärt sein muss. Erst dann, wenn an die bisherige Forschung über den zu untersuchenden Gegenstand angeknüpft wird, können neue Erkenntnisse zustande kommen.
6. **Bestimmung der Analysetechnik.** An dieser Stelle gilt es der Forschungsfrage sowie dem vorhandenen Material entsprechend zu entscheiden, welche Analysetechnik Anwendung finden soll. Mayring hält drei Grundformen des Interpretierens zur Auswahl fest: Ziel der (a) Zusammenfassung besteht darin, eine Reduktion des Materials vorzunehmen bzw. einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der weiterhin ein Abbild des Grundmaterials darstellt, indem die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben; der (b) Explikation zufolge soll das Verständnis fraglicher Textstellen durch die Heranführung zusätzliches Materials erweitert werden; zu guter Letzt beruht die (c) Strukturierung auf der Einordnung einzelner Teile des Materials anhand von vorab festgelegten Kategorien, um somit das Material seiner Struktur nach zu erfassen.
7. **Definition der Analyseeinheiten.** Im Rahmen wissenschaftlicher Untersuchungen ist das zu analysierende Datenmaterial i.d.R. umfangreich. Um die interpretatorische Arbeit zu erleichtern und ihre Genauigkeit zu erhöhen, werden in dieser Phase die Maßeinheiten des Materials definiert, welche Gegenstand der Analyse sein sollen.
8. **Durchführung der Materialanalyse.** Abschließend kann die Materialanalyse durchgeführt und die Ergebnisse hinsichtlich der Interpretation in Richtung der Fragestellung zusammengestellt werden.

Betrachtet man Mayrings Ablaufmodell zur Inhaltsanalyse, ist in Bezug auf die vorliegende Arbeit festzustellen, dass die Phasen 1 bis 5 bereits in den vorherigen Kapiteln thematisiert wurden. Aus diesem Grund sollen sie hier nicht mehr behandelt werden.

Es folgt die Bestimmung der im Rahmen der vorliegenden Untersuchung anzuwendenden Analysetechnik. Im Hinblick auf die gestellte Forschungsfrage scheint die Technik der zusammenfassenden Inhaltsanalyse besonders geeignet, da sie auf dem Prinzip der induktiven Kategorienbildung³³ basiert und grundsätzlich folgendermaßen abläuft (vgl. Mayring 2015: 70):

1. Bestimmung der Analyseeinheiten³⁴;
2. Paraphrasierung³⁵ der inhaltstragenden Textstellen;
3. Generalisierung³⁶ der Paraphrasen;
4. Erste Reduktion³⁷ durch Selektion, Streichen bedeutungsgleicher Paraphrasen;
5. Zweite Reduktion durch Bündelung;
6. Zusammenstellung der neuen Aussagen als Kategoriensystem;
7. Rücküberprüfung des zusammenfassenden Kategoriensystems am Ausgangsmaterial.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass aufgrund der zur Verfügung stehenden menschlichen sowie zeitlichen Ressourcen für diese Untersuchung, eine Vereinfachung des soeben dargelegten Analyseverfahrens vorgenommen werden musste. So wurden die Phasen der Generalisierung und der ersten Reduktion sowie die der zweiten Reduktion und der Zusammenstellung als Kategoriensystem jeweils in einem Schritt durchgeführt.

Die daraus resultierenden Ergebnisse wurden in einer Auswertungsmatrix zusammengetragen (s. Anhang D). Diese bildet die Grundlage für die nachfolgende Formulierung von didaktisch-methodischen Kriterien zur Entwicklung digitaler sprechförderlicher Lernarrangements im Distanzunterricht Französisch.

³³ Während die Kategorienbildung im deduktiven Ansatz auf theoretischen Vorüberlegungen beruht, werden Kategorien im induktiven Ansatz durch Generalisierungsprozesse aus dem Datenmaterial abgeleitet (vgl. Mayring 2015: 85).

³⁴ In diesem Schritt wurden zunächst thematisch einheitliche Sequenzen aus den erfassten Interviewtranskripten gebildet.

³⁵ ‚Paraphrasierung‘ meint die knappe Umschreibung der einzelnen Analyseeinheiten bzw. Interviewsequenzen. Dabei werden untersuchungsirrelevante Inhalte ausgelassen (vgl. Mayring 2015: 71).

³⁶ Bei der ‚Generalisierung‘ soll das Abstraktionsniveau der Paraphrasen durch Verallgemeinerungen erhöht werden (vgl. Mayring 2015: 71).

³⁷ Durch Reduktion wird das Streichen inhaltgleicher Paraphrasen sowie die abstraktere Wiedergabe von sich aufeinander beziehenden Aussagen angestrebt (vgl. Mayring 2015: 71).

6.3. Interviewübergreifende Diskussion zur Entwicklung digitaler sprechförderlicher Lernarrangements im Distanzunterricht Französisch

Aus der Auswertung der jeweiligen Interviewtranskripte lassen sich der Forschungsfrage entsprechend eine ganze Reihe didaktisch-methodischer Kriterien herauskristallisieren, die es für die Konzeption digitaler sprechförderlicher Lernarrangements im Distanzunterricht unbedingt zu berücksichtigen gilt. Diese sind prinzipiell eng miteinander verbunden und bedingen sich gegenseitig. Doch sollen sie der Übersichtlichkeit halber im weiteren Verlauf folgenden Kategorien nach geordnet und jeweils kurz erläutert werden: (1) Gestaltung, (2) Struktur bzw. Aufbau, (3) Thema, (4) Aufgaben und Aufgabenstellungen, (5) Materialien sowie (6) Methodik (Kap. 6.3.1). Ausgehend davon soll anschließend die Reflexion über den selbstkonzipierten Lernpfad *Le phénomène des réseaux sociaux* erweitert und Verbesserungsansätze dazu vorgeschlagen werden (Kap. 6.3.2).

6.3.1. Formulierung didaktisch-methodischer Kriterien

Bevor mit der Formulierung didaktisch-methodischer Kriterien begonnen wird sei vorab darauf hingewiesen, dass digitale Lernpfade, wie sie im Rahmen dieser Arbeit vorliegen, entsprechende Sozialkompetenzen sowie einen hohen Grad an Selbstdisziplin und Frustrationstoleranz bzw. Problemlöseorientierung erfordern. Damit wird nicht behauptet, dass sie sich ausschließlich für jene SuS eignen, die ebendiese Kompetenzen bzw. Eigenschaften aufweisen. Vielmehr bedeutet dies, zum einen, dass die Arbeit mit derartigen Unterrichtsformaten von Anfang an eingeführt und mit den SuS geübt werden soll; zum anderen aber auch, dass ihr Einsatz die Durchführung einer genauen Bedingungsanalyse voraussetzt. Denn, erst dann, wenn fundierte Kenntnisse über die Zielgruppe vorhanden sind, können digitale Lernarrangements mithilfe der im Folgenden ausgeführten Kriterien adäquat entwickelt werden.

(1) Gestaltung

Grundsätzlich sollen digitale Lernarrangements für Lernende **einladend** wirken. In diesem Sinne wecken sie die **Aufmerksamkeit** bzw. **motivieren** dazu, sich eingehender damit auseinanderzusetzen. Dies geschieht in erster Linie durch eine **übersichtliche Gestaltung**: Der *Cognitiv Load-Theory* zufolge sollen die darin enthaltenen Folien nicht überladen sein, um somit jegliche kognitive Überforderung sowie Beeinträchtigung der Arbeitskonzentration zu vermeiden. Texthervorhebungen, Beispiele sowie Bilder bzw. Icons zur Semantisierung von Arbeitsaufträgen, Lerntipps und Hinweisen können dabei unterstützen.

(2) Struktur / Aufbau

Digitale Lernarrangements weisen eine **logische** sowie **zielführende Struktur** auf. D.h., die Arbeitsschritte, aus denen sie jeweils bestehen, bauen aufeinander auf und bereiten langsam und sicher auf das vorab definierte Lernziel bzw. auf die angestrebten Lernkompetenzen vor. Mit anderen Worten lässt der Aufbau digitaler Unterrichtssequenzen einen klaren **Leitfaden** erkennen, der für **Zieltransparenz** sorgt.

Gerade in Bezug auf die Förderung der Mündlichkeit ist es von besonderer Bedeutung, dass digitale Lernarrangements den SuS genügend **Raum** bieten, (Sprech-)Aufgaben zu **bearbeiten** und – dem Monitoring nach Levelt zufolge – sich **selbsteinzuschätzen** und die eigenen Leistungen zu **reflektieren**. In dieser Perspektive sollen LuL hinsichtlich der Progressionsüberwachung die Möglichkeit der **Arbeitskontrolle** und des regelmäßigen (sprachlichen) **Feedbacks** haben. Dies setzt wiederum die Einplanung ausreichender **Plenumsphasen** zur **Arbeitsbegleitung** sowie **Ergebnisbesprechung** voraus.

(3) Thema

Das behandelte Thema bildet das Herz sprechförderlicher digitaler Lernarrangements. Von ihm hängt die Frage ab, ob bzw. inwiefern SuS die Arbeit am Lernpfad ernst nehmen und tatsächlich sprechen. Damit also die Lern- bzw. Sprechmotivation aller gewährt werden kann soll der Themenauswahl besonders Achtung geschenkt werden: So soll das Thema in erster Linie **Relevanz** und **Authentizität** aufweisen. Ein Thema ist dann authentisch, wenn es der Lebenswelt der Lernenden entspricht, d.h., wenn es sich von den SuS im Unterricht ähnlich wie im ‚echten Leben‘ behandeln lässt. Demnach soll es **altersgemäß** sowie auch weitestgehend **aktuell** bzw. **zeitgemäß** sein. Es bietet möglichst viele **Sprechanlässe**, die es bei der Aufbereitung auszuschöpfen gilt, und animiert die SuS bestenfalls dazu, **kritisch** zu denken.

(4) Aufgaben und Aufgabenstellungen

Dem Prinzip der komplexen Kompetenzaufgabe nach sind digitale Lernarrangements zur Förderung der Mündlichkeit **aufgaben-** und **zielorientiert**. In diesem Sinne bestehen sie aus aufeinander aufbauenden Aufgaben, deren Bearbeitung letztendlich auf die Bewältigung einer **produktorientierten tâche finale** abzielt. **Lebensbezogen** – d.h., in einen **authentischen Kontext** eingebettet –, fordern bzw. fördern diese Aufgaben **Lernautonomie** sowie **Kreativität** und erfüllen zweierlei Funktionen im Rahmen des Lernarrangements: Sie sorgen zum einen für **Aktivierung** bzw. **Entlastung des Weltwissens** von SuS; zum anderen bereiten sie aber auch

Lernende auf die jeweils darauffolgende Aufgabe bzw. auf die Abschlussaufgabe vor, indem sie zum **regelmäßigen Sprechen** auffordern.

Bei der **Aufgabengestaltung** ist es zudem erforderlich, einen gewissen **Grad der Offenheit** zu beachten: Grundsätzlich sollen die gestellten Aufgaben Freiraum für die eigene **Schwerpunktsetzung** sowie die **Vertiefung der Thematik** geben. Je nach didaktischer Absicht empfiehlt es sich allerdings, diesen Handlungsraum einzuschränken. So bietet es sich bspw. an, im Rahmen von Rechercheaufträgen den SuS Themen und für die Vorbereitung auf eine Diskussion Rollen mit unterschiedlichen Auffassungen zu einer Frage zuzuweisen, um somit bessere Ergebnisse zu erzielen.

Vor diesem Hintergrund wird dann auch deutlich, dass die **Aufgabenstellungen** für reichliche **(Ziel-)Transparenz** sorgen sollen. In dieser Perspektive sind sie stets **mitteilungsbezogen** und werden nicht allzu offen formuliert. Vielmehr geben sie **klare Anforderungen** und **Erwartungen** an die SuS vor. Dies erfolgt, indem sie **kleinschrittig** und mithilfe entsprechender **Operatoren adressatengerecht** gestellt werden. Dabei ist es förderlich, sie **einsprachig** bzw. in der **Zielsprache** zu verfassen und der Verständlichkeit halber anhand von passenden Bildern entlastend zu **semantisieren**.

(5) Materialien

Die Entwicklung von Aufgaben setzt auch grundlegende Überlegungen in Bezug auf die Materialenauswahl voraus. In erster Linie sollen Materialien **ansprechend** sein bzw. die Aufmerksamkeit der Lernenden wecken. Demnach sind sie **übersichtlich, alltagsbezogen, altersgemäß** sowie **vielfältig**. Insb. im Digitalunterricht, in dem des Öfteren auf Online-Ressourcen zurückgegriffen wird, soll unbedingt darauf geachtet werden, dass sie **lernunterstützend** sind oder ggf. dem Lernziel nach **didaktisiert** werden. In diesem Sinne werden sie so gestaltet, dass sie das Lernen der SuS lenken und somit jegliche Überforderung vermeiden bzw. erwünschte Ergebnisse genauer erzielen. Dabei können Materialien unterschiedlicher Schwierigkeitsgrad der **Binnendifferenzierung** dienend eingesetzt werden.

Gerade hinsichtlich der Differenzierung sollen je nach Arbeitsauftrag und der Lerngruppe entsprechend bestimmte Lernmaterialien bereitgestellt werden. So enthalten z.B. vorbereitende Rechercheaufträge idealerweise eine Liste mit zum Thema passenden **Internetquellen**, welche den SuS bei der Suche zuverlässiger Informationen zu Hilfe kommen sollen. Von großer Bedeutung, wenn die Förderung der Mündlichkeit angestrebt wird, sind außerdem solche **Scaffolding**, die sprachliche Unterstützung – und somit auch Sicherheit – bei der Konzeptualisierung sowie der Formulierung von Sprechabsichten bieten. Damit ihre tatsächliche Verwendung

sichergestellt werden kann sollen sie nicht zu umfangreich sein und im Voraus eingeführt werden. Zu guter Letzt soll auch die *tâche finale* differenzierend aufbereitet werden: Hierfür bieten sich **Hinweismaterialien zur digitalen Produkterstellung**, wie bspw. Erklärvideos. Bei der Auswahl derartiger Ressourcen soll allerdings darauf Acht gegeben werden, dass sie die SuS bei der Aufgabenbewältigung nicht überfordern oder gar hemmen. Wichtig ist es, Anforderungen und Erwartungen stets deutlich zu kommunizieren, weshalb die Bereitstellung einer **Musterlösung**, die vorab besprochen werden soll, aber auch die Konzeption eines **kriterienbasierten (Selbst-)Evaluationsraster**, das die SuS von Anfang an begleitet, unerlässlich sind. Letzteres dient nicht nur der Zieltransparenz, sondern ermöglicht auch die regelmäßige **(Selbst-)Reflexion**, die (eigene) **Progressionsüberwachung** sowie die (sprachliche) **Rückmeldung**.

Abschließend soll der Einsatz von **audiovisuellen Dokumenten** im Rahmen digitaler Lernarrangements bedacht werden. Diese kennzeichnen sich zunächst einmal durch ihre **Kürze**. Idealerweise liegt die Dauer eines Videos bei drei bis fünf Minuten. So erhalten die Lernenden die Möglichkeit, nach eigenem Tempo zu arbeiten, insofern die Datei unbeschränkt abgerufen und bei Bedarf beliebig angehalten sowie vor- bzw. zurückgespult werden kann. Thematisch wecken audiovisuelle Medien das **Interesse** der SuS und regen somit zum **Sprechen** bzw. zum **Interagieren** an. Inhaltlich sowie formal sind sie **adressatengerecht** und verwenden eine **angemessene** aber **authentische Zielsprache**. Der Verständlichkeit halber verfügen sie zudem über **französische Untertitel** und bieten im Idealfall die Möglichkeit der **Geschwindigkeits-einstellung**, insb. wenn die visuelle Komponente nicht mit dem Gesagten übereinstimmt. Jedenfalls sollen dabei vorformulierte **Leitfragen** die Auseinandersetzung mit sowie die Besprechung von deren Inhalte entlasten.

(6) Methodik

Die Konzeption digitaler Lernarrangements zur Förderung der Mündlichkeit bedarf einer **abwechslungsreichen** Methodik, die der **Interaktion** sowie der **Kollaboration** dient und dafür sorgt, dass alle ins Sprechen kommen. Sie basiert auf Unterrichtskonzepten, die den Lernenden **Verantwortung** übertragen bzw. wodurch **Disziplin**, **Autonomie** und **Selbststeuerung** gefördert werden, ohne jedoch den SuS die Möglichkeit zu geben, sich der Arbeit zu entziehen. Der Ansatz des *Flipped Classroom* z.B. stellt in dieser Hinsicht großes Potenzial dar.

Wer sich außerdem vornimmt, digital zu unterrichten, muss sich zwangsläufig auch mit der Frage der **digitalen Tools** befassen. Hier gilt in jedem Fall das **Primat der Didaktik**. Digitale Tools sollen nicht um des digitalen Willens eingesetzt werden. Vielmehr werden sie dem

didaktischen Vorhaben entsprechend gewählt und erfüllen somit einen bestimmten Zweck. Wichtig ist es dabei, dass sie **selbsterklärend** sind bzw. sich **intuitiv** bedienen lassen.

Zusammenfassend lässt sich grundsätzlich sagen, dass digitale Lernarrangements auf den **vier Ks der zeitgemäßen Bildung** (Kollaboration, Kommunikation, Kreativität und kritisches Denken) beruhen und sich v.a. **an den SuS orientieren** sollen: Zwar beziehen sie sich thematisch auf das Leben der Lernenden, sie weisen aber auch eine **inhaltliche** wie auch **sprachliche Progression** auf und zielen auf die **Erweiterung** deren **Welt- und Lebenshorizonts** ab.

Mit Blick auf die **Förderung von Mündlichkeit** ist es besonders wichtig, digitale Unterrichtsformate so zu gestalten, dass sie einen **sprechförderlichen Schonraum** bieten. Sie sollen einen **sprechangstfreien Ort** darstellen, in dem den SuS eine **hohe individuelle Redezeit** gewährt und mithilfe **sprachlicher Hilfestellungen** auf ihre Bedürfnisse eingegangen wird.

Der **Lehrkraft** kommt dabei eine **Sprachvorbildfunktion** sowie eine **unterstützende** bzw. **begleitende, moderierende, (an-)leitende** und **kontrollierende Rolle** zu, sowohl auf fachlicher als auch auf sozialer Ebene. Ihre Aufgabe besteht also nicht nur darin, digitale Unterrichtssequenzen der jeweiligen Lerngruppe entsprechend didaktisch-methodisch zu konzipieren bzw. anzupassen und mögliche Fragen sowie Schwierigkeiten zu antizipieren; gerade deshalb, weil der Unterricht auf Distanz stattfinden soll, liegt es auch in ihrer Verantwortung einen geschützten **Raum für (Rück-)Fragen** zu schaffen und somit sicherzustellen, dass das **Pädagogische** bzw. den direkten **menschlichen Kontakt** mit den Lernenden kontinuierlich aufrechterhalten bleibt.

6.3.2. Ansätze zur Verbesserung des Lernarrangements *Le phénomène des réseaux sociaux*

Angesichts der soeben dargelegten Kriterien lassen sich einige Verbesserungsvorschläge in Bezug auf das im Rahmen der vorliegenden Arbeit selbstentwickelte digitale Lernarrangement formulieren.

Ersterer betrifft die Folien im Allgemeinen. Diese sind zu überladen und können aufgrund der vielen Informationen (Texte, Bilder, Links, etc.), die sie beinhalten, die SuS u.U. überfordern bzw. ihre Arbeitskonzentration beeinträchtigen. Um derartige lernhemmende Wirkungen zu vermeiden empfiehlt es sich, die Gestaltung digitaler Lernarrangements möglichst schlicht zu halten und auf sämtliche Elemente, die keinen didaktischen Mehrwert aufweisen, zu verzichten.

Ebenso bedürfen die Aufgaben bzw. die Aufgabenstellungen einer Überarbeitung. Prinzipiell wurde dabei eine gewisse Offenheit bevorzugt, um den Interessen der Lernenden

entgegenzukommen und deren Kreativität zu fördern. Aus didaktischen Gründen ist es jedoch wünschenswert, einen bestimmten Arbeitsrahmen vorzugeben. Dies kann bspw. geschehen, indem der Rechercheauftrag präziser formuliert wird und Anforderungen sowie Erwartungen genau mitgeteilt werden. Schließlich soll stets klar sein, was zu tun ist und warum. Insb. wenn der Schwerpunkt auf der Mündlichkeit liegen soll gilt es, die Sprechaufgaben anhand von Details und weiteren Informationen zu kontextualisieren, um die darin beschriebene Situation möglichst wahrhaft und authentisch wirken zu lassen. Mit anderen Worten geht es darum, Sprechansätze überhaupt zu erkennen und mitteilungsbezogen zu gestalten. Konkrete Beispiele für mangelnde Ausschöpfung solcher Redeanlässe ergeben sich an verschiedenen Stellen im vorliegenden Lernarrangement. Eines davon hängt mit der einführenden Umfrage zusammen: So böte es sich an, die Lernenden einen Dialog zur eigenen Nutzung von sozialen Netzwerken in der Zielsprache führen zu lassen. Zu der Frage, welche Aspekte der Social Media bei den eigenständigen Recherchen am meisten interessiert bzw. überrascht haben, ließe sich ebenfalls eine Sprechaufgabe gut einsetzen; entweder monologisch in Form von Audiotagebucheinträgen oder, indem man die SuS während der Breakout-Sessions in Kleingruppen darüber austauschen lässt. Ein letzter Sprechanlass, der zwar geschaffen wurde, jedoch authentischer kontextualisiert werden könnte, bezieht sich auf die *tâche finale*, bei der z.B. die Möglichkeit bestände, die Talkshow bzw. die Debatte als Auftrag der Chefredaktion eines französischsprachigen Fernseh- bzw. Radiosenders darzustellen.

Des Weiteren sind einige Lernmaterialien aufgrund ihres Überforderungspotenzials zu bemängeln. Dies gilt v.a. für die angebotenen Scaffolding, welche zu umfangreich sind und im Laufe des digitalen Lernarrangements mit den Lernenden nie besprochen werden. Hierbei geht man als Lehrkraft das Risiko ein, dass solche wertvollen Hilfestellungen ihren Zweck schlussendlich nicht erfüllen, weil sie kaum wahrgenommen bzw. in den Arbeitsphasen nicht verwendet werden. In diesem Sinne ist also immer zu bedenken, eine didaktische Reduktion bei der Materialienentwicklung vorzunehmen und während der Unterrichtsplanung genügend Zeit einzuräumen, um sie angemessen einzuführen. Auf die gleiche Weise können auch die eingesetzten Hinweismaterialien zur Erstellung digitaler Produkte hemmend auf die SuS wirken, da sie ihnen möglicherweise den Eindruck vermitteln, sie können den Erwartungen der *tâche finale* in Bezug auf Bildqualität, Ton und Schnitt nicht Rechnung tragen. An dieser Stelle empfiehlt es sich, den Lernenden eine Musterlösung bereitzustellen, die verdeutlichen soll, dass die zu erfüllenden Anforderungen sich an den zur Verfügung stehenden technischen Möglichkeiten (Handy, iPad) orientieren.

Obwohl die verwendete Methodik grundsätzlich den angestrebten didaktischen Lernzielen entspricht, gibt es einzelne Aspekte, die in diesem Zusammenhang durchaus kritisch anzusehen sind: So erfordert die erzielte Progression der Lernenden in der Sprechkompetenz regelmäßigem sprachlichem Feedback. In diesem Sinne ist die Einplanung mehrerer Rückmeldungsphasen dringend erforderlich. Diesbezügliche Anlässe wurden im konzipierten Lernpfad allerdings nicht genügend geschaffen. Dies ließe sich lösen, indem die Lehrkraft auch während den Gruppenarbeitsphasen eingesetzt wird. Denn, erst dann, wenn den Sprechbeiträgen der SuS in der Vorbereitung Aufmerksamkeit geschenkt wird, können bedeutsame Fortschritte erzielt und das Fossilisieren von sprachlichen Fehlern vermieden werden. Zumal bestände dadurch die Möglichkeit, sicherzustellen, dass alle Französisch sprechen bzw. keiner sich den aufgegebenen Arbeitsaufträgen entzieht.

Auch das kritische Denken in Bezug auf die Überprüfung von Online-Ressourcen stellt eine erhebliche Kompetenz dar. Dazu wurden im Rahmen des vorliegenden Lernarrangements entsprechende Materialien zur Verfügung gestellt, die die SuS allerdings erst während des Rechercheauftrages zur Kenntnis nehmen können. Vor dem Hintergrund der Informationsflut im Internet und angesichts der Komplexität dieser Kompetenz könnte dabei ein Gefühl der Überforderung seitens der Lernenden entstehen, welches sie möglicherweise verhindern würde, die Erwartungen zu erfüllen. Dies ließe sich vermeiden, indem man dem kritischen und verantwortungsvollen Recherchieren in der digitalen Welt eine eigene Sitzung widmen würde.

Dass außerdem alle SuS zu sämtlichen Kategorien über das Thema der sozialen Netzwerke recherchieren sollen ist als Differenzierungsansatz zu verstehen. So sollten ihnen die Möglichkeit gegeben werden, Schwerpunkte zu setzen und Aspekte nach eigenem Interesse zu vertiefen. Allerdings, um bessere bzw. vielfältigere Ergebnisse zu erzielen und somit eine solide Grundlage für den darauffolgenden mündlichen Austausch in den Gruppen garantieren zu können empfiehlt es sich, zu erforschende Themen bzw. Kategorien vorab zu vergeben sowie das Angebot an Webseiten, das bei der Suche unterstützen soll, zu begrenzen.

Darüber hinaus erweist es sich als prinzipiell positiv, wenn Lernende hinsichtlich der Förderung von Mündlichkeit die Möglichkeit erhalten, über ihre persönlichen Ansichten zu sprechen. Wenn aber das Debattieren im Vordergrund stehen soll, besteht dabei die Gefahr, dass die Diskussion schnell abflacht bzw. die SuS bald zu einem Konsens kommen. Um dies zu verhindern, sollen – anders als im vorliegenden Lernarrangement vorgesehen – zum Thema passende Rollen (Nutzer*innen, Geschäftsführer*in, Opfer, Influencer*in, etc.) zugewiesen werden, in denen die SuS sich gleich zu Beginn hineinversetzen sollen. Insofern jede Rolle unterschiedliche Standpunkte sowie Interessen vertritt wird somit auf die Generierung eines

Dissens abgezielt, der der Aufrechterhaltung des Austausches dienen soll. Dieser methodische Ansatz erfordert allerdings, dass das gesamte bestehende didaktische Konzept revidiert wird.

Zu guter Letzt wurde im Rahmen der soeben durchgeführten Analyse auf die Wichtigkeit einer regelmäßigen Progressionsüberwachung aufmerksam gemacht. Aus dieser Perspektive soll der (Selbst-)Evaluationsbogen von Anfang an bereitgestellt werden und die SuS durchgehend begleiten. Idealerweise soll er mit für jedes Kriterium vorformulierten Fragen versehen werden, in denen man sich hineindenken kann, und die Möglichkeit geben, fundierte Rückmeldungen zu erhalten, aber auch die eigenen Leistungen selbst zu reflektieren, um sich somit verbessern zu können. In diesem Zusammenhang ist es ebenso von großer Bedeutung die Peer-Evaluation bei den abschließenden Präsentationen verlässlich zu gestalten. Lernende verfügen i.d.R. nicht über die notwendige Expertise bzw. die Kompetenz, jeder Gruppe jeweils eine gründliche Rückmeldung zu erteilen. Anstatt also die zuhörenden SuS dabei aufzufordern, sämtliche Kriterien aus dem Raster zu berücksichtigen, ist es wünschenswert, einzelne Aspekte (sprachliche Richtigkeit, Struktur, Inhalt, etc.) isoliert bzw. individuell evaluieren zu lassen.

7. Fazit und Ausblick³⁸

Im Lichte der soeben durchgeführten Analyse und der daraus resultierten Kriterien zur Konzeption digitaler sprechförderlicher Lernarrangements im Distanzunterricht Französisch sollte deutlich geworden sein: Digitale Lernkontexte bedürfen keinerlei digitaler Didaktik. Mit anderen Worten bleiben die bislang für den Präsenzunterricht geltenden didaktisch-methodischen Prinzipien – auch im Distanzunterricht – unverändert.

Vor diesem Hintergrund stellt sich aber dann die Frage, warum digitale Lernarrangements im FSU eingesetzt werden sollten, gerade jetzt, dass auf politischer Ebene keine weitere coronabedingte Schulschließung mehr in Erwägung gezogen wird. Worin besteht dabei der Mehrwert, wenn von einem Mehrwert überhaupt die Rede sein kann?

Trotz kommunikativer Wende wird i.d.R. immer noch dazu geneigt, den Präsenzunterricht frontal zu gestalten und die Rolle der SuS in den Hintergrund zu rücken. Aus dieser Perspektive kann dem Prinzip der Kompetenzorientierung nicht Rechnung getragen werden. Digital zu unterrichten hingegen zwingt in gewisser Weise dazu, sich von diesen Praktiken zu lösen, sodass digitale Lernarrangements – vorausgesetzt sie werden entsprechend aufbereitet – eine zeitgemäße Art und Weise des Lernens darstellen.

³⁸ Die hier formulierten Schlussfolgerungen basieren auf Aussagen der im Rahmen dieser Arbeit befragten Lehrkräfte.

Allein aufgrund ihres digitalen Charakters bereiten solche Unterrichtsformate Lernende auf zentrale Herausforderungen vor, die unserer Gesellschaft zunehmend gestellt werden. Demzufolge sind sie grundsätzlich lebensbezogen und können lernmotivierend wirken. Insofern ihre Struktur auf sich abwechselnden synchronen sowie asynchronen Phasen beruht, ermöglichen sie außerdem auch eine individuellere Gestaltung des Lernens: Nicht nur autonomes bzw. selbstgesteuertes Arbeiten wird dabei gefördert; digitale Lernarrangements bieten auch großes diagnostisches Potenzial, wodurch der Lehrkraft mehr Raum dafür geschaffen wird, gezielte (sprachliche) Rückmeldung zu geben und somit dem Einzelnen entsprechende Differenzierung zu gewährleisten.

Und gerade jene, die auf die Förderung der Sprechkompetenz abzielen, sind besonders vielversprechend, da sie den FSU bzw. den Französischunterricht in dieser Hinsicht grundlegend verändern können. Anders als der herkömmliche Unterricht begünstigen sie eine hohe individuelle Redezeit und bieten einen sprechförderlichen Schonraum, in dem den Lernenden Nervosität weggenommen und Sprechängste sowie Hemmungen weitestgehend abgebaut werden können. Zudem bringen sie neue Ansätze der Sprechförderung hervor, bspw. durch die Schaffung weiterer authentischer Sprechanlässe sowie die Möglichkeit der eigenen Progressionsüberwachung und der Reflexion i.S. des Monitoring nach Levelt.

Es liegt auf der Hand, mit dem Einsatz digitaler Lernarrangements im FSU bzw. im Französischunterricht können hohe Rückläufe erzielt werden. Damit sich aber der digitale Unterricht in den Schulalltag verankern kann, müssen auf unterschiedlichen Ebenen entscheidende Voraussetzungen erfüllt werden, beginnend mit der materiellen Ausstattung: So sollten alle Schulen bzw. alle SuS über technische Endgeräte verfügen sowie Zugang zu einer zuverlässigen Internetverbindung haben. Auf bildungspolitischer Ebene wäre außerdem eine der digitalen Wirklichkeit entsprechende Anpassung der Bildungspläne fällig, an denen sich LuL orientieren können.

Lehrkräfte ihrerseits sollten die notwendigen Medienkompetenzen bzw. das digitale *Know-How* aufweisen können. Dies erfordert zum einen mehr Fortbildungen in dieser Hinsicht; zum anderen aber auch die Überarbeitung der Lehrprogramme in der akademischen sowie praktischen Lehrer*innenausbildung. Diese Fort- bzw. Ausbildungen und jegliche Erfahrung in diesem Zusammenhang sollten wiederum Ausgangspunkt für einen produktiven fachlichen Austausch werden. Anders formuliert, da das deutsche Bildungswesen in puncto Digitalisierung ziemlich am Anfang steht, sollten jene LuL, die das entsprechende Wissen bzw. die entsprechenden Kompetenzen bereits erworben haben, die anderen dabei unterstützen.

Allerdings sind die Anforderungen an die Lehrkräfte in den letzten Jahren – insb. seit der Pandemie – enorm gestiegen, sodass ihnen immer weniger Zeit zur Verfügung steht, den Unterricht adäquat vorzubereiten. In diesem Sinne sind schließlich auch Schulbuchverlage in der Pflicht zu sehen, Angebote an leicht adaptierbaren bzw. einsetzbaren digitalen Lernarrangements zu entwickeln, die LuL i.S. deren Bildungsauftrages erheblich entlasten würden.

Eines ist sicher: Digitale Bildung bzw. die Vorbereitung auf die digitale Welt ist ein Recht, das allen SuS gewährt werden soll. Dabei ist die Frage, ob Digitalunterricht überhaupt funktioniert, längst überholt. Man müsse nur einen Blick über die Landesgrenzen hinauswerfen, um sich davon überzeugen zu lassen. Damit dies aber tatsächlich gelingt, bedarf es grundlegenden Überlegungen darüber, was ‚zeitgemäßes Lernen‘ heutzutage bedeutet und wie dieses mit Blick auf die gegenwärtige Gesellschaft konkret in der Schule zu gestalten ist. Dafür liegt es nun an jedem einzelnen Akteur des Bildungswesens, Verantwortung zu übernehmen und unverzüglich zu handeln.

LITERATUR

- ALLERT, H./ ASMUSSEN, M. (2017): „Bildung als produktive Verwicklung“, in: ALLERT, H./ ASMUSSEN, M./ RICHTER, C. (Hrsg.): *Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript, S. 27-68.
- ALLERT, H./ ASMUSSEN, M./ RICHTER, C. (Hrsg.) (2017): „Digitalität und Selbst: Einleitung“, in: *Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript, S. 9-23.
- AUTORITÉ DE PROTECTION DES DONNÉES (L') (2022a): „Réseaux sociaux : les avantages“, [online] <<https://www.jedecide.be/les-parents-et-lenseignement/la-vie-privee-en-ligne/reseaux-sociaux-les-avantages>> (18.05.2022).
- AUTORITÉ DE PROTECTION DES DONNÉES (L') (2022b): „Réseaux sociaux : les inconvénients“, [online] <<https://www.jedecide.be/les-parents-et-lenseignement/la-vie-privee-en-ligne/les-reseaux-sociaux-les-inconvenients>> (18.05.2022).
- BECKER, C./ BLELL, G./ RÖSSLER, A. (Hrsg.) (2016): „Web 2.0 und komplexe Kompetenzaufgaben im Fremdsprachenunterricht“ (Einführung), in: *Web 2.0 und komplexe Kompetenzaufgaben im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 9-26.
- BFMTV (2022): „Guerre en Ukraine : Les réseaux sociaux, la première arme de Volodymyr Zelensky“, [online] <<https://www.yout-ube.com/watch?v=p7BkJ42s-Eo>> (20.05.2020).
- BLUME, B. (2019a): “DIGITAL: Was ist Digitalisierung?”, [online] <<https://bobblume.de/2019/03/22/digital-was-ist-digitalisierung/>> (14.04.2021).
- BLUME, B. (2019b): “DIGITAL: Was ist zeitgemäßes Lernen?”, [online] <<https://bobblume.de/2019/10/31/digital-was-ist-zeitgemaesses-lernen/>> (14.04.2021).
- BLUME, B. (2019c): “UNTERRICHT: Die Sicherungsphase im Unterricht”, [online] <<https://bobblume.de/2019/08/21/unterricht-die-sicherungsphase-im-unterricht/>> (14.04.2021).
- BLUME, B. (2020a): “DIGITAL: Was ist New Learning?”, [online] <<https://bobblume.de/2020/07/15/digital-was-ist-new-learning/>> (14.04.2021).
- BLUME, B. (2020b): “Digitales Lernen: Vom Frontalunterricht zum digitalen Lernbegleiter”, [online] <<https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2020-05/digitales-lernen-corona-krise-digitalisierung-lehrkraft-lehrbegleiter>> (14.04.2021).

- BLUME, B. (2020c): “DIGITAL: Bedingungen des digitalen Fernunterrichts und die 4+1-Regel”, [online] <<https://bobblume.de/2020/03/26/bedingungen-des-digitalen-fernunterrichts-und-die-41-regel/>> (14.04.2021).
- BLUME, B. (2021): “ELTERN: Warum es nicht (nur) um Videounterricht geht”, [online] <<https://bobblume.de/2021/01/16/eltern-warum-es-nicht-nur-um-videounterricht-geht/>> (14.04.2021).
- BLUME, O.-M. (Hrsg.) (2006): „La pensée parle, est parlante: Sprechen fördern von Anfang an“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, Nr. 84, S. 2-8.
- BROCKHAUS ENZYKLOPÄDIE ONLINE: „Digitalisierung“, [online] <<https://brockhaus.de/ecs/permalink/A6C92AA6B38BDB31F117C485D579D128.pdf>> (02.07.2021).
- CASPARI, D. (2017): „Wie kann ich die Kompetenz Sprechen systematisch fördern? Die wichtigsten Grundsätze und Prinzipien“, in: *Praxis Fremdsprachenunterricht Französisch*, Nr. 14, S. 4-6.
- CASPARI, D./ SCHMELTER, L. (2016): „Qualitative Forschung“, in: BURWITZ-MELZER, E./ MEHLHORN, G./ RIEMER, C./ BAUSCH, K.-R./ KRUMM, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke, S. 583–587.
- DOBUSCH, L. (2016): „Rezension: ‚Kultur der Digitalität‘ von Felix Stalder“, [online] <<https://netzpolitik.org/2016/rezension-kultur-der-digitalitaet-von-felix-stalder/>> (14.04.2021).
- DÖBELI HONEGGER, B. (2016): *Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten Welt*. Bern: hep, der Bildungsverlag.
- DIE SENATORIN FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT – FREIE HANSESTADT BREMEN (Hrsg.) (2015): „Die Gymnasiale Oberstufe im Land Bremen: Bildungsplan – Fortgeführte moderne Fremdsprachen“, [online] <https://www.lis.bremen.de/schulqualitaet/curriculumentwicklung/bildungsplaene/sekundarbereich_ii_allgemeinbildend-16698> (08.01.2021).
- DRESING, T./ PEHL, T. (2018): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg: Dr. Dresing und Pehl GmbH, [online] <https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch_08_01_web.pdf> (03.08.2022).
- EMY DIGITAL (2019): “Réseaux sociaux – Qu’est-ce qu’un réseau social?”, [online] <https://www.yout-ube.com/watch?v=AyVx3HD_Dsc&t=5s> (11.05.2022).

- EUROPARAT (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*, [online] <<http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf>> (08.01.2021).
- FADEL, C./ BIALIK, M./ TRILLING, B. (2017): *Die vier Dimensionen der Bildung. Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen*. Hamburg: ZLL21.
- FEIDEL, A. (2019): „Transkriptionsregeln von A bis Z“, [online] <<https://www.mentorium.de/transkriptionsregeln/#was>> (03.08.2022).
- FELLMANN, G. (2016): „Schulung von Sprechkompetenz mittels Web 2.0-Aufgaben im Rahmen eines multilateralen COMENIUS-Projekts“, in: BECKER, C./ BLELL, G./ RÖSSLER, A. (Hrsg.): *Web 2.0 und komplexe Kompetenzaufgaben im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 41-57.
- FRANCETVINFO (2021): „Réseaux sociaux : la classe politique tente de toucher un autre type de public“, [online] <https://www.francetvinfo.fr/politique/jean-castex/reseaux-sociaux-la-classe-politique-tente-de-toucher-un-autre-type-de-public_4328767.html> (20.05.2022).
- FREITAG-HILD, B./ KROSCHESKI, A. (2018): „Digitalisierung im Englischunterricht: Fokus Mündlichkeit“, in: SURKAMP, C./ KHUEN, Y. (Hrsg.): *Digitalisierung im Englischunterricht*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, [online] <<https://www.klett.de/inhalt/digitalisierung-im-englischunterricht/muendlichkeit/9911>> (14.04.2021).
- GRÜNEWALD, A./ KÜSTER, L. (Hrsg.) (2009): *Fachdidaktik Spanisch. Tradition | Innovation | Praxis*. Stuttgart: Klett / Kallmeyer.
- GRÜNEWALD, A. (2014): „Bewertung mündlicher Schülerleistungen“, in: BURWITZ-MELZER, E./ KÖNIGS, F. G./ RIEMER, C. (Hrsg.): *Perspektiven der Mündlichkeit. Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 58-69.
- GRÜNEWALD, A. (2019): „Digitaler Wandel – Warum überhaupt noch Fremdsprachen in der Schule lernen?“, in: BURWITZ-MELZER, E./ RIEMER, C./ SCHMELTER, L. (Hrsg.): *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 80-89.
- GRÜNEWALD, A. (wiss. Leiter) (2021): „Digitalisierung im Spanischunterricht“, in: *Digitalisierung im Spanischunterricht*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, [online] <<https://www.klett.de/inhalt/digitalisierung-im-spanischunterricht/digitalisierung-im-spanischunterricht/153977>> (14.04.2021).

- HALLET, W (2020): „Digitales Distanzlernen mit komplexen Aufgaben“, [online] <<https://www.youtube.com/watch?v=KfyeYc65tts>> (14.04.2021).
- HELMKE, T. et al. (2008): „Die Videostudie des Englischunterrichts“, in: KLIEME, E. (Hrsg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz, S. 345-363.
- HUBER, S. G. et al. (2020): *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster / New York: Waxmann Verlag, [online] <<https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4216>> (14.04.2021).
- KLIPPEL, F. (2014): „Mündlichkeit im Englischunterricht“, in: BURWITZ-MELZER, E./ KÖNIGS, F. G./ RIEMER, C. (Hrsg.): *Perspektiven der Mündlichkeit. Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 98-107.
- KMK (2003): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*, [online] <https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf> (08.01.2021).
- KMK (2012): *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*, [online] <https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf> (08.01.2021).
- KMK (2016): „Bildung in der digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz“, [online] <<https://tinyurl.com/xuc3sa2w>> (02.07.2021).
- KOLLER, H.-C. (2010): „Grundzüge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse“, in: LIESNER, A./ LOHMANN, I. (Hrsg.): *Gesellschaftliche Bedingungen von Erziehung und Bildung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 288-300.
- KÖNIGS, F. G. (2014): „Ein schriftliches Plädoyer für die Mündlichkeit! Überlegungen zur Rolle der Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht“, in: BURWITZ-MELZER, E./ KÖNIGS, F. G./ RIEMER, C. (Hrsg.): *Perspektiven der Mündlichkeit. Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 108-116.

- KRÄLING, K. (2021): „Sprechen“, in: GRÜNEWALD, A. (wiss. Leiter): *Digitalisierung im Spanischunterricht*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, [online] <<https://www.klett.de/inhalt/digitalisierung-im-spanischunterricht/sprechen/153985>> (14.04.2021).
- KROMMER, A. (2020): „Didaktische Schieberegler. Oder: (Distanz-)Lernen und pädagogische Antinomien“, [online] <<https://axelkrommer.com/2020/07/02/didaktische-schieberegler-oder-distanz-lernen-und-padagogische-antinomien/>> (14.04.2021).
- KURTZ, J. (2001): *Improvisierendes Sprechen im Fremdsprachenunterricht. Eine Untersuchung zur Entwicklung spontansprachlicher Handlungskompetenz in der Zielsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- KURTZ, J. (2010): „Sprechen und Aussprache“, in: HALLET, W./ KÖNIGS, F. G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett / Kallmeyer, S. 83-87.
- KURTZ, J. (2014): „Transformative Mündlichkeit: Eine Frage des Taktes“, in: BURWITZ-MELZER, E./ KÖNIGS, F. G./ RIEMER, C. (Hrsg.): *Perspektiven der Mündlichkeit. Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 117-126.
- KUTY, M. (2018): „Blended Learning und das Konzept des Flipped classroom: Möglichkeiten zur Erhöhung von Individualisierung, Kooperation und Interaktion im (face-to-face) Englischunterricht“, in: SURKAMP, C./ KHUEN, Y. (Hrsg.): *Digitalisierung im Englischunterricht*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, [online] <<https://www.klett.de/inhalt/digitalisierung-im-englischunterricht/flipped-classroom/6469>> (14.04.2021).
- LEHRER-ONLINE (o. D.): „Soziale Netzwerke im Unterricht – Mediennutzung und Medienkompetenz: Kommunizieren und Kooperieren“, [online] <<https://www.lehrer-online.de/fokusthemen/dossier/do/soziale-netzwerke-im-unterricht/>> (11.05.2022).
- LUMNI (2018): „Décod’actu – Réseaux sociaux, tous accros ?“, [online] <https://www.youtube.com/watch?v=ltTHAE_C-XI> (24.05.2022).
- LUMNI (2019a): „Les clés du numérique – Démocratie et réseaux sociaux : quel impact de la prise de parole en ligne ?“, [online] <<https://www.lumni.fr/video/les-reseaux-sociaux-nuisent-ils-a-la-democratie#containerType=program&containerSlug=les-cles-du-numerique>> (20.05.2022).
- LUMNI (2019b): „Décod’actu – Les réseaux sociaux : un danger pour la démocratie ?“, [online] <<https://www.lumni.fr/video/les-reseaux-sociaux-un-danger-pour-la-democratie>> (20.05.2022).

- LUMNI (2020): „Ma vie de profil: Maxence Danet Fauvel“, [online] <<https://www.lumni.fr/video/ma-vie-de-profil-maxence-danet-fauvel>>, (20.05.2022).
- LUMNI (2021): „Décod’actu – Les influenceurs au service des gouvernements ?“, [online] <<https://www.lumni.fr/video/les-influenceurs-au-service-des-gouvernements>> (25.05.2022).
- LÜTGE, C. (2017): „Sprechen“, in: SURKAMP, C. (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 332-335.
- MARTINEZ, H. (2019): „Ein *Framework for Learning Opportunities?* – Zur Digitalisierung im Französisch- und Spanischunterricht“, in: BURWITZ-MELZER, E./ RIEMER, C./ SCHMELTER, L. (Hrsg.): *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 150-161.
- MAYRING, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim / Basel: Beltz.
- MEMPEL, C./ MEHLHORN, G. (2014): „Datenaufbereitung: Transkription und Annotation“, in: SETTINIERI, J. et al. (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S.147–166.
- MEY, G./ MRUCK, K. (2011): „Qualitative Interviews“, in: NADERER, E./ BALZER, E. (Hrsg.): *Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis*. Wiesbaden: Gabler Verlag / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, S. 259-288.
- MOHAMED, J. (2021): „Comment éviter que les réseaux sociaux détruisent l’estime de soi ?“, [online] <<https://www.europe1.fr/sante/pourquoi-est-il-important-de-limiter-son-utilisation-des-reseaux-sociaux-4025844>> (18.05.2022).
- NGIESE, M. (2020): „L’impact des réseaux sociaux sur les jeunes“, [online] <<http://www.lejournalinternational.info/limpact-des-reseaux-sociaux-sur-les-jeunes/>> (18.05.2022).
- NOOVO MOI (2020): „L’impact des réseaux sociaux sur notre vie“, [online] <<https://www.noovomoi.ca/vivre/bien-etre/article.impacts-reseaux-sociaux.1.965579.html>> (18.05.2022).
- PELKA, B. (o. D.): „Unterrichtsmaterial: Was sind soziale Medien?“, [online] <<https://www.lehrer-online.de/unterricht/sekundarstufen/geisteswissenschaften/deutsch/unterrichtseinheit/ue/unterrichtsmaterial-was-sind-soziale-medien/>> (18.05.2022).

- PULVER, J. (2015): „La révolution des réseaux sociaux“, [online] <<https://www.le-temps.ch/economie/revolution-reseaux-sociaux>> (18.05.2022).
- RTL (2021): „Les réseaux sociaux menacent-ils notre société ?“, [online] <<https://www.rtl.fr/actu/sciences-tech/les-reseaux-sociaux-menacent-ils-notre-democratie-7800961081>> (25.05.2022).
- SCHMIDT, T. (2016): „Sprechen und Interagieren“, in: BURWITZ-MELZER, E. et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: A. Francke, S. 102-106.
- SCHMITZ, A./ GRAF, N. (2020): „Agiles Lernen, New Learning, Lernen 4.0“, [online] <<http://mentus.de/wp-content/uploads/2020/01/Schmitz-Graf2020Agiles-Lernen-New-Learning-Lernen-4.0.pdf>> (14.04.2021).
- SCHREIER, M. (2013): „Qualitative Erhebungsmethoden“, in: HUSSY, W. et al.: *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. Berlin / Heidelberg: Springer Verlag, S. 222-244.
- SOMMERFELDT, K. (2004): „Kreativer Umgang mit Texten – ein kritisches Plädoyer“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, Nr. 7, S. 4-9.
- STALDER, F. (2016): *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- STATISTA (2021): „Anteil der weiblichen Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland im Schuljahr 2020/2021 nach Schulart“, [online] <<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1129852/umfrage/frauenanteil-unter-den-lehrkraeften-in-deutschland-nach-schulart/>> (14.06.2022).
- STRYJAK, J. (2016): „Arabischer Frühling: Von der virtuellen zu realen Revolution“, [online] <<https://www.deutschlandfunkkultur.de/arabischer-fruehling-von-der-virtuellen-zur-realen-100.html>> (20.05.2020).
- UHL, J. (2019): *Informelle Sprachlernbegegnungen mit dem Englischen von Kindern und Jugendlichen bei der Nutzung mobiler Technologien*. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades (Dr. Phil.) der Sprach- und Literaturwissenschaftlichen Fakultät der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Würzburg, [online] <<https://opus4.kobv.de/opus4-ku-eichstaett/frontdoor/index/index/docId/545>> (14.04.2021).

- ULLMANN, J./ HAHN, A. (2016): „Integration von Erklärvideos in einen Englisch-Selbstlernkurs“, in: BECKER, C./ BLELL, G./ RÖSSLER, A. (Hrsg.): *Web 2.0 und komplexe Kompetenzaufgaben im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 285-296.
- WE ARE SOCIAL DEUTSCHLAND GMBH (2022): „Digital 2022: Ein weiteres Jahr mit starkem Wachstum“, [online] <<https://wearesocial.com/de/blog/2022/01/digital-2022-ein-weiteres-jahr-mit-starkem-wachstum/>> (11.05.2022).
- WE ARE SOCIAL DEUTSCHLAND GMBH (2022): „Digital 2022 Report: 72,6 Millionen Deutsche nutzen Social Media“, [online] <<https://wearesocial.com/de/blog/2022/02/digital-2022-report-726-millionen-deutsche-nutzen-social-media/>> (11.05.2022).
- WE ARE SOCIAL SAS (2022): „Digital Report France 2022: 94,4 % des Français de plus de 13 ans utilisent aujourd’hui les réseaux sociaux“, [online] <<https://wearesocial.com/fr/blog/2022/02/digital-report-france-2022/>> (11.05.2022).
- WENKER, M. (2022): „Fiche pédagogique: Réseaux sociaux #resterlucide“, [online] <https://bdper.plandetudes.ch/uploads/ressources/5871/Reseaux_sociaux_resterlucide.pdf> (18.05.2022).
- WIEMEYER, L./ GROßKURTH, E.-M. (2016): „Förderung der Sprechkompetenz durch komplexe Kompetenzaufgaben im Web 2.0“, in: BECKER, C./ BLELL, G./ RÖSSLER, A. (Hrsg.): *Web 2.0 und komplexe Kompetenzaufgaben im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 59-74.
- ZUKUNFTSINSTITUT (2012): „Bildung im Zeitalter der Wissensexplosion“, [online] <<https://www.zukunftsinstitut.de/artikel/bildung-im-zeitalter-der-wissensexplosion/>> (14.04.2021).

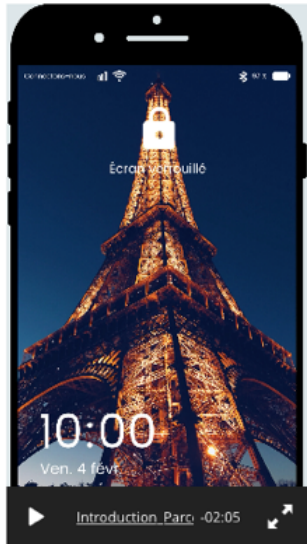
ANHANG

Anhang A: Digitales Lernarrangement *Le phénomène des réseaux sociaux*

 Le phénomène des réseaux sociaux	
Schritt 1	 1. Bienvenue à bord !
Schritt 2	 2. Départ imminent - Sondage : Mon utilisation personnelle des réseaux sociaux
Schritt 3	 3. Trajet n° 1 : Les réseaux sociaux, introduction à la thématique
Schritt 4	 4. Escale n° 1 : Les réseaux sociaux, parlons-en !
Schritt 5	 5. Trajet n° 2 : Les réseaux sociaux sous toutes leurs facettes
Schritt 6	 6. Escale n° 2 : Les réseaux sociaux, parlons-en !
Schritt 7	 7. Trajet n° 3 : Préparation et réalisation de la tâche finale
Schritt 8	 Liste des présentations
Schritt 9	 8. Arrivée imminente : Rendu de la tâche finale
Schritt 10	 9. Terminus : Les réseaux sociaux - présentations, discussion et réflexion

1. Bienvenue à bord !

Bonjour à tou(te)s !



Programme pour les semaines à venir

QUAND ?	QUOI ?	COMMENT ?
JJ - JJ.MM.AAAA (3h de cours)	<ul style="list-style-type: none"> 1. Bienvenue à bord ! 2. Départ imminent : Sondage - Mon utilisation personnelle des réseaux sociaux 3. Trajet n° 1 : Les réseaux sociaux, introduction à la thématique 	<ul style="list-style-type: none"> Travail autonome individuel en groupe
JJ.MM.AAAA (2h de cours)	<ul style="list-style-type: none"> 4. Escale n°1 : Les réseaux sociaux, parlons-en ! 	<ul style="list-style-type: none"> Séance plénière via WebEx
JJ - JJ.MM.AAAA (3h de cours)	<ul style="list-style-type: none"> 5. Trajet n° 2 : Les réseaux sociaux sous toutes leurs facettes 	<ul style="list-style-type: none"> Travail autonome en groupe
JJ.MM.AAAA (2h de cours)	<ul style="list-style-type: none"> 6. Escale n° 2 : Les réseaux sociaux, parlons-en ! 	<ul style="list-style-type: none"> Séance plénière via WebEx
JJ - JJ.MM.AAAA (5h de cours)	<ul style="list-style-type: none"> 7. Trajet n° 3 : Préparation et réalisation de la tâche finale 8. Arrivée imminente : rendu de la tâche finale (jusqu'au JJ.MM.AAAA, 23 h 59) 	<ul style="list-style-type: none"> Travail autonome individuel en groupe
JJ / JJ.MM.AAAA (3h de cours)	<ul style="list-style-type: none"> 9. Terminus : Les réseaux sociaux - présentations, discussion et réflexion 	<ul style="list-style-type: none"> Séance plénière via WebEx

Coup de pouce



QUAND ?	QUOI ?	COMMENT ?
JJ - JJ.MM.AAAA (3h de cours)	<ul style="list-style-type: none"> 1. Bienvenue à bord ! 2. Départ imminent : Sondage - Mon utilisation personnelle des réseaux sociaux 3. Trajet n° 1 : Les réseaux sociaux, introduction à la thématique 	<ul style="list-style-type: none"> Travail autonome <ul style="list-style-type: none"> individuel en groupe
JJ.MM.AAAA (2h de cours)	<ul style="list-style-type: none"> 4. Escale n° 1 : Les réseaux sociaux, parlons-en ! 	<ul style="list-style-type: none"> Séance plénière via WebEx
JJ - JJ.MM.AAAA (3h de cours)	<ul style="list-style-type: none"> 5. Trajet n° 2 : Les réseaux sociaux sous toutes leurs facettes 	<ul style="list-style-type: none"> Travail autonome <ul style="list-style-type: none"> en groupe
JJ.MM.AAAA (2h de cours)	<ul style="list-style-type: none"> 6. Escale n° 2 : Les réseaux sociaux, parlons-en ! 	<ul style="list-style-type: none"> Séance plénière via WebEx
JJ - JJ.MM.AAAA (5h de cours)	<ul style="list-style-type: none"> 7. Trajet n° 3 : Préparation et réalisation de la tâche finale 8. Arrivée imminente : rendu de la tâche finale (jusqu'au JJ.MM.AAAA, 23 h 59) 	<ul style="list-style-type: none"> Travail autonome <ul style="list-style-type: none"> individuel ou en groupe
JJ / JJ.MM.AAAA (3h de cours)	<ul style="list-style-type: none"> 9. Terminus : Les réseaux sociaux - présentations, discussion et réflexion 	<ul style="list-style-type: none"> Séance plénière via WebEx

2. Départ imminent - Sondage : Mon utilisation personnelle des réseaux sociaux



Veröffentlicht Montag, 30. Mai 2022 von [Rinié, Arnaud](#)

Frist Keine Frist

Anonym Ja

Beschreibung

Avant d'entrer dans le vif du sujet, j'aimerais que vous vous preniez le temps de **réfléchir** à votre **propre utilisation des réseaux sociaux**.

Pour cela, **répondez au sondage** suivant. Le questionnaire est **strictement anonyme**, soyez donc **honnêtes** dans vos réponses !

Les **résultats** obtenus seront l'occasion de **discuter** et de **mener une réflexion** plus approfondie sur la **question des réseaux sociaux** au terme de cette séquence.



Une fois le **sondage validé**, passez à l'**étape suivante** !

[An Umfrage teilnehmen](#)

NAME BEANTWORTET ANZEIGEN

Sie haben noch nicht an dieser Umfrage teilgenommen.

2. Départ imminent - Sondage : Mon utilisation personnelle des réseaux sociaux

1/5

Quel **réseau social** utilises-tu ? (plusieurs réponses possibles)

- Snapchat
- YouTube
- Facebook
- Instagram
- TikTok
- Autre(s) (précise dans la question suivante)
- Aucun (dans ce cas, tu peux enregistrer ta réponse et quitter le sondage)

[Weiter](#)

[Abbrechen](#)



2. Départ imminent - Sondage : Mon utilisation personnelle des réseaux sociaux

2/5

Si tu as répondu "Autre(s)" à la question précédente : Quel(s) **autre(s) réseau(x) social/-aux** utilises-tu ?

Zurück

Weiter

Abbrechen



2. Départ imminent - Sondage : Mon utilisation personnelle des réseaux sociaux

3/5

Combien de **temps par jour** passes-tu **en moyenne** sur les **réseaux sociaux** ?

- Moins de 30 minutes.
- Plus de 30 minutes mais moins d'1 heure.
- De 1 à 2 heures.
- Plus de 2 heures.

Zurück

Weiter

Abbrechen

2. Départ imminent - Sondage : Mon utilisation personnelle des réseaux sociaux

4/5

Mes **activités** et **interactions** sur les **réseaux sociaux** (1) : Coche l'affirmation qui correspond à ta propre expérience des réseaux sociaux (plusieurs réponses possibles).

- Je lis les publications d'autres personnes.
- Je like les publications d'autres personnes.
- Je commente les publications d'autres personnes.
- Je partage les publications d'autres personnes.
- Je chatte. / J'écris des messages personnels.
- Je publie des messages / photos / vidéos à durée limitée.
- Je publie des messages / photos / vidéos à durée illimitée.
- Je publie des messages / photos / vidéos pour un public sélectionné.
- Je publie des messages / photos / vidéos visibles de manière publique.
- Je publie des vidéos en streaming direct.
- Je me soucie de la visibilité de mes informations personnelles.
- J'active les réglages nécessaires pour préserver ma vie privée.

Zurück

Weiter

Abbrechen

2. Départ imminent - Sondage : Mon utilisation personnelle des réseaux sociaux

5/5

Mes **activités** et **interactions** sur les **réseaux sociaux** (2) : À quelle(s) autre(s) fin(s) utilises-tu les réseaux sociaux ?

Zurück

Fertig

Abbrechen

C'EST À VOUS !

Le thème des **réseaux sociaux** est vaste. Afin de vous donner une idée des **multiples facettes** que ces derniers présentent et du **rôle** qu'ils jouent dans la **société actuelle**, commençons par une petite **activité d'introduction** que vous effectuerez de manière **collaborative**.

Pour cela :

1. **Repérez** d'abord le **nom du groupe** auquel vous appartenez (voir tableau "**Formation des groupes de travail**" ci-dessous) et la **vidéo** qui y correspond.
2. Puis, **lisez** attentivement les **questions** posées au sujet de votre vidéo et assurez-vous de bien les avoir comprises.
3. **Regardez** la **vidéo** et **répondez** aux **questions** en prenant des **notes** dans l'**etherpad** pour que votre travail soit accessible à tous. **ATTENTION !** Veillez à ce que votre prise de notes vous permette de parler librement du contenu de la vidéo.
4. En groupe (A-D), **échangez** vos **résultats** et **préparez-vous** à les **présenter brièvement à l'oral** lors de notre prochaine **vidéoconférence** (voir [programme](#)).



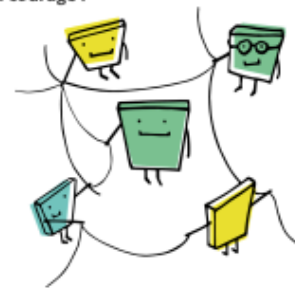
LES MOTS VOUS MANQUENT ?

Vous pouvez vous aider de la [fiche Les mots pour le dire !](#)

N'hésitez pas à me **posez vos questions** via le **messenger sur itslearning**. Pour l'heure, je vous souhaite **bon courage !**

Formation des groupes de travail

Groupe A	XXX
Groupe B	XXX
Groupe C	XXX
Groupe D	XXX



Groupe A - Réseaux sociaux et santé

Regardez la vidéo et répondez aux questions suivantes. Prenez des notes et reportez-les dans l'[etherpad](#).

Conseil: N'hésitez pas à adapter les paramètres de la vidéo (vitesse de lecture, sous-titres) si nécessaire.

1. **Présentez** brièvement la **vidéo**. De quel type de vidéo s'agit-il ? Qui y prend la parole ?
2. À l'aide de mots-clés, **exposez** la **problématique** liée aux réseaux sociaux abordée dans la vidéo.
3. À partir de ce que vous venez d'entendre dans la vidéo, **dégagez** et **expliquez** dans les grandes lignes les **enjeux** (chances et limites, voire dangers) que présentent les réseaux sociaux.



Groupe B - Réseaux sociaux et démocratie

Regardez la vidéo et répondez aux questions suivantes. Prenez des notes et reportez-les dans l'[etherpad](#).

 **Conseil:** N'hésitez pas à adapter les paramètres de la vidéo (vitesse de lecture, sous-titres) si nécessaire.

1. **Présentez** brièvement la **vidéo**. De quel type de vidéo s'agit-il ? Qui y prend la parole ?
2. À l'aide de mots-clés, **exposez** la **problématique** liée aux réseaux sociaux abordée dans la vidéo.
3. À partir de ce que vous venez de voir et d'entendre dans la vidéo, **dégagez** et **expliquez** dans les grandes lignes les **enjeux** (chances et limites, voire dangers) que présentent les réseaux sociaux.

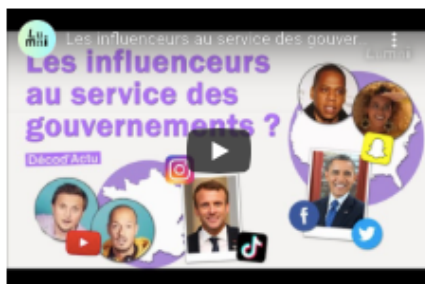


Groupe C - Réseaux sociaux et gouvernements

Regardez la vidéo et répondez aux questions suivantes. Prenez des notes et reportez-les dans l'[etherpad](#).

 **Conseil:** N'hésitez pas à adapter les paramètres de la vidéo (vitesse de lecture, sous-titres) si nécessaire.

1. **Présentez** brièvement la **vidéo**. De quel type de vidéo s'agit-il ? Qui y prend la parole ?
2. À l'aide de mots-clés, **exposez** la **problématique** liée aux réseaux sociaux abordée dans la vidéo.
3. À partir de ce que vous venez de voir et d'entendre dans la vidéo, **dégagez** et **expliquez** dans les grandes lignes les **enjeux** (chances et limites, voire dangers) que présentent les réseaux sociaux.

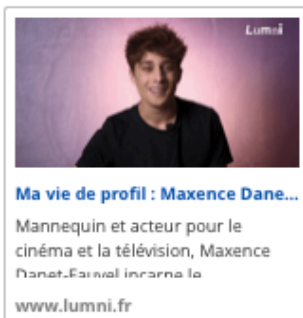


Groupe D - Réseaux sociaux : entre sphère privée et sphère publique

Regardez la vidéo et répondez aux questions suivantes. Prenez des notes et reportez-les dans l'[etherpad](#).

 **Conseil:** N'hésitez pas à adapter les paramètres de la vidéo (vitesse de lecture, sous-titres) si nécessaire.

1. **Présentez** brièvement la **vidéo**. De quel type de vidéo s'agit-il ? Qui y prend la parole ?
2. À l'aide de mots-clés, **exposez** la **problématique** liée aux réseaux sociaux abordée dans la vidéo.
3. À partir de ce que vous venez de voir et d'entendre dans la vidéo, **dégagez** et **expliquez** dans les grandes lignes les **enjeux** (chances et limites, voire dangers) que présentent les réseaux sociaux.



1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30

Les réseaux sociaux, introduction à la thématique

Groupe A - Réseaux sociaux et santé

(<https://www.dailymotion.com/embed/video/x7zd6pl>)

1. Présentez brièvement la vidéo. De quel type de vidéo s'agit-il ? Qui y prend la parole ?
2. À l'aide de mots-clés, exposez la problématique liée aux réseaux sociaux abordée dans la vidéo.
3. À partir de ce que vous venez d'entendre dans la vidéo, dégagez et expliquez dans les grandes lignes les enjeux (chances et limites, voire dangers) que présentent les réseaux sociaux.

Groupe B - Réseaux sociaux et démocratie (<https://www.yout-ube.com/watch?v=KtDwSuqenBg>)

1. Présentez brièvement la vidéo. De quel type de vidéo s'agit-il ? Qui y prend la parole ?
2. À l'aide de mots-clés, exposez la problématique liée aux réseaux sociaux abordée dans la vidéo.
3. À partir de ce que vous venez de voir et d'entendre dans la vidéo, dégagez et expliquez dans les grandes lignes les enjeux (chances et limites, voire dangers) que présentent les réseaux sociaux.

Groupe C - Réseaux sociaux et gouvernements (<https://www.yout-ube.com/watch?v=Gf7T-d8Op38>)

1. Présentez brièvement la vidéo. De quel type de vidéo s'agit-il ? Qui y prend la parole ?
2. À l'aide de mots-clés, exposez la problématique liée aux réseaux sociaux abordée dans la vidéo.
3. À partir de ce que vous venez de voir et d'entendre dans la vidéo, dégagez et expliquez dans les grandes lignes les enjeux (chances et limites, voire dangers) que présentent les réseaux sociaux.

Groupe D - Réseaux sociaux : entre sphère privée et sphère publique (<http://www.lumni.fr/video/ma-vie-de-profil-maxence-danet-fauvel>)

1. Présentez brièvement la vidéo. De quel type de vidéo s'agit-il ? Qui y prend la parole ?
2. À l'aide de mots-clés, exposez la problématique liée aux réseaux sociaux abordée dans la vidéo.
3. À partir de ce que vous venez de voir et d'entendre dans la vidéo, dégagez et expliquez dans les grandes lignes les enjeux (chances et limites, voire dangers) que présentent les réseaux sociaux.

Les mots pour le dire

I. Décrire une vidéo

1. Les types de vidéo

- la vidéo animée
- la vidéo reportage | le reportage
- la vidéo de storytelling
- la vidéo expert
- la vidéo tutorielle | le tutoriel
- la vidéo interview | l'interview (m./f.) | l'entrevue (f.)



Parmi ces types de vidéos, on distingue, selon l'objectif visé, la vidéo d'information ou informative, le spot publicitaire, la vidéo explicative, le témoignage, le portrait, etc.

2. Les acteurs (m.) / les intervenants (m.)

- la voix off
- le/la journaliste | le/la reporter
- l'interviewer (m./f.) | l'interviewé(e)
- le personnage
- l'acteur | l'actrice
- l'expert(e)
- le/la témoin



II. Exposer la problématique

- La vidéo intitulée „ ... “ issue de ... | publiée / postée sur ... et réalisée par ...
- La vidéo illustre | traite | aborde la question de ... / le thème de ... / le sujet de ... / la problématique de ...
- Dans cette vidéo, il est question de ... | l'accent est mis sur ...
- Cette vidéo met le phénomène de ... en lumière.
- Cette vidéo explique comment ... / pourquoi ... / en quoi ... / dans quelles mesures ...
- Cette vidéo problématise le phénomène de ... en posant la question „ ... ?“ | en posant la question de savoir si ... / comment ... / dans quelles mesures ... / pourquoi ... / où ...



III. Dégager et expliquer les enjeux

- Les enjeux liés à ... sont nombreux / multiples / divers.
- Les réseaux sociaux ont un impact (significatif) sur ... / tant sur ... que sur ...
- Dans le domaine de ..., les réseaux sociaux impactent à la fois ... et ...
- Les réseaux sociaux ont des effets positifs / négatifs / néfastes sur ...
- Les réseaux sociaux présentent (certes) des aspects positifs en cela que ..., mais aussi des aspects négatifs / néfastes dans la mesure où ...
- Les réseaux sociaux offrent de(s) (réelles) chances quant à ... / pour ... / pour ce qui est de ... / en ce qui concerne ... ; ils présentent néanmoins aussi de(s) (véritables) limites, voire des dangers quant à ... / pour ... / pour ce qui est de ... / en ce qui concerne ...
- (Tout) d'abord, ... | Pour commencer, ...
- Ensuite, ... | Par ailleurs, ... | De plus, ...
- Enfin, ... | Pour finir, ... | Pour conclure ...
- Premièrement, ... | Deuxièmement, ...
- En effet, ... | C'est ce que (dé)montre ... | Preuve en est, ...
- D'un côté, ... ; de l'autre, ... | D'une part, ... ; d'autre part, ...
- En ce qui concerne ... | Quant à ... | Pour ce qui est de ..., on constate | note | remarque que ... | il faut souligner que ... | force est de constater que ...
- Alors que ... | Tandis que ...
- De même, ... | De même que pour ... | Il en est / va de même pour ...
- En revanche, ... | Par contre, ... | Au contraire, ... | À l'inverse, ...



4. Escale n° 1 : Les réseaux sociaux, parlons-en !



SYNCHRONISONS-NOUS !

Le temps est arrivé de nous retrouver ! **Rendez-vous** en **vidéoconférence** afin de **partager le fruit de votre travail**.

À tout de suite !

Au **programme** aujourd'hui :

1. **Présentation** des **résultats** de travail en **groupes d'expert(e)s** et **réflexion** sur de possibles **catégories de recherche** autour du **thème des réseaux sociaux** sur **flinga** (35 min. en Breakout-Sessions).
2. **Mise en commun** et **discussion** des **résultats** de travail (35 min. en séance plénière) à partir des **questions** suivantes :
 - Quels enjeux (chances, limites voire dangers) présentent les réseaux sociaux dans notre société actuelle ? Justifiez en vous appuyant sur les résultats de travail discutés en groupe.
 - Quelle problématique pose de manière générale le phénomène des réseaux sociaux de nos jours ? Expliquez.
3. **Définition commune** de **catégories de recherche** autour du **thème des réseaux sociaux** (15 min. en séance plénière).



FLINGA

Square

Message

Send



Les réseaux sociaux

Formulez ici des catégories autour du thème des réseaux sociaux qui vous guideront dans vos recherches.



C'EST À VOUS !

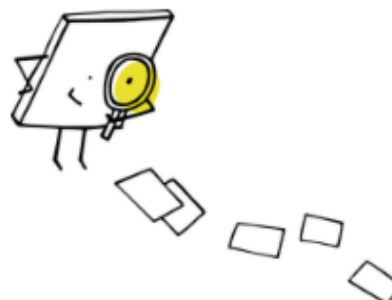
Jusqu'ici vous n'avez seulement eu qu'un **bref aperçu de l'impact** qu'ont les **réseaux sociaux** à **différentes échelles** dans notre **société**. En effet, nombreux sont les aspects (positifs comme négatifs) que présentent ces derniers. Dans cette **étape**, il s'agira d'**élargir** et d'**approfondir** vos **connaissances** sur le phénomène et vous permettre d'avoir un regard plus critique sur la **problématique** formulée lors de notre dernière rencontre :

Les réseaux sociaux – révolution ou fléau du 21^e siècle ?

Pour ce faire, suivez les **instructions de travail** suivantes :

1. Au sein de votre **groupe de travail (A-D)**, menez vos **propres recherches** (articles, images, audios, vidéos en **langue française** !) à partir des **catégories** formulées lors de notre dernière vidéoconférence autour du thème des **réseaux sociaux** (définition/fonctionnement, types, données chiffrées, pratiques, chances/risques). Vous pouvez **par exemple** rechercher...

- des **avis d'expert(e)s** ;
- des **témoignages** ;
- des **statistiques** ou des **graphiques** ;
- des **reportages** ;
- des **caricatures** ou des **dessins satiriques** ;
- ...



2. **Reportez les résultats** de vos recherches dans la **catégorie** correspondante sur le **mur digital**, en indiquant respectivement

- la **source** (lien URL),
- l'**auteur(e)** (personne ou organisme),
- la **date de publication**,
- le **contenu** (avec vos propres mots, expliquez brièvement de quoi il est question et dégagez les informations principales).

3. En **groupe**, **échangez vos résultats** et **préparez-vous** à les **présenter brièvement à l'oral** lors de notre prochaine **rencontre virtuelle** (voir [programme](#)).



LES MOTS VOUS MANQUENT ?

Vous pouvez vous aider de la [fiche Les mots pour le dire](#) !

CONSEIL : Avant de commencer, n'hésitez pas à consulter la rubrique "**Coup de pouce**" ci-dessous. Vous y trouverez des **astuces** pour **effectuer une recherche en ligne** et **vérifier la fiabilité de vos informations** ainsi qu'une sélection de **sites francophones utiles**.

Comme toujours, vous pouvez me **poser vos questions** via le **messenger sur itslearning**. **Bon courage** !

COUP DE POUCE



ASTUCES DE TRAVAIL

Effectuer une recherche sur internet : quelques conseils



Conseils pour faire une remerc...

Proposée par Sciences Po et OpenClassrooms, cette fiche méthodologique présente des conseils pratiques pour effectuer une recherche en ligne.

[LeMonde.fr](#) du 26.04.2016 (consulté le 03.12.2021)

Vérifier la fiabilité d'une information en ligne : comment faire ?



Tuto : comment vérifier une inf...

Démocratisation de l'information oblige, chacun peut obtenir, diffuser et partager du contenu en ligne.

France 3 Bourgogne-Franche-Comté

Manon Millet, [France 3 Bourgogne – Franche-Comté](#) du 15.06.2019 (consulté le 03.12.2021)

Vérifier la fiabilité d'une information en ligne : quelques outils pratiques en images



[France 3 Bourgogne – Franche-Comté](#) du 15.06.2019 (consulté le 03.12.2021)

Quelques liens utiles pour guider vos recherches

1. [Je décide](#), le site de l'Autorité belge de protection des données dédié aux jeunes et à la vie privée en ligne (consulté le 03.12.2021)
2. [e-media](#), le site de la suisse romande dédié à l'éducation aux médias (consulté le 03.12.2021)
3. Le site de la chaîne télévisée franco-allemande [Arte](#) (consulté le 03.12.2021)
4. [Pourquoi Média](#), le site des étudiants de l'École des médias de l'Université du Québec à Montréal (consulté le 03.12.2021)
5. Le site du [Journal International](#) (consulté le 03.12.2021)
6. [FranceTV](#), le site du groupe France Télévisions (consulté le 03.12.2021)
7. [Lumni](#), le site éducatif du groupe France Télévisions (consulté le 03.12.2021)
8. [RadioFrance](#), le site des chaînes de radio française publique, notamment [FranceInfo](#) et [FranceInter](#) (consulté le 03.12.2021)



Le phénomène des réseaux sociaux

Complétez le mur digital avec les résultats de vos recherches sur le thème des réseaux sociaux.

Réseaux sociaux : définition et fonctionnement

Types de réseau social

Réseaux sociaux en chiffres

Pratiques sur les réseaux sociaux : Qui ? Quel(s) usage(s) ? Dans quel(s) domaine(s) ?

Réseaux sociaux : chances et risques

A digital wall with a textured, aged paper background. At the top, there are five colored tabs: light green, orange, light blue, light green, and red. Below the tabs are several social media icons in dark blue circles: a house, Twitter, a speech bubble with 'S', and Pinterest in the first row; Facebook 'f', Instagram camera, LinkedIn 'in', an envelope, and a telephone handset in the second row. The word 'SOCIAL' is written in large, dark blue, hand-drawn letters at the bottom. There are small white plus signs on some of the icons and a larger one on the top right icon.



SYNCHRONISONS-NOUS !

Le temps est arrivé de nous retrouver ! **Rendez-vous** en [vidéoconférence](#) afin de **partager le fruit de votre travail**.

À tout de suite !

Au **programme** aujourd'hui :

1. **Présentation** des **résultats** de travail en **groupes d'expert(e)s** et **collecte d'idées** sur **flinga** à partir des **questions** suivantes (30 min. en Breakout-Sessions):
 - Quel(s) aspect(s) relatif(s) aux réseaux sociaux discuté(s) au sein de votre groupe de travail vous ont particulièrement intéressé(e)s ou interpellé(e)s ? **Expliquez**.
2. **Mise en commun** et **discussion** des **résultats** de travail (25 min. en séance plénière).
3. **Prise de connaissance** de la **consigne** de la **tâche finale** (voir étape n° 7) et **FAQ** (15 min. en séance plénière).
4. **Choix** des **thèmes**, **formation** des **groupes** et premières **réflexions** (**travail autonome**).



Aspects des réseaux sociaux

Collectez ici les aspects relatifs aux réseaux sociaux qui vous ont intéressés ou interpellés lors de votre travail de recherches sur la thématique.

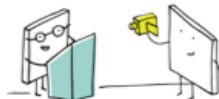


C'EST À VOUS !

INVITATION AU CONGRÈS

"Le phénomène des réseaux sociaux"

JJ.MM.AAAA, XX-XX h – JJ.MM.AAAA, XX-XX h
via WebEx (voir [programme](#))



Experts des réseaux sociaux, vous êtes invité(e)s au congrès "Le phénomène des réseaux sociaux" axé sur la problématique

Les réseaux sociaux – révolution ou fléau du 21^e siècle ?

à laquelle **vous et vos confrères / consœurs** proposez de **donner des éléments de réponse**.

Selon le comité organisateur du congrès, votre **contribution** doit être préparée **individuellement ou en groupe** et répondre aux **conditions** suivantes :

1. Elle traite une **question / hypothèse** liée aux **réseaux sociaux** qui permette de donner des **éléments de réponse à la problématique** posée ;
2. Elle comprend la réalisation d'un **produit digital** (**audio** ou **vidéo** de **max. 10 min.**) dans lequel vous et vos interlocuteurs entrez dans le **dialogue** et **discutez** la question / l'hypothèse que vous aurez décidé de traiter ;
3. Ce produit sera non seulement diffusé auprès de l'auditoire présent à l'occasion du congrès, il fera également l'objet d'une **brève présentation introductive (5-10 min.)** en **séance plénière** qui comportera les **éléments suivants** :
 - Vous **saluez** votre auditoire et vous **vous présentez** ;
 - Vous **exposez** la **question / l'hypothèse** relative aux **réseaux sociaux** traitée et **justifiez** votre **choix** ;
 - Vous **expliquez** et **justifiez brièvement** votre **processus de production textuelle** : À quel type de produit correspond le vôtre ? Comment avez-vous procédé à sa réalisation ? Qui y sont les intervenants / interlocuteurs et quel rôle y jouent-ils ? Dans quelle(s) mesure(s) la forme du produit adoptée se prête-t-elle au traitement de la question ou de l'hypothèse formulée ? ;
 - Vous **dégagez** et **expliquez** les **principales conclusions** de votre travail qui permettent de répondre au problème traité.

Votre **intervention** (brève **présentation** et **produit** digital) sera **évaluée** par l'auditoire à partir de cette **grille**.



LES MOTS VOUS MANQUENT ?

Vous pouvez vous aider des **fiches Les mots pour le dire 1 et 2 !**

CONSEIL : Avant de commencer, n'hésitez pas à consulter la rubrique "**Coup de pouce**" ci-dessous. Vous y trouverez des **idées** ainsi que des **astuces** pour **travailler de manière structurée**.

IMPORTANT

LA DATE LIMITE D'INSCRIPTION SUR LA "LISTE DES PRÉSENTATIONS" EST LE

JJ.MM.AAAA, 23 h 59.

COUP DE POUCE




ASTUCES DE TRAVAIL

En principe, vous êtes **libres** dans la **réalisation** de votre **produit** digital. Il peut s'agir, **par exemple** ...

- d'une **émission de radio** ;
- d'un **podcast** ;
- d'un **interview** / d'un **portrait** :
 - d'**experts** (par exemple, en santé, comme un psychologue ou un sociologue) ;
 - d'**influenceurs**, de **stars** des réseaux sociaux, de **personnalités** (chanteurs, acteurs, comédiens ou autres) ou autres **personnes lambda** ayant fait une expérience singulière des réseaux sociaux (lancement de carrière, défense d'une cause, etc.) ;
 - de **victimes** des réseaux sociaux ;
- d'un **talkshow** / d'un **débat** dans lequel interviennent des experts, des utilisateurs, etc. concernés par la question des réseaux sociaux ;
- d'une **discussion** entre ami(e)s / collègues ;
- ...


La **réalisation** d'un tel produit exige toutefois un **travail de préparation** en amont. Voici quelques **astuces** pour vous guider dans vos démarches :

1. À partir de ce que vous avez appris jusqu'ici, **choisissez un sujet lié aux réseaux sociaux**. Vos **idées collectées sur Flinga** peuvent vous servir de **source d'inspiration**. Demandez-vous **pourquoi ce sujet** vaut que vous lui portiez une attention particulière.



**VOUS RENCONTREZ DES PROBLÈMES À TROUVER UN SUJET ?
VOUS N'ÊTES PAS SÛRS ET AVEZ BESOIN DE CONSEILS ?**
N'hésitez pas à **convenir d'un rendez-vous** par [mêi](#) pour en discuter !

2. **Formulez** ensuite un **problème** à traiter – soit sous la forme d'une **question** à laquelle vous souhaiteriez répondre ou d'une **hypothèse** que vous vous proposez de vérifier. Pour cela, gardez toujours à l'esprit la problématique générale du congrès !
3. Une fois votre question ou hypothèse formulée, posez-vous les **questions** suivantes :
 - Que **savez-vous** déjà sur le **sujet** choisi ? Quel(s) **autre(s) aspect(s)** mérite(nt) aussi d'être abordé(s) ?
Si nécessaire, menez des **recherches complémentaires** à l'aide de **mots-clés** définis au préalable. Ces recherches vous permettront de développer de nouvelles idées mais aussi d'élargir vos **connaissances factuelles** sur votre sujet ainsi que vos **compétences linguistiques**.
Veillez à mener vos **recherches** de manière **éthique** et **responsable** (vérification de la fiabilité des sources et de la véracité des informations, indication des sources utilisées, etc.) !
 - Quel **format** et quel **type de produit** (voir *supra*) se prêtent le mieux en vue d'apporter une réponse à votre problème ? Pourquoi ?



Pour en savoir plus quant à la **structure** et les **caractéristiques** propres aux différents **types de produit**, recherchez des **exemples**, des **sites** sur le sujet ou des **vidéos explicatives**, comme les **Pod'Classes** suivantes :

- [Bien gérer son interview](#)
- [Animer une émission](#)
- [Manier le micro-trottoir](#)

- Avez-vous dans votre entourage des **francophones concernés par la question des réseaux sociaux** (**experts en la matière**, **influenceurs**, **victimes des réseaux sociaux**, **etc.**) qui seraient prêts à contribuer à la réalisation de votre projet ? Dans ce cas, **prenez contact** avec eux dans les plus brefs délais et **présentez-leur** votre **idée**. Le **cas contraire**, il vous est également possible de jouer un **jeu de rôle** !
4. Dès lors que vous avez réponse à toutes ces questions, **structurez** votre projet et **répartissez le travail** au sein de votre groupe (si vous travaillez en groupe). En d'autres termes, il s'agit de répondre à la question : **Qui fait quoi, quand ?**
 5. **Préparez** votre **script** en fonction de votre **question / hypothèse** et du **type de produit** que vous souhaitez réaliser. **ATTENTION** : Votre script doit se présenter de telle sorte que vous puissiez **prendre la parole librement** lors de l'enregistrement. Pour cela, préférez une **prise de notes claire et simple** à l'aide de **mots-clés** aux phrases rédigées.
 6. En groupe, **entraînez-vous** à la **prononciation** et à l'**intonation**, et **donnez-vous** mutuellement un **feedback** avant de passer à l'enregistrement final. Si vous **travaillez individuellement**, vous pouvez vous **entraîner** en vous **enregistrant** vous-mêmes ou **demandez** de l'aide à une **tierce personne** qui sache parler français.



BESOIN DE CONSEILS POUR TRAVAILLER LA VOIX ?
Cette **Pod'Classe** peut vous aider !

7. Vous êtes enfin prêt(e)s à **enregistrer** votre **produit final** !
RAPPEL : Pensez aussi à **préparer** votre **présentation d'introduction** pour le jour du congrès.

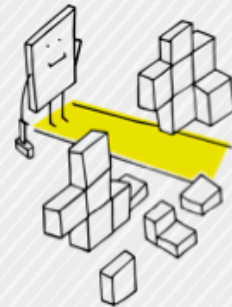


BESOIN DE CONSEILS POUR PEAUFINER LA POST-PRODUCTION ?
Cette **Pod'Classe** peut vous aider !

Les mots pour le dire

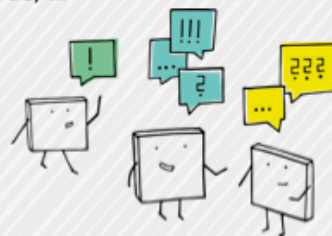
I. Exposer les aspects essentiels d'un sujet

- De manière générale, on peut dire que ... / retenir que ...
- Un aspect / élément central / important / essentiel / à retenir est ... / réside dans (le fait que) ...
- Les aspects centraux quant à ... sont les suivants : ...
- Ce que je trouve (aussi) important, c'est ...
- (Tout) d'abord, ... | Pour commencer, ...
- Ensuite, ... | Par ailleurs, ... | De plus, ... | En outre, ...
- Il faut aussi mentionner (que) ...
- Enfin, ... | Pour finir, ... | Pour conclure ...
- Premièrement, ... | Deuxièmement, ...
- D'un côté, ... ; de l'autre, ... | D'une part, ... ; d'autre part, ...



II. Donner son opinion

- D'après moi, ... | Pour moi, ... | Selon moi, ...
- À mon avis, ... | Je suis d'avis que ... | De mon point de vue, ...
- Je pense / crois / trouve que + IND.
- Je ne pense / crois / trouve pas que + SUBJ.
- Je trouve [+ ADJ./ADV.] que + SUBJ.
- Je ne trouve pas [+ ADJ./ADV.] que + SUBJ.
- Je suis persuadé(e) / sûr(e) / convaincu(e) que + IND.
- Je ne suis pas persuadé(e) / sûr(e) / convaincu(e) que + SUBJ.
- J'ai l'impression que + IND.
- Je n'ai pas l'impression que + SUBJ.



III. Donner des explications

- En effet, ... | C'est ce que (dé)montre ... | Preuve en est, ...
- Ainsi, ... | Par conséquent, ... | De fait, ...
- ... car ... | ... parce que ... | ... puisque ...
- Comme ... | Étant donné que ... | Du fait de ... | Vu que ... | Dans la mesure où ...
- C'est pourquoi, ... | Pour cette raison, ... | C'est pour cette raison que ... | En raison de ...



Critères	😊	😐	😞	Pourquoi ?
Respect de la consigne Créativité • Le produit final répond de manière convaincante et créative à la consigne.				
Cohérence et cohésion • La structure correspond au type de produit final choisi. • La structure est claire, logique et permet de comprendre le contenu dans sa globalité. • Le contenu est cohérent et plausible.				
Fluidité du langage et interaction • La prise de parole et les changements de locuteur sont fluides. • La communication entre les locuteurs est interactive, coopérative et dynamique. • Le thème abordé évolue au gré des échanges entre les interlocuteurs.				
Prononciation et intonation • L'élève fait preuve d'une bonne prononciation et intonation lors de ses interventions. • Les erreurs en la matière y sont rares et ne perturbent pas le but communicationnel.				
Correction et spectre linguistique • Les structures grammaticales employées sont variées et complexes. • Les erreurs grammaticales sont rares et ne perturbent pas le but communicationnel. • Le vocabulaire utilisé est ample et permet d'exprimer les idées clairement. • Le registre sociolinguistique employé est adéquat et correspond au type de produit final choisi.				
Analyse Interprétation Réflexion • L'élève est capable de reconnaître, d'expliquer et d'interpréter les moyens utilisés lors de la production textuelle. • L'élève est capable d'exposer de manière réfléchie son propre processus de production et d'interprétation.				

(vgl. Europarat 2001: 188; Sommerfeldt 2004: 7f. ; Grünewald 2014: 65)



Liste des présentations

In Word für das Web öffnen Herunterladen

Word

Tâche_finale_Liste_Présentations

Arnaud Rinié

Plastischer Reader Herunterladen Drucken

Les réseaux sociaux – révolution ou fléau du 21^e siècle ?

Liste des présentations

		Nom, Prénom	Aspect traité Question / Hypothèse	Format et type du produit
Groupe A	1			
	2			
	3			
	4			
Groupe B	1			
	2			
	3			
	4			
	1			
	2			

8. Arrivée imminente : Rendu de la tâche finale



Vorlesen



Arbeitsauftrag

DÉPÔT DES PRODUITS FINAUX

Par groupe, déposez ici votre produit digital.

Veillez à nommer votre fichier comme suit :

[Groupe]_RéseauxSociaux_ProduitFinal.



IMPORTANT

LA DATE LIMITE DE REMISE DE VOTRE TRAVAIL EST LE

JJ.MM.AAAA, 23 h 59.

Aufgabe beantworten



BIENVENUE AU CONGRÈS "Le phénomène des réseaux sociaux" !

PROGRAMME DU CONGRÈS

"Le phénomène des réseaux sociaux"

JJ.MM.AAAA, XX-XX h - JJ.MM.AAAA, XX-XX h

via [WebEx](#)



1. **Présentation** des travaux, FAQ et feedback de l'auditoire (voir rubrique "**Donnez votre feedback !**" ci-dessous).
2. **Discussion finale** autour de la problématique

Les réseaux sociaux - révolution ou fléau du 21^e siècle ?

3. **Réflexion** et mise en perspective des (propres) pratiques sur les réseaux sociaux à partir des questions suivantes :

- Au terme de cette séquence d'apprentissage, que reteniriez-vous des réseaux sociaux quant à leur fonctionnement, leur utilisation mais aussi leur rôle et leur impact dans la société actuelle ? **Exposez** brièvement les aspects que vous jugez centraux.
- Dans quelle(s) mesure(s) le travail réalisé au cours de cette séquence d'apprentissage a-t-il contribué à modifier votre manière de percevoir les réseaux sociaux et la façon dont ils sont utilisés dans notre société ? **Expliquez**.
- Remémorez-vous le sondage auquel vous avez participé au début de cette séquence d'apprentissage et les réponses que vous y avez données : Le travail réalisé dans le cadre de cette séquence d'apprentissage vous a-t-il permis de concevoir vos pratiques des réseaux sociaux sous une nouvelle perspective ? Pensez-vous qu'il aura une influence sur vos propres pratiques des réseaux sociaux ? Dans quelle(s) mesure(s) ? **Expliquez**.



LES MOTS VOUS MANQUENT ?

Vous pouvez vous aider de la fiche [Les mots pour le dire](#) !

DONNEZ VOTRE FEEDBACK !

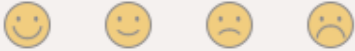
Avant de débiter les présentations, remémorez-vous les [critères d'évaluation](#).

À l'aide de votre **téléphone portable** et du **code QR** correspondant ci-dessous, donnez à **chaque groupe (A-D)** un feedback en ligne.

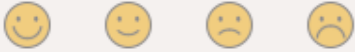


Feedback - Groupe A

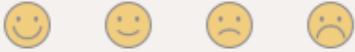
1. Respect de la consigne | Créativité *



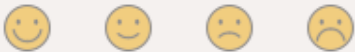
2. Cohérence et cohésion *



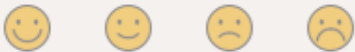
3. Fluidité du langage et Interaction *



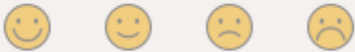
4. Prononciation et intonation *



5. Correction et spectre linguistique *

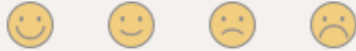


6. Analyse | Interprétation | Réflexion *

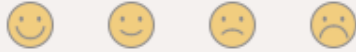


Feedback - Groupe B

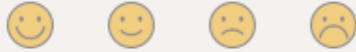
1. Respect de la consigne | Créativité *



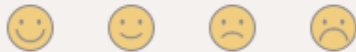
2. Cohérence et cohésion *



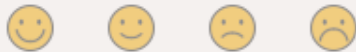
3. Fluidité du langage et Interaction *



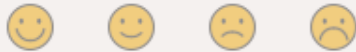
4. Prononciation et intonation *



5. Correction et spectre linguistique *

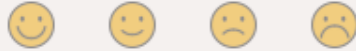


6. Analyse | Interprétation | Réflexion *



Feedback - Groupe C

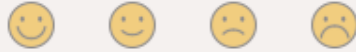
1. Respect de la consigne | Créativité *



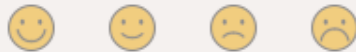
2. Cohérence et cohésion *



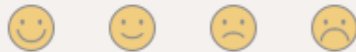
3. Fluidité du langage et Interaction *



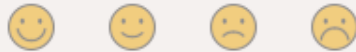
4. Prononciation et intonation *



5. Correction et spectre linguistique *



6. Analyse | Interprétation | Réflexion *



Feedback - Groupe D

1. Respect de la consigne | Créativité *



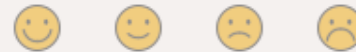
2. Cohérence et cohésion *



3. Fluidité du langage et Interaction *



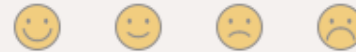
4. Prononciation et intonation *



5. Correction et spectre linguistique *



6. Analyse | Interprétation | Réflexion *



Anhang B: Interviewleitfaden

Forschungsfrage: Welche Kriterien für theoretisch begründete digitale Lernarrangements zur Förderung der Mündlichkeit im Distanzunterricht Französisch lassen sich formulieren?

- Die im Rahmen dieses Interviews gewonnenen Daten werden vertraulich behandelt und Ihre Anonymität dabei bewahrt.
- Sind Sie damit einverstanden, dass das Gespräch aufgezeichnet wird?

Einstieg

- Ziel dieses Gesprächs ist es, das von mir selbstentwickelte Lernarrangement *Le phénomène des réseaux sociaux* zur Förderung der Mündlichkeit im Distanzunterricht Französisch (Schwerpunkt: dialogisches Sprechen) sowie die damit gebundene Frage der praktischen Umsetzbarkeit zu reflektieren.
- Ich möchte Sie darum bitten, Ihre Perspektive möglichst detailliert darzustellen.
- Das Interview besteht aus zwei Hauptblöcken: Im ersten Teil soll das vorliegende digitale Lernarrangement didaktisch-methodisch evaluiert werden. Der zweite Teil soll darüber hinaus zur übergreifenden Reflexion bzgl. der Umsetzung digitaler Lernarrangements zur Förderung der Mündlichkeit in weitere Schulkontexte anregen.

Eröffnungsfrage: Sie haben sich mit dem von mir konzipierten digitalen Lernpfad vertraut gemacht. Wie waren Ihre ersten Eindrücke?

I | Didaktisch-methodische Evaluation des digitalen Lernarrangements *Le phénomène des réseaux sociaux*

- Der Lernpfad befasst sich mit dem Thema der sozialen Netzwerke. Inwiefern eignet sich dieses Thema für die Förderung der Mündlichkeit im Französischunterricht? Wie würden Sie es in drei Schlagwörtern charakterisieren?
- Wie angemessen sind aus Ihrer Sicht die gestellten Aufgaben hinsichtlich der Förderung der Mündlichkeit? Woran machen Sie das fest? Was hätten Sie ggf. anders gemacht?
- Das vorliegende Lernarrangement beinhaltet sowohl selbstentwickelte Materialien als auch welche aus dem Internet. Vor dem Hintergrund der angesprochenen Lerngruppe und der angestrebten Lernkompetenz, wie schätzen Sie die hier eingesetzten Materialien ein (in Bezug auf Aktualität, Lebensweltbezug, Motivation, inhaltlichen bzw. sprachlichen Schwierigkeitsgrad, etc.)?

- Inwieweit können die angebotenen Hilfestellungen auf mögliche Schwierigkeiten der SuS eingehen, um Ihnen die Bewältigung der gestellten Aufgaben zu ermöglichen? Welche anderen bzw. ergänzenden Differenzierungsansätze wären aus Ihrer Sicht ggf. notwendig gewesen?
- Wie bewerten Sie die Struktur bzw. den Aufbau des digitalen Lernpfads insgesamt? Und hinsichtlich der *tâche finale*? Was hätten Sie ggf. anders gemacht?
- Mit Blick auf die hier angesprochene Lerngruppe sowie das zentrale Ziel des Lernpfads, inwiefern eignet sich die angewandte Methodik?
- Auf einer Skala von 1 bis 10 (10 ist besonders ausgeprägt), inwieweit ist Ihrer Meinung nach dieses Lernarrangement angesichts der schulischen Wirklichkeit umsetzbar?

II | Übergreifende Reflexion zur Umsetzung digitaler Lernarrangements zur Förderung der Mündlichkeit in weitere Schulkontexte

- Wäre die Durchführung eines solchen Unterrichtsformats für jeden Jahrgang denkbar? Auch in Oberschulen? Warum (nicht)?
Was ist für Sie bei der didaktisch-methodischen Konzeption eines digitalen Lernarrangements zur Förderung der Mündlichkeit unbedingt zu berücksichtigen?
- Wenn Sie auf die Zeit der coronabedingten Schulschließungen zurückblicken, welche Voraussetzungen erfordert aus Ihrer Sicht die gelungene Durchführung eines solchen Lernpfads? Seitens der Schulen? der Lehrkräfte? der SuS?
- Auf einer Skala von 1 bis 10 (10 ist besonders ausgeprägt), haben Ihrer Meinung nach derartige digitale Lernpfade das Potential den Französischunterricht hinsichtlich der Förderung der Mündlichkeit zu verändern? Inwiefern?

III | Demografische Fragen

- Berufserfahrung (Ausbildung, Schulformen, Dauer der Lehrertätigkeit, unterrichtete Jahrgänge, etc.)
- Fächer?
- Erfahrung mit digitalem (Fremdsprachen-)Unterricht?

Abschlussfrage: Nehmen Sie persönlich etwas aus dem digitalen Unterrichtsvorschlag für Ihre eigene Praxis mit? Erläutern Sie bitte Ihren Standpunkt.

Fällt Ihnen in diesem Zusammenhang noch etwas ein? Möchten Sie dazu etwas ergänzen?

Anhang C: Transkriptionen der Expert*inneninterviews

LEGENDE

I	Interviewende
L	interviewte Lehrkraft
(unv.)	unverständliche Stellen
GROSSSCHREIBUNG	betonte Stellen
<i>kursiv</i>	fremdsprachige Stellen
(...)	Sprechpause
[XX:XX:XX]	Zeitangabe
„...“	direkte Rede

Interview – L1

- 1 **I:** Okay, also einmal kurz zum Ziel des Gesprächs. Es wird hier darum gehen, das von mir
2 entwickelte Lernarrangement ‚*Le phénomène des réseaux sociaux*‘ zur Förderung der Münd-
3 lichkeit im Distanzunterricht Französisch und die damit gebundene Frage der praktischen Um-
4 setzbarkeit zu reflektieren. Einmal kurz, ich rede von Förderung der Mündlichkeit, mein Fokus
5 liegt tatsächlich auf das dialogische Sprechen. [00:00:38]
- 6 **L1:** Okay. [00:00:39]
- 7 **I:** Ich möchte dich darum bitten, deine Perspektive möglichst detailliert darzustellen, also sag
8 einfach was dir durch den Kopf geht, ohne Hemmungen. Einmal kurz zum Interview. Dieses
9 besteht aus zwei Hauptblöcken: Einen ersten Teil, wo es dann darum gehen wird, das digitale
10 Lernarrangement didaktisch und methodisch zu evaluieren und der zweite Teil werden wir ein
11 Tick weitergehen und es soll dazu anregen, übergreifend zu reflektieren in Bezug auf die Um-
12 setzung von allgemeinen digitalen Lernarrangements zur Förderung der Mündlichkeit in wei-
13 tere Schulkontexten. [00:00:34]
- 14 **I:** Okay? Und am Ende gibt es dann noch ein paar demografische Fragen zu deiner Person.
15 [00:01:43]
- 16 **L1:** Okay. [00:01:45]
- 17 **I:** Also ich möchte mit einer Eröffnungsfrage beginnen. Die lautet: Du hast dich ja jetzt mit
18 dem digitalen Lernpfad auseinandergesetzt, also vertraut gemacht. Wie waren deine ersten Ein-
19 drücke? [00:02:07]

20 **L1:** Oh, meine erste Eindrücke waren allgemein sage ich sehr positiv. Gleich dieser erste
21 Schritt, wie du das entwickelt hast mit Nachrichten von der Lehrkraft über Handybildschirm in
22 einem Chat, mein erster Eindruck war „wow, WOW“, wie macht man sowas? Ich fand das total
23 beeindruckend, sehr ansprechend und es hatte sofort meine Aufmerksamkeit, also das war mein
24 erster Eindruck, dann als ich mir die Materialien weiter angeguckt habe, war ich sehr positiv
25 beeindruckt von allen Quellen, die miteinbezogen wurden, auch die Erklärvideos, wie man so
26 ein Mikro benutzt, ein Podcast, ein Interview macht ganz am Ende. Das waren alles sehr für
27 das Alltagsbezogene gute Quellen, also ich glaube Jugendliche würden sowas gut finden. Ja die
28 verschiedene Aspekte der Mündlichkeit, die angesprochen worden sind, zum Beispiel in Grup-
29 penarbeit und Erstellung eines Podcasts oder wofür die Schüler sich entscheiden. Ja, ich habe
30 gedacht, sehr wichtiges Thema erstmal und zweitens sehr gut für Jugendliche übergebracht.
31 So, das war mein erste Eindruck und auch die Farben und Design und Gestaltung wirklich sehr
32 ansprechend. [00:03:34]

33 **I:** Du hast ja schon ein paar Sachen angesprochen, angerissen, würde ich gerne einen Tick tiefer
34 in die Materie gehen mit dir. Du hast ja auch schon das Thema angesprochen, da geht es ja um
35 die sozialen Netzwerke. Meine Frage wäre, inwiefern eignen sich überhaupt dieses Thema für
36 die Förderung der mündlichen der Mündlichkeit im Französischunterricht und vielleicht wie
37 würdest du das Thema in drei Schlagwörtern charakterisieren? [00:04:17]

38 **L1:** Okay, zum ersten Teil das Thema ist (...) es gibt ein Wort auf Englisch *ubiquitous*, es ist
39 überall. Also von daher ist das für mündliche Sprachförderung wirklich sehr praktisch, weil das
40 ist ja auch ich sag mal auch zu Englisch das ist genau das Thema in Englisch momentan auch
41 so Halbjahresthema abiturbezogen so, ich hab ein bisschen Erfahrung damit in einer anderen
42 Fremdsprache und die Schüler zum Beispiel sprechen gerne darüber, weil alle haben Vorerfah-
43 rung damit, auch wenn ein Schüler zum Beispiel dagegen ist, alle haben Erfahrung und das ist
44 dann auf ihr Leben komplett aktuell, wichtig und alle haben lustige Erfahrungen, schlechte
45 Erfahrungen und verstehen die Problematik und des Weiteren würde ich sagen die Verbindung
46 mit wie soziale Netzwerke Demokratie beeinflussen ist auch etwas, was die Schüler sehen kön-
47 nen in ihrer Lebenssituation, also in diesem Alter. Sie sehen, wie das in Amerika gelaufen ist,
48 mit Donald Trump zum Beispiel, und die drei Wörter um dieses Thema (...) darf ich das Wort
49 kurz auf Deutsch suchen? Dauert nur eine Sekunde. [00:05:46]

50 (...)

51 Ah okay, das ist (...) drei Wörter so (...) allgegenwärtiges (...) aktuelles (...) wichtiges Thema.
52 Ich weiß nicht, ob das zu viel ist, aber auf jeden Fall passt zum Leben. Würde auch das Thema
53 richtig gut beschreiben. [00:06:25]

54 **I:** Danke dir. [00:06:27]

55 **L1:** Ja. [00:06:28]

56 **I:** Kommen wir zu den Aufgaben, also es waren ja mehrere Aufgaben (...) genau wie angemessen
57 sind deiner Meinung nach die gestellten Aufgaben hinsichtlich auch immer der Förderung
58 der Mündlichkeit? Woran machst du denn das fest? Und gegebenenfalls hättest du was anders
59 gemacht? [00:06:55]

60 **L1:** Okay (...) okay, ich muss etwas kurz dazu fragen. War die erste Aufgabe, das mit den vier
61 Videos Gruppe A, B, C, D? (I nickt) Okay, die erste Aufgabe, also ich fand wirklich alle vier
62 Quellen unterschiedlich, auch unterschiedlich unterhaltsam, würde ich sagen, das Radioprogramm,
63 das erste fand ich ziemlich schnell, also ich weiß was geschrieben, sie können mit
64 Untertitel gucken. Aber ich glaube, da hätten Schüler das drei-viermal angucken müssen. Ohne
65 Untertitel wäre das wirklich sehr schwer für sie. Ich habe aber nur Kenntnisse der Grundkurse,
66 sage ich im Voraus. Das find ich ein bisschen schnell, aber die anderen fand ich, zum Beispiel
67 diese Stop-Motion-Video, sehr, ja sehr ansprechend und leicht zu folgen. Und das Letzte, das
68 vierte Video mit dem Influencer, war er ein Influencer? [00:07:59]

69 **I:** Ein Schauspieler. [00:08:01]

70 **L1:** Achso, er ist ein Schauspieler! Okay. Heißt er Maxence? Wie war sein Name nochmal?
71 (I nickt) Okay, das fand ich sehr interessant, dass Schüler sehen können, wie viel Informationen,
72 zum Beispiel es möglich ist, herauszufinden, durch die sozialen Medien. Ich fand das bezüglich
73 Mündlichkeit, dass die Schüler darüber sprechen, auf Französisch hoffentlich, also als
74 Lehrkraft, hofft man das, wenn das in der Distanz ist, insbesondere wenn sie in *Breakout-Room*
75 sind, dass sie auch darüber auf Französisch sprechen und nicht, obwohl ich finde, persönlich
76 als Lehrkraft, wenn es um Verständnis geht, dass sie sich gegenseitig ein bisschen auf Deutsch
77 austauschen, ist manchmal okay. „Dieses Teil fand ich schwer zu verstehen, was hat er da gemeint?“
78 Ich finde das OKAY, nicht immer, aber ist okay, ab und zu mal, dass sie dann die
79 kleine Präsentation und die vier Fragen wieder so oder drei oder vier Fragen zum Video beantworten.
80 Das fand ich, das fördert auf jeden Fall Mündlichkeit, also dass sie erstmal sich auseinandersetzen
81 müssen mit dem Video und danach könnten sie dann zusammen besprechen.
82 Okay, was also danach ist, dann der nächste Schritt war dann zu präsentieren im Plenum mit
83 der ganzen Gruppe, worum es ging. Auf jeden Fall die Aufgabe ist interessant erstmal, weil die

84 Videos so unterschiedlich sind, und wenn einer sagt „Hey, meins war Stop-Motion!“, vielleicht
85 würden die anderen Gruppen das auch nochmal gucken und sehen, was es war und vielleicht
86 haben sie dann darin Interesse. Aber da hast du schon dialogisch und ein bisschen monologisch
87 Sprachproduktion. Das ist natürlich sehr wichtig für die Mündlichkeit im Unterricht, ja, das war
88 so zu ersten Aufgabe. (...) Was war die nächste? Vielleicht kannst du mir ein Stichwort geben,
89 was danach kam. [00:10:05]

90 **I:** Also dann ging es ja halt einen Schritt weiter, also die erste Aufgabe war eher so ein Einstieg,
91 um überhaupt so reinzukommen in das Thema und danach sollten sie sich weiter mit dem
92 Thema auseinandersetzen und dann auch selber Quellen suchen, Informationen zum Thema.
93 Im Voraus hatten wir dann im Plenum auch so Kategorien zusammengestellt. Da war zum Bei-
94 spiel Statistik, also *Social Media* in Zahlen, wer benutzt sie, was machen sie damit, welche
95 Gefahren, welche Risiken aber auch welche Vorteile können soziale Netzwerken darstellen.
96 Genau und ausgehend von diesen Kategorien war dann die Aufgabe, dass sie sich dann irgend-
97 wie ein bisschen selbstständig mit dem Thema auseinandersetzen, ein bisschen das Internet
98 durchforsten. [00:11:14]

99 **L1:** Stimmt die ganze Forschungen! Es gab auch ein Artikel zu ‚Wie erkennt man *fake news*?‘,
100 was *fake news* ist, ja okay, gut. [00:11:22]

101 **I:** Genau da waren Tipps dazu ja. [00:11:24]

102 **L1:** Ja genau das (...) ja, natürlich fordert das auch Sprachproduktion allein die Zusammenar-
103 beit, gute Quellen zu finden und, also, wenn die Schüler sich entscheiden, in welchem Umfeld
104 sie gucken möchten, was genau sie bei der Forschung, also ist auch so dialogische Möglichkei-
105 ten, dass sie da miteinander darüber sprechen. Und dann sage ich zum letzten Teil ‚Produktion
106 eines Podcasts‘, diese kreativen Aufgaben. Ich finde sowas im Unterricht sehr wichtig, nicht
107 nur für Sprachförderung oder Mündlichkeit, aber insgesamt, dass die Schüler so ein bisschen
108 Autonomie haben, zu entscheiden, was sie dann machen, weil ich glaube, das steigert Motiva-
109 tion im Unterricht und wenn sie (...) aufgeregt, positiv aufgeregt, wenn sie sich auf eine Auf-
110 gabe freuen und sagen ‚Oh wir können das machen, diese Gestaltung und dann vielleicht haben
111 wir (unv.) dabei und diese Kreativität‘. Ich finde, persönlich als Lehrkraft, das fördert umso
112 mehr Sprachproduktion und da du zum Beispiel so viele auch dazu Links zu Erklärvideos hin-
113 gefügt habe, ich finde (...), das ist doch so kulturell, also dann sehen sie, es gibt auch Humor,
114 Lustigkeit in der Fremdsprache und dann wollen sie das vielleicht mit einbeziehen und dann
115 hast du die Motivation da, wenn sie etwas Lustiges, Kreatives, wenn sie so zeigen möchten,
116 was sie können. Für diese dialogische in den Gruppenarbeit beziehungsweise in der Produktion

117 Dialog, wenn das ein Interview sein soll oder ein Erklärvideo oder wofür auch immer sie sich
118 entscheiden (...) ja dialogisch monologisch, und dann haben sie auch die Möglichkeit. Du hast
119 auch schöne (...) Links gehabt zu Vokabeln, also wirklich viel Vokabeln da, damit sie genau,
120 zum Beispiel zu der zweiten Aufgabe, damit sie genau wissen, wie sie das erklären und das ist
121 Unterstützung. Ist ganz wichtig, weil, wenn sie zum Beispiel übers Handy oder etwas nachgu-
122 cken, wie sie es ausdrücken, da kamen ja manchmal ganz wilde und sprachunnatürliche (...)
123 Beispiele, wie man das ausdrückt. Das kenne ich aus dem Englischunterricht und aus dem Fran-
124 zösischunterricht auch. So das war auch eine ganz große Hilfe für die Sprachproduktion. Ich
125 hoffe, es war genug Informationen dazu. [00:14:13]

126 **I:** Gleich auf deine Antwort möchte ich auch eingehen. Du hast tatsächlich als Letzte auch die
127 Hilfestellungen angesprochen. Du hast ja das Scaffolding angesprochen, eben auch diese Hin-
128 weise bei den Videos, dass sie die Untertiteln einschalten können oder die Geschwindigkeit
129 auch anpassen können. [00:14:41]

130 **L1:** Ja. [00:14:42]

131 **I:** Dazu wäre meine Frage, inwieweit deiner Meinung nach können diese Hilfestellung auf
132 mögliche Schwierigkeiten der Schüler und Schülerinnen eingehen, um überhaupt die Aufgaben
133 überwältigen zu können? Hättest du vielleicht noch weitere oder ergänzende Differenzierungs-
134 ansätze für notwendig gehalten? [00:15:11]

135 **L1:** Ich würde sagen, wenn man mit YouTube arbeitet oder mit Videos, man kann das ent-
136 schleunigen, so bei Geschwindigkeit null Komma sieben fünf oder so, das hilft sehr, auch wenn
137 es ein bisschen akustisch manchmal komisch ist. Das habe ich auch zu manchen Videos und
138 Hörverständnisse machen müssen, weil die Videos einfach zu schnell sind für Nicht-Mutter-
139 sprachler. Ja also mit Untertitel, ich glaube, das bringt schon ganz schön viel, besonders wenn
140 man Sprache hört und gleichzeitig lesen kann. Also ich meine das meistens beim Radiopro-
141 gramm. Ich glaube, da wäre es nicht am leichtesten, weil da war keine (...) visuelle Kompo-
142 nenten wirklich. Also nur so zwei Leute, die mit Mikro sprechen. Also da hätte ich gedacht
143 eventuell (...) könnte (...) Ich weiß nicht (...) Eventuell, also ich glaube, ich hätte es nicht
144 gemacht, weil ich glaube, es ist wichtig, dass sie sich ohne eine kleine Vokabelliste da ausei-
145 nandersetzen können. Eventuell könnte so ein paar Schlagwörter darauf sein (...) oder aber ich
146 glaube, dass entschleunigen und Untertitel ausreichen. Bei den anderen, gab es viel visuelle
147 Hinweise und da würde, ich glaube, persönlich, nichts mehr angeboten haben. Es sei, dass even-
148 tuell ein paar Leitfadenfragen, ja weißt du, was ich meine? Deine waren so allgemeine Fragen
149 zum Video. Manchmal, wenn es ganz schwierig ist oder ganz schnell, kann man das ein

150 bisschen vielleicht gestalten, also wäre es eine Hörverständnisaufgabe, weißt du was, ich
151 meine? Da sind ein paar Lücken vielleicht, auszufüllen oder anzukreuzen. Könnte man eventu-
152 ell machen, damit das verständlich, wenn sie verständlicher ist, und wenn sie fertig sind, dann
153 gibt es vielleicht ein (unv.), damit sie einfach alles hundertprozentig verstanden haben, dass ist
154 das Einzige, mehr würde ich wahrscheinlich nicht machen für Differenzierungen. Weißt du,
155 wie ich das meine? [00:17:25]

156 **I:** Also ich frage nochmal nach, um sicher zu sein, dass ich so gut verstanden habe. Leitfragen
157 oder überhaupt noch eine Aufgabe im Voraus, so quasi als Vorentlastung? [00:17:38]

158 **L1:** Ja, ja. [00:17:39]

159 **I:** Okay. [00:14:40]

160 **L1:** Vorentlastung oder (...) ja, also wenn man das wie eine Hörverstehen-Aufgabe gestaltet,
161 dann ist das natürlich beim ersten Durchgang können sich vielleicht ankreuzen, was sie ver-
162 standen haben. Aber ich glaube, diese Quellen waren gut genug, dass du das nicht unbedingt
163 machen müsstest, also finde ich, persönlich. [00:18:04]

164 **I:** Okay. Du hast ja auch schon viel darüber gesprochen, aber ich möchte doch nochmal viel-
165 leicht darauf eingehen und zwar auf die eingesetzten Materialien. Die hast du schon mehrmals
166 angesprochen. Vielleicht kommt dir ja noch was in den Sinne. Also das Lernarrangement be-
167 steht tatsächlich aus Materialien, die ich selbstentwickelt habe, aber auch, aus welchen, die aus
168 dem Internet stammen. Und eben vor dem Hintergrund der angesprochenen Lerngruppe, das
169 war ja eine elfte Klasse Leistungskurs, und der angestrebten Lernkompetenz, wie schätzt du
170 diese Materialien ein? Genau. Also ich lasse dich erstmal reden, vielleicht kann ich ja nochmal
171 ein bisschen helfen. [00:19:07]

172 **L1:** Ja, wie gesagt, sehr ansprechend für Jugendliche. Wirklich sehr durchdachte Auswahl an
173 Quellen und Materialien, auch die Gestaltung einfach. Also ich bin ein bisschen aus einer an-
174 deren Generation und ich habe mich wirklich gefragt „Wie hat er das gemacht?“, weil ich finde,
175 wenn ich Arbeitsblätter oder digitale Materialien erstelle, denke ich manchmal, mein Design ist
176 nicht so ganz ansprechend, also von daher fand ich so, es gab zum Beispiel so ein Globus mit
177 zwei Menschen, eins oben, eins unten. Hast du es selber gestaltet oder war das aus dem Internet
178 oder? [00:19:48]

179 **I:** Das ist ein freies Bild. [00:19:50]

180 **L1:** Achso, okay. Ja, das ist bei mir etwas, was fehlt und ich weiß das und es könnte schöner
181 aussehen, aber das ist wirklich, wo ich gedacht habe, man sieht ganz viel (...) sorgfältige

182 Auswahl, Design, Farbe und sehr, zum Beispiel, wenn du Fragen gestellt hast, du hast die Ope-
183 ratoren immer in Fett gedruckt, damit das wirklich, die Schüler wussten, okay, da ist Operator,
184 sie haben wahrscheinlich eine Operatorenliste, damit sie dann gucken können, was genau ge-
185 meint wird, alles war wirklich sehr transparent und mit den ganzen Hilfestellen, die du zur
186 Verfügung gestellt hast auch, das war einfach wirklich sehr durchdacht und sehr (...) ja, also
187 lernunterstützend, wenn ich das sagen kann. Ich war überrascht, dass du das Lied ‚Carmen‘
188 nicht miteingebaut hast, so weißt du von dieser Twitterlied ‚Carmen‘ (summt). Das wäre auch
189 so einen lustigen Einstieg oder irgendwo aber egal. Sage ich einfach, weil du mir das gezeigt
190 hast, ich dachte „Hey, passt zu sozialen Medien“. Habe ich nur gedacht, aber sonst alles war
191 wirklich super beeindruckend und man merkt, sehr viel Zeit investiert und sehr logische Aufbau
192 und von den Materialien auch. [00:21:12]

193 **I:** Du hast jetzt gerade DAS Stichwort erwähnt und, Aufbau, Struktur, wie würdest du die ins-
194 gesamt bewerten? [00:21:24]

195 **L1:** In welche Bewertungsskala? *Like* Note eins, Note sechs oder einfach in Wörter? [00:21:30]

196 **I:** In Wörter, also didaktisch-methodisch. [00:21:34]

197 **L1:** Aaah beide sehr gut. Ja (...) **BESONDERS** (...) oh Gott hoffentlich also (flüstert) didakti-
198 sches Vorgehen, methodisches Vorgehen. Didaktisch gesehen, du hast den (...) das Input, also
199 Umgang mit Input (...) *oh my God* ich will Ausput sagen. Falsch, es ist nicht das richtige Wort!
200 Ergebnisse, Ergebnissicherung, Präsentation. Es ist also, das ist eh methodisch, na? Egal. Okay,
201 es ist wirklich, es spricht wirklich fast alle, als ich das angeguckt habe, habe ich gedacht me-
202 thodisch also das spricht alle Kompetenzen außer (schnippt mit den Fingern) Mediation also,
203 sonst ist alles da, komplett bedeckt also, und ich weiß nicht, also wenn man das ein Schritt
204 weiter machen müsste, könnte man nach dem (...) Ding so ein Mediation-Aufgabe dazu auch
205 miteinbringen, wo sie vielleicht (...) oder vielleicht mediationmäßig so ein, so haben sie etwas,
206 eine Quelle aus dem Deutschen, die sie auch im Podcast miteinbauen. Also es ist das Einzige,
207 was vielleicht ich gedacht habe, alles ist angesprochen außer Mediation, aber muss auch nicht
208 immer sein, sage ich einfach, sie lernen etwas besonders zu (...) sozialen Medien und sein Platz
209 in der Demokratie und wie das ein Bedrohung für Demokratie ist. Das ist vielleicht etwas
210 Neues, was über soziale Medien aus ihren Vorkenntnissen nicht wussten und da sieht man das
211 didaktisch, da kommt was raus, dass sie dann was Neues lernen und fürs Leben mitnehmen
212 können. [00:23:27]

213 **I:** Und den Aufbau auch in Hinsicht auf die *tâche finale*, wie würdest du den einschätzen?
214 [00:14:43]

215 **L1:** Oh wirklich auch sehr sehr gut und sehr (...) sehr erstmal sehr logisch sehr (...) sage ich
216 erstmal logisch aufgebaut, das fängt an mit diesen vier Videos und die Schüler im Endeffekt
217 am Ende können dann vielleicht ihr eigenes von den ersten Quellen vielleicht ein bisschen ab-
218 gucken, aber personalisieren und ändern. Ja, die Schritte sind alle sehr logisch, und alles, was
219 miteingebaut werden kann in dem finalen Produkt, also da war eine sehr gute Reihenfolge von
220 Aufgaben und von (...) von Unterrichtseinheiten auch dazu. Es war wirklich sehr gut aufgebaut.
221 (lacht) Ich hoffe, diese Antworten sind okay. [00:24:36]

222 **I:** Ja, super! [00:24:40]

223 **L1:** Okay, okay. [00:24:41]

224 **I:** (...) Und (...) Also hättest du vielleicht was anderes gemacht in der Struktur, im Aufbau?
225 [00:24:54]

226 **L1:** (...) Ich glaube, wenn ich das zum Beispiel, sagen wir erstmal, ich hätte das vorgegeben
227 bekommen, aber ich selber, ich glaube, WOW, ob ich das wirklich alles komplett so ausdenken
228 könnte, wie du das auch gemacht hast, ich weiß es nicht. Wahrscheinlich würde ich, hätte ich
229 (...) ich persönlich, das hat wirklich, das ist kein Kritikpunkt, ich hätte wahrscheinlich dieses
230 Musikvideo miteingebaut, das ist das Einzige, was ich jetzt, wenn ich das schon gesehen *final*
231 *product* und alles. Ja, weil die Schüler vielleicht eventuell, vielleicht würden einige ein Mu-
232 sikvideo machen und dann könnte das auch eine kreative (...) (flüstert) *expression expression*
233 Ausdruck von der Sprachverwendung sein. Wenn sie, ich meine, das ist wirklich höhe höhe
234 Ansetzte für Sprachproduktion wenn sie ein Lied schreiben wollen und ein Musikvideo drehen
235 wollen, aber ich hab das einmal machen lassen in Sek. I und es ist wirklich schön geworden so,
236 ich dachte so vielleicht, wenn ich wirklich etwas dazu hinzufügen MÜSSTE, nur das als Beispiel
237 von noch ein gut mögliches Produkt ja, aber sonst ist deine Vorgehensweise sehr logisch und
238 sehr ja alles jeder Schritt führt zum nächsten Schritt und so weiter. [00:26:26]

239 **I:** Danke dir! (...) Kommen wir einmal kurz zur Methodik. Es wurden ja Methoden angewendet
240 und meine Frage auch immer mit Blick auf die Lerngruppe, die angesprochen ist und auf das
241 zentrale Ziel des Lernpfads, inwiefern findest du die verschiedenen Methoden, die benutzt wur-
242 den, geeignet? [00:26:59]

243 (...)

244 Auch in Bezug auf, also es gibt tatsächlich Phasen, einzeln Arbeitsphasen, es gibt, da war dann
245 auch wieder so eher Expertenpuzzle, wo sie also erstmal allein arbeiten, dann in kleineren

246 Gruppen und dann halt wieder in die größeren Gruppen, die Ergebnisse immer austauschen.
247 Genau. [00:27:34]

248 **L1:** Ja, die Verteilung von der Methodik ist auf jeden Fall gut und angemessen. (...) Vielleicht
249 habe ich nicht hundertprozentig gut genug angeguckt, wie das im Plenum, ich weiß, dass einige
250 Einheiten sind Teils Präsentation von Ergebnissen im Plenum. Vielleicht würde ich erstmal
251 fragen, was ist dann deine Rolle als Lehrkraft? Ist dann eher passiv, dann in dem oder? Weißt
252 du, was ich meine? Du lässt machen ja, was richtig ist! Es ist leider irgendwie das ist (...) ja
253 also ich weiß nicht, was ich noch mehr dazu sagen kann. Ich finde, ich fand das auf jeden Fall,
254 die Methodik gut. Ich, persönlich, als Lehrkraft, ich bin sehr aktiv und manchmal (...) ja es ist
255 auch nicht gut, mein Schulleiter hat schon (lacht), er kam zu meinem Unterricht und sagte, ich
256 mach viel zu viel, ich bin zu aktiv, wo die Schüler mehr machen müssen. So ich glaube, wenn
257 ich das dann abgucke, dass deine Rolle zum Beispiel als Lehrkraft, du hast den alles gestellt,
258 wirklich super viel Arbeit investiert, und dann lässt du machen, ich glaube, ich könnte davon
259 ein bisschen abgucken. So ich glaube, es ist wirklich GUT! Anders als das was ich bisher ge-
260 macht habe in meine Karriere, aber wie ich das mache, ist nicht immer richtig, weißt du, was
261 ich meine? So ja, also ich finde die verschiedene Methodik, Einzelarbeit, Gruppenarbeit (...)
262 Präsentation oder. Ja, JA (...) es funktioniert auf jeden Fall, es ist viel Gruppenarbeit, sie reden
263 viel miteinander, und haben angemessene Zeit zu reflektieren über das, was sie erarbeiten und
264 gut, angemessen auf jeden Fall. [00:29:45]

265 **I:** Okay, ich komme noch ein Schritt zurück. Es tut mir leid, ich wollte nochmal einmal kurz
266 auf die Aufgabestellung eingehen. Also wirklich (...) die Formulierung der Aufgaben, ob genau
267 wie du sie einschätzt, wie du sie für geeignet hältst oder auch nicht, oder was hättest du dann
268 vielleicht anders gemacht? Aber wirklich bei der Aufgabestellung. [00:30:21]

269 **L1:** Nee nee, ich fand es gut, besonders, weil in der Oberstufe muss man mit Operatoren arbei-
270 ten und das ganz deutlich immer mit Aufgabenstellung ganz deutlich aufgeschrieben was genau
271 gemacht werden, welche Operator da in der Fragestellung wichtig war zu beachten. Ich fand
272 alles wirklich sehr *straight forward*. Es war sehr leicht zu verstehen, was du wolltest, und wenn
273 Schüler ein bisschen intuitiv sind, hätten sie dann sehen können, wohin du wolltest. Das ist
274 nicht so richtig formuliert, wo du darüber hinaus hinwolltest? Du weißt, was ich meine, ja? Das
275 Ziel, ich glaube, die Schüler hätten vermuten können „OKAY“. Ja? „Ich weiß, wo das hin geht,
276 zum Beispiel mit den Videos, wir werden ja präsentieren und dann werden wir vielleicht ja“.
277 Es war wirklich sehr, sehr leicht zu verstehen auch mit das, was du meinst, die Stellung, wie
278 das dann geschrieben wurde und mit fettgedruckt und das war auch alles super schön in

279 verschiedenen Schritten aufgeteilt, dass es dann (...) du hast wirklich an alles gedacht, was
280 vielleicht eine Schwierigkeit, du hast, was war das? Es gab ein Wort. Ich weiß nicht mehr,
281 welches war, aber du hast das erklärt auf Französisch, das war auch so eine Hilfestellung, damit
282 das dann einfach transparent und verständlich ist für Schüler und deren Französischniveau. So
283 ja, ich kann das nur loben, da war wirklich keine so *open-ended question*, aber wirklich, nein
284 sorry, das meinte ich nicht, das war keine Fragen, wo ein Schüler würde denken „Wo, was will
285 er damit?“ Ich fand das wirklich sehr, sehr strukturiert, organisiert und leicht zu verstehen.
286 Natürlich spreche ich Französisch (lacht) zu einem gewissen Punkt aber auch, dass du manche
287 Sachen, die zum Beispiel (...) bisschen nicht eingedeutscht, also englische Wörter, die einge-
288 deutscht sind, die du dann auf Französisch geschrieben hast. Ich habe gedacht „Achso, so sagt
289 man das auf Französisch!“, und ich glaube, Schüler können das auch sehen und sagen „Okay,
290 das ist was wir auf Deutsch XYZ sagen“, wo es ein bisschen eingeeinglischt ist in Deutsch,
291 eingedeutscht ist, ja, du weißt, was ich meine. Ja, von daher, da war nichts, was ich dann denke,
292 ich hätte das anders geschrieben, persönlich. Es hat wirklich so eine klare Leitfaden, alle Auf-
293 gaben beziehungsweise etwas hellseherischer „Wenn du das nicht verstehst, hier ist ein Link,
294 klick das mal an, hier sind dann weitere Ideen wie man *fake news* so unterscheidet von *real*
295 *news*“ und keine Ahnung. Ja, ich hätte nichts anderes gemacht, also das ist besser gemacht, als
296 das ich gemacht hätte, glaube ich (lacht). Also ehrlich du hast an ALLES Mögliche gedacht,
297 was eine Frage sein könnte, was würden die Schüler denken und manchmal das geht über mein
298 Kopf manchmal, wo ich denke „Aha, ja das hätte ich auch vielleicht ein bisschen klarer stellen
299 können“. Du hast wirklich an alles lange gedacht, bevor du diese Einheit wirklich publiziert
300 veröffentlicht hast, na. [00:33:53]

301 **I:** Ja (lacht) (...) Letzte Frage dieses Blockes zum Abschluss: Auf eine Skala von eins bis zehn,
302 und zehn wäre besonders ausgeprägt, inwieweit ist deiner Meinung nach dieses Lernarrange-
303 ment angesichts der schulischen Wirklichkeit umsetzbar? [00:34:18]

304 **L1:** (...) Aus meiner Erfahrung als Lehrkraft brauchen Schüler immer mehr Zeit als ich einge-
305 plant habe und das ist finde ich, persönlich, schlimmer geworden seit Corona, sie brauchen
306 manchmal so viel Zeit, wo ich denke „Ich habe dafür 30 Minuten eingeplant, und sie brauchen
307 eine ganze Stunde“. So, ich würde sagen acht Komma fünf / neun, weil in meiner Erfahrung
308 denke ich „Easy, halbe Stunde“ und dann sage ich „Okay, es ist jetzt 20 Minuten sind jetzt 20
309 Minuten vorbei. Wie weit seid ihr?“ Sie sagen (ahmt SuS nach) „Wir brauchen mehr Zeit“. Ja,
310 ich hatte noch nie einen französischen Leistungskurs, also daher (lacht) kann ich das nicht ge-
311 nau einschätzen, aber ich glaube auf jeden Fall ist es machbar. Es kann nur sein, dass die even-
312 tuell mehr Zeit bräuchten oder wenn sie sehr fleißige Schüler sind, nehmen sie auch Zeit, wo

313 sie das als Dinge als Hausaufgaben ergänzen können oder weiterarbeiten können. Aber ja, das
314 Einzige mit Zeit ist das manchmal, hat man eine Vorstellung, die nicht genau zur Lerngruppe
315 passt, auch wenn man sie ein ganzes Schuljahr schon kennt, ja. So besonders für kreative Auf-
316 gaben. Manchmal ich denke „Warum habe ich das gemacht? Ich habe jetzt fünf Unterrichtsein-
317 heiten dafür benutzt, naja“. So das wäre das Einzige, aber auf jeden Fall umsetzbar. Ist das ein
318 Wort, umsetzbar? Ja. (lacht) [00:35:54]

319 **I:** Dankeschön! Kommen wir zum zweiten Block, und da erinnere ich daran, dass es, dass (unv.)
320 hier, also wir haben jetzt wirklich in Bezug auf die Lerngruppe, die hier angesprochen wurde,
321 das Lernarrangement evaluiert, jetzt gehen wir nochmal eine Ebene höher und gucken wir uns
322 das quasi schulkontextübergreifend, jahrgängeübergreifend. Und eben wäre meine erste Frage
323 dazu, ob die Durchführung eines solchen Unterrichtsformat für jeden Jahrgang denkbar wäre.
324 [00:36:46]

325 **L1:** (...) Okay, so ich gebe ein konkretes Beispiel aus dem jetzigen Schuljahr. Ich habe eine E-
326 Phase in Französisch und eine QI / QII-Mischungskurs. Diese QI / QII-Kurs ist MEGA moti-
327 viert. Sie lieben Französisch, wirklich sie lieben es. Ich habe noch nie so eine Gruppe gehabt,
328 ja? Auch nicht in Englisch. Vielleicht ein Leistungskurs, einmal, aber bei den auf jeden Fall ja,
329 also ich würde sagen, Oberstufe allgemein ja, aber wenn ich dann meine E-Phase angucke, das
330 würde vielleicht fünf Monate dauern, bis sie das alles schaffen. Weißt du, diese ganze (...)
331 eigenständige Arbeit ist auf jeden Fall machbar (...) Aber es muss Oberstufe Grundkurs / Lei-
332 stungskurs sein, wo es am besten passt. Meinst du auch so in Sek. I und sowas, ob grundsätzlich
333 so ein Konzept passen würde, auch in Sek. I? [00:38:08]

334 **I:** Genau also jetzt nicht das (unv.) aber so ein Unterrichtsformat, na? Natürlich muss es ange-
335 passt werden von den Materialien, von der Zeit (unv.) [00:38:21]

336 **L1:** Ich denke (...) das ist eine schwierige Frage, weil ich so lange nicht in Sek. I gearbeitet
337 habe. Ich finde, in Sek. I eigenständiges Arbeiten so vielleicht mit einem sehr interessanten
338 Thema wie soziale Medien. JA, es ist auf jeden Fall einsetzbar, das kann man machen, aber als
339 Lehrer muss man, wenn es in der Distanz ist, muss man ständig in den, zum Beispiel, wenn das
340 in *Breakout-Groups Breakout-Rooms* stattfindet so, muss man ständig hin und gucken, dass sie
341 *on task* sind. Ja, ich glaube, auf jeden Fall grundsätzlich ist das Konzept also so ein Aufbau
342 MÖGLICH, auf jeden Fall, dass sie dann etwas vorbereiten. Nur aus meiner Erfahrung, es ist
343 manchmal, manchmal hat man Ergebnisse, die man sie als Lehrkraft enttäuschend findet, wenn
344 man sehr viel Eigenständigkeit gibt. Ich finde, im Leistungskurs ist das auf jeden Fall, das
345 würde gut auf jeden Fall zusammenkommen und dann, aber manchmal. Ich sage JA, es wird

346 immer Gruppen sein, wo das besser wo die Ergebnisse viel besser sind und viel besser gearbei-
347 tet wird in der Distanz oder mit weniger nicht Unterstützung, aber weniger Kontakt mit Lehr-
348 kräften. Aber vielleicht ist das nur mein Bremerhaven-Erfahrung, aber Sek. I sehr schwierig.
349 So manchmal habe ich meine Schüler in Sek. I Projekte machen lassen, und dann habe ich
350 gesagt „Okay, Ende der Stunde will ich sehen, wie weit ihr gekommen seid“ und einige sagen
351 „Naja, wir haben nicht viel geschafft“ und, obwohl ich da fünfmal bei denen war, sagt „Okay,
352 erklär mir, was ihr Ziel ist“, und sie haben so lange also gebraucht, zum Beispiel, für ein Pro-
353 dukt, aber ein Produkt überhaupt zu denken, das ja. Aber ich glaube, grundsätzlich JA! Schüler
354 sind ein bisschen (lacht) nicht immer einfach, na. Aber Oberstufe, DEFINITIV DEFINITIV!
355 [00:40:22]

356 **I:** Und Oberschulen? [00:40:25]

357 **L1:** Ja ja, das meinte ich mit mit Sek. I Oberschulen. Ich war in einer Oberschule. (...) Auf
358 JEDEN Fall ist es möglich, kann sowas funktionieren. Es ist nur, vielleicht beim ersten Durch-
359 gang müssen die Schüler erstmal sehen wie ist das und wenn ich so viel Freiheit habe. Beim
360 zweiten Durchgang haben sie ein bisschen mehr drauf, wenn sie einen zweiten zweites (...)
361 Thema so ähnlich behandeln oder so. Ist auf JEDEN Fall machbar also. (...) Ich versuche das
362 in meinem Kopf so in meine (unv.) zu sehen, wie das wäre in der Schule, wo ich war in der
363 Oberschule in Leer. (...) Es wären auf jeden Fall in einigen Gruppen super schöne Ergebnis
364 und konsequent und konstant gearbeitet wäre es gewesen, aber (...) ja. Und das war so eine
365 Englischkurs, so bei erweiterten Englischkurs, es war nicht der G-Kurs, also E-Kurs oder was
366 auch immer wie man das nennt in der Oberschule und (...) JA, unterschiedlich. Einige profitie-
367 ren mehr davon und lernen mehr und kriegen mehr daraus als andere, aber ich glaube, ich habe
368 zum Beispiel Distanzlernen nie gemacht in Sek. I, ich habe das nie erlebt, nur an der Oberstufe
369 so, und das war auch ja nicht immer einfach so. (...) Aber JA (...) grundsätzlich könnte, JA, es
370 würde, es würde, JA, ich glaube, es könnte gut klappen. [00:42:04]

371 **I:** Vielen Dank! (...) Was, aus deiner Sicht, ist bei der didaktisch-methodischen Konzeption
372 eines solchen Lernarrangements zur Förderung der Mündlichkeit unbedingt zu berücksichti-
373 gen? [00:42:21]

374 (...)

375 **L1:** Okay, ich habe ein paar Ideen. Erstes, du meist als Lehrkraft zu berücksichtigen, ja?
376 [00:42:49]

377 **I:** Genau. [00:42:50]

378 **L1:** Ja, okay. [00:42:51]

379 **I:** Bei der Konzeption, ja. [00:42:52]

380 **L1:** Ja. (...) Ich weiß nicht, ob das eine gute Antwort ist, aber wenn zum Beispiel bei der Kon-
381 zeption, dass du als Lehrkraft auch zur Verfügung stehst, dass Schüler auch Zugriff auf dich
382 haben, auch wenn sie in Arbeitsphasen sind (...) weil du ja halt der Expert bist im Unterricht,
383 dass sie dann auch Zugang auf dich zu haben, auch wenn sie, wie auch immer, diese Konstel-
384 lation Zusammenarbeit in Gruppenarbeit für Förderung der Mündlichkeit (...) bei (...). Ich
385 weiß nicht, ich sag das einfach, ich weiß gar nicht, ob das ist, was du suchst als Antwort. Wenn
386 die Schüler etwas vortragen beziehungsweise präsentieren (...) und Fehler machen, dass man
387 nicht eingreift, dass man das sie einfach sprechen lässt, dass ja, ich weiß nicht, ob das überhaupt
388 was ist, was du meinst in der Konzeption, dass man sich zurückhält da. Ja, ich weiß nicht, was
389 ich sonst sagen soll. [00:44:09]

390 **I:** Ich glaube, du hast aber auch schon einiges dazu gesagt. [00:44:14]

391 **L1:** Okay (lacht) [00:44:16]

392 **I:** Kommen wir ein bisschen zurück zur Corona-Zeit, wo die Schulen alle geschlossen waren,
393 kannst du dich wieder erinnern? Mit Blick auf diese Situation oder mit Rückblick auf diese
394 Situation, welche sind für dich die erforderlichen Voraussetzungen, um überhaupt (...) damit
395 überhaupt die Durchführung eines solchen Lernpfades gelungen ist oder gelingt? [00:44:56]

396 **L1:** *Oh my God!* Okay DAZU, ich verstehe, was du meinst, dazu sage ich erstmal, also ich
397 werde das ein bisschen auf eine persönliche Niveau angucken, dass auch wenn man sowas Tol-
398 les konzipiert und die Schüler arbeiten und machen das gut. Die Schüler haben auch wirklich
399 gelitten, sage ich erstmal, dass also mindestens in meinen Kursen, sie haben richtig gelitten,
400 wenn da wenig Kontakt mit der Lehrkraft war und egal wie toll man so etwas digital gestaltet,
401 diese persönliche, also damit das gelingt, muss so die Verbindung da sein, dass manchmal ein
402 bisschen (...) ja, dass die Schüler merken, dass du bist auch da für sie, dass du dann auch ein
403 Gegenüber bist, nicht einfach so „Hier ist Aufgabe. Viel Spaß dabei! Also ihr macht ja tolle
404 Sachen! Ich finde eure Arbeit“, dass sie auch auf diesen menschlichen Niveau auch dann ein
405 bisschen ja, ich weiß nicht locker, dass man locker ist, damit das wirklich gelingt, weil ich hatte
406 Phasen, wo ich gesagt habe „Oh ich bin so fertig, die Schüler sind fertig, lass uns eine nette, so
407 ein bisschen entspannte Stunde machen“ und dann waren sie bereit wirklich wieder zu arbeiten
408 in der nächsten Stunde, weil ich dann ein bisschen entspannter war also für eine Einheit. Ja,
409 und ich glaube, egal wie gut man unterrichtet, egal wie super schön alles gestaltet ist, das ist
410 etwas, was ICH in der Corona-Zeit finde, das notwendig war, damit Unterricht gelingt und so

411 eine tolle Konzept oder Unterrichtskonzept gelingt, dass man auch so DA ein bisschen anwe-
412 send ist als Lehrkraft, aber vielleicht ist das nicht das, das es nicht etwas, was unbedingt gewollt
413 ist, aus dieser Fragestellung, aber ich glaube, das ist in der Corona-Zeit, dass es dann gelingt,
414 ja, es muss ja auch ein bisschen interessant sein für Schüler, ansprechend und altersgemäß. Ich
415 meine, ich habe zum Beispiel etwas mit *imparfait* vs. *passé composé* erstellt von meiner Katze,
416 was sein Tagesablauf war, also „Beschreibt ein Dienstag in Sessels' Leben“ und die Schüler
417 fanden das auch lustig, weil sie dann auch so ja, ich weiß nicht, es war wirklich interaktiv, sie
418 haben ein Video gucken können, sie haben ziemlich viele unterschiedliche Dinge beschreiben
419 können, so ich glaube, so rein Text lesen und da was viele Lehrer gemacht haben, das ist nicht
420 gelungen in der Corona-Zeit, aber sowas Interaktives, wo sie auch mit allen anderen gehen, mit
421 dir als Lehrkraft auch Zeit haben, das gelingt, das wird gelingen, das gelingt. Wo Schüler keinen
422 Kontakt mit Lehrkräften hatten und nur Schreibaufgaben und so, da haben sie wirklich Prob-
423 leme gehabt und das als Tutorin, habe das natürlich mitgekriegt, welche Lehrer sie NIEMALS
424 in einer ‚Zoom‘-Konferenz gesehen haben, welche Lehrer nur gesagt haben „Hier Text lesen.
425 Mach, mach, mach, mach mach!“, aber ohne wirklich Interaktion, ohne dass die Schüler wirk-
426 lich sich wahrgenommen gefühlt haben. Ja, ist ganz wichtig so Interaktionen mit Aufgaben, mit
427 Materialien, mit Lehrkraft, miteinander ganz wichtig. [00:48:41]

428 **I:** Und seitens der Schüler*innen, welche Voraussetzungen sind da erforderlich? [00:48:49]

429 **L1:** (...) Was meinst du? [00:48:52]

430 **I:** Also was sollte man von den Schüler*innen erwarten sollen, damit überhaupt so ein Konzept
431 aufgeht? (...) Auf Distanz. [00:49:06]

432 **L1:** Also man muss ja (...) (unv.). Diese Fragen sind wirklich schwierig.

433 (...)

434 **I:** Du hast, ich gebe dir vielleicht ein Hinweis, also ein eine Piste, sagen wir mal so. (...) Du
435 hast eben nochmal noch gesagt (...) grundsätzlich ist die Umsetzung eines solchen Lernpfades
436 für jeden Jahrgang, na? Da haben wir die Sicht der Schüler*innen gehabt. Woran hast du das
437 fest gemacht? Inwiefern kannst du, ausgehend davon, sagen, „Ja, mit dieser Klasse kann ich es
438 machen, mit der anderen vielleicht weniger“? [00:50:10]

439 **L1:** *Oh my God, oh my GOD! OH GOD!* Es ist schwer! Okay, ja (...) Reife, also wie reif sie
440 sind, vielleicht in welchem Jahrgang sie sind, fünfte Klasse, sechste Klasse uuuuuh. Ich weiß
441 es nicht, ob ich das, vielleicht würde ich mir das einmal zutrauen und sehen wie es läuft. Ihre
442 Reife (...) Teilnahme wie (...) *oh my God* (...) Ja, ich glaube, manchmal ist das (...) manche

443 Gruppendynamik vielleicht, Reife, Gruppendynamik, ob sie (...) *oh man, I don't know*. (...)
444 Ich glaube, man kann das mit allen ausprobieren und sehen wir es läuft bevor man sagt „Nee
445 mit der Gruppe mache ich das nicht“, ich glaube, man MUSS es ausprobieren, das nicht etwas
446 was von vornherein, sage ich mal, es würde nie mit dieser Gruppe klappen oder vielleicht sage
447 ich das und dann denke ich „Oder vielleicht doch?“ Ich probiere es aus und ist das vielleicht
448 eine Katastrophe, vielleicht wollen sie das gar nicht, vielleicht machen sie einfach die Aufgaben
449 nicht oder vielleicht ist man positiv überrascht und denkt „Oh, da habe ich nicht viel erwartet
450 und da ist wirklich sind wirklich gute Ergebnisse rausgekommen, wirklich sehr gute Mitarbeit
451 rausgekommen“. Vielleicht ist, ja, ich glaube, es muss ausprobiert werden bevor man überhaupt
452 ein Urteil abliefern kann, aber ich weiß, dass man kriegt so immer eine interessante unterschied-
453 liche auch in Gruppen, wo es eine ziemlich differenzierte Gruppe ist, auch, oder in eine E-Kurs,
454 was auch immer, wo es eigentlich das gleiche Niveau ist aber eigentlich nicht. Es werden immer
455 einige besser machen, weil sie motivierter sind für die Schule allgemein und mehr Teilnahme
456 im Fremdsprachenunterricht allgemein zeigen als andere, aber stiller Schüler können auch da-
457 von profitieren, dass sie in Gruppen arbeiten und vielleicht haben sie mehr Komfort in einer
458 Kleingruppe, also in digital zu arbeiten, und vielleicht finden sie dann, vielleicht blühen sie auf
459 in einer Kleingruppe, digital. Aber ja, oh Gott, das ist so eine schwere Frage. JEDER kann es
460 probieren und dann kann man damit arbeiten, ohne zu beurteilen, also vorurteilen, ob das dann
461 gar nicht geht bei den, was viele machen aber ja okay (...) bin überfordert, ich glaube.
462 [00:52:57]

463 **I:** Das will ich aber auch nicht. (...) Und welche Voraussetzungen seitens der Schulen?
464 [00:53:06]

465 **L1:** *Oh God*, okay. Erstmal müssen zum Beispiel, wie in Bremen, digitale Endgeräte irgendwie
466 angeboten werden natürlich. Also sonst ist das, ich meine, ich gehe da zurück zu Frühling 2020
467 als wir erstmal in Distanz waren und einige haben sie auf dem Handy so ein Videokonferenz
468 gemacht, weil sie keinen Laptop, iPad, was auch immer hatten zu Hause. Das erste Vorausset-
469 zung, dass digitale Endgeräte vorhanden sind, dass Schüler zum Beispiel, die kein Internet ha-
470 ben IN die Schule kommen dürfen, wo es Internet gibt, auch wenn es nur so 20 aus der ganzen
471 Schule sind, die haben einen Platz, wo sie dann Zugang auf Unterrichtsmaterialien haben und
472 eventuell ja (...) ja dann wenn ich politisch werde, mehr Zeit, dass Lehrer mehr Zeit haben und
473 weniger Stunden haben so schöne Unterrichtseinheiten zu konzipieren und wirklich ausprobie-
474 ren. Ich kann mir vorstellen wie viel Stunden du da investiert hast. Zum Beispiel mit 25 Stunden
475 Oberstufe, ich kriege das nicht hin, ich hätte dann kein Privatleben, ich würde nur in einem Jahr
476 ein Burnout kriegen, wenn ich sowas immer. Also ich glaube, das ist etwas aus der politischen

477 Ebene ja, Schulen können das nicht anbieten, aber ja. Auch digitale Fortbildungen, wie man
478 sowas gestaltet. Ist ganz wichtig. Zum Beispiel, an unserer Schule hatten wir einige, wenn wir
479 uns mit ‚Flinga‘ und ‚Padlet‘ ah das war das Wort, das ich nicht wusste, auf Französisch ‚Pad-
480 let‘, du hast ‚Padlet‘ umgeschrieben. Es war so, du hast das etwas anders genannt oder?
481 [00:54:52]

482 **I:** Ich habe was anderes benutzt. [00:54:55]

483 **L1:** Ja, achso okay, okay, okay [00:55:00]

484 **I:** (...) ich habe jetzt ‚Taskcards‘ [00:55:02]

485 **L1:** Ja, okay, okay, das sah sehr aus wie ‚Padlet‘, sehr ähnlich. Ja, also digitalen Fortbildungen
486 müssen angeboten werden, damit Lehrer überhaupt wissen, wie man sowas macht. Also zum
487 Beispiel, ich gehe auf diese eine das Anfangsvideo, die du so schön gemacht hast mit dem
488 Handybildschirm und scrollen, die Nachrichten für die Schüler, ja, das wahrscheinlich gar nicht
489 so schwer ist, aber wenn man nicht weiß, welches Programm man benutzen soll, denkt man
490 „Sowas kann ich nie machen, das ist viel zu schwer“ oder solche Lehrkräfte, die vielleicht sich
491 zusammensetzen und sagen „Hey, im Fachbereich“ keine Ahnung oder alle Fachbereiche zu-
492 sammen. Dass man dann austauscht, welche coole Software oder Programme oder Apps man
493 benutzt hat, um etwas Cooles, Interaktives zu gestalten, das ist auf jeden Fall wichtig. Aus-
494 tausch, Fortbildung und Endgeräte, das sind drei Aspekte, die wirklich notwendig sind, ja.
495 [00:56:12]

496 **I:** Super, vielen Dank! (...) Und die letzte Frage dieses zweiten Blockes zum Abschluss. Wieder
497 eine Skalafrage: Auf eine Skala von eins bis zehn, zehn ist wieder besonders ausgeprägt, haben
498 deiner Meinung nach derartige digitale Lernpfade das Potenzial, den Französischunterricht hin-
499 sichtlich der Förderung der Mündlichkeit zu verändern? Inwiefern? [00:56:45]

500 **L1:** Verändern? (...) Du meinst, dass irgendwie so als neues Aspekt allgemein zur Mündlich-
501 keit im Unterricht? Oder so? [00:57:00]

502 **I:** Zum Beispiel. [00:57:01]

503 **L1:** Ja klar (...) so auf jeden Fall, weil das sehr viel mit Technologie, moderne Fragen, die
504 unsere Gesellschaft beeinträchtigen. Ich weiß das richtige Wort *defiances of our society*, also
505 diese Probleme und die Technik und alles, das entwickelt sich immer weiter und wenn Schüler
506 sind (unv.) ein Podcast erstellen können, das ist dann eine andere Art von Sprachproduktion,
507 von Präsentationen als rein Referate halten oder (...) oder wenn sie zum Beispiel ein Erklärvi-
508 deo erstellen, das ist ja wirklich das kann was ändern, weil das ist ihre Welt. Oder wenn sie

509 zum Beispiel ein (...) Video wie Influencers machen oder ein Reel auf Instagram oder TikTok
510 oder etwas, wenn sie SOWAS in der Fremdsprache AUCH erstellen können und wenn sie die
511 richtige Werkzeuge haben so erstmal so diese Kenntnisse zu Software oder Apps oder was auch
512 immer beziehungsweise auch Sprachkenntnisse. Ich glaube, das ist wirklich eine Chance, die
513 Motivation zu steigern und wirklich, dass Schüler mehr angesprochen fühlen, so für ihr Zeital-
514 ter, dass sie dann sehen „Oh cool, meine Lehrkraft hört auch Podcast! Wir erstellen ein Podcast,
515 cool! Ich höre Podcast!“ Oder „Mein Lehrkraft guckt YouTube-Videos und kennt alle diese
516 viele französische lustige Komiker oder Influencer!“ und das ist mehr Zugang auf ihre auf das,
517 was sie angucken, auf ihre keine Ahnung das Input, was sie normalerweise kriegen und dann
518 können sie das auch produzieren. Und das ist nicht nur so Sprachproduktion. Das ist, wenn sie
519 ein Produkt haben, was sie immer wieder angucken können, das ist etwas, was sie immer mit
520 sich NEHMEN. Weißt du, was ich meine? Ich habe mit einer Gruppe, das war eine, das war in
521 Amerika, das war so eine Gruppe, wir haben ein Musikvideo erstellt über diese Ferienlager als
522 die Schule wo wir Deutsch gemacht haben und das ist ein Musikvideo, was sie sich für immer
523 angucken können und lachen und denken „Wir haben das gestaltet“, also „Wir haben die Musik
524 geschrieben“, die Musik nicht, also „den Text geschrieben“ und dann können sie auch gucken,
525 wie weiter sie gekommen sind in der Sprache, seitdem sie das gemacht haben, ob sie sich ver-
526 bessert haben, ob sie Wörter verlernt haben. Ich sehe es als große Chance, auch wenn ich weiß,
527 dass ich selber einige Sachen noch weiter lernen müsste, um diese genaue Ziele zu erreichen
528 und alle diese Projekte wirklich Gedanken dazu zu machen ist es ist eine große INVESTITION
529 an Arbeit, aber ich glaube, ja, in Englisch würde ich sagen „große *returns*“. Also man kriegt
530 dann viel zurück und ist manchmal überrascht in der Kreativität und Vielfalt an Talente und
531 wie das die Sprachproduktion unterstützt oder wie das die Sprachproduktion motiviert oder was
532 auch immer so. Ja, je mehr die Technik sich entwickelt, je mehr wir damit arbeiten MÜSSEN
533 und nicht einfach so zu Arten, Referate immer zugreifen oder sagen „Okay, wir machen ganz
534 klassisch“ (...) ja keine Ahnung eine Gruppenpräsentation, wo alle so da stehen und wir gucken
535 und lesen, dass sie dann wirklich etwas Cooles erstellen und dann sind sie etwas stolzer darauf.
536 Und ich glaube, das nimmt ein bisschen von Sprechangst weg, weil wenn etwas zum Beispiel
537 aufgenommen wird, sie können dann sagen „Oh Mann, das war falsch. Lass uns nochmal ma-
538 chen“. Zum Beispiel als Podcast- oder Videoerstellung, so es entspannt ein bisschen und moti-
539 viert, also meiner Meinung nach. Nicht für jeden Schüler, aber ich glaube, als Gesamtbild
540 könnte man sagen entspannt, weil man dann nochmal probieren kann, vielleicht ein bisschen
541 weniger Nervosität und auch Chance, die Kreativität miteinzubringen und zu motivieren.
542 [01:01:13]

543 **I:** Super, vielen Dank! [01:01:16]

544 **L1:** Gerne! Oh ich habe kein, ich muss dir eine Skala geben. Dann sage ich zehn, also neun ein
545 halb / zehn, ja, weil nicht alle Schüler das lieben, aber ja, ganz weit an der Skala. [01:01:30]

546 **I:** Ich fand das so spannend, was du erzählt hast, dass ich sogar meine eigene Frage vergessen
547 hatte und tatsächlich sollte auch eine Skala, also ne zehn, super! Ja, dann wären wir auch schon
548 am Ende des Interviews, dann hätte ich noch ein paar Fragen zu deiner eigenen Person und
549 zwar, kannst du mir einmal kurz über deine Berufserfahrung sprechen, also deine Ausbildung,
550 welche Schulform du schon besucht hast, also wo, in welcher Schulform, du schon gearbeitet
551 hast, wie lange du schon Lehrerin bist und welche Jahrgänge du schon unterrichtet hast.
552 [01:02:08]

553 **L1:** Okay, so ich bin nicht eine klassische Lehrkraft in Deutschland, sage ich erstmal. Ich habe
554 mein Bachelor in Amerika gemacht, an der Universität Buffalo, da noch nichts mit Lehramt
555 angefangen, danach habe ich ein zusätzliches Programm, es heißt *Post-baccalaureate Teaching*
556 *Certification* auch in Buffalo an *Buffalo State College* absolviert, damit ich die volle Zertifika-
557 tion für Amerika als Französischlehrkraft hatte. Dazu habe ich die Prüfungen für Spanisch und
558 Deutsch absolviert, damit die auch unterrichten könnte, aber da ich habe mein Referendariat
559 nur in Französischkursen gemacht, einmal *High School*, so das sind Jahrgang neun bis zwölf
560 und *Middle School*, sechste bis achte Klasse. Kurz danach bin ich nach Deutschland gezogen.
561 Ich habe dann eine Zeit als Fremdsprachenassistentin in Englisch gearbeitet, in Niedersachsen
562 an einem Gymnasium fünfte bis zehnte Klasse, danach hab ich 18 Monate an der ES-Schule,
563 das eine katholische Schule, damals war es ein bisschen getrennt in Realschule und Gymnasium
564 noch, das waren Jahrgänge fünf bis zehn, da hatte ich Unterricht Englisch fünfte Klasse bis
565 zehnte Klasse beziehungsweise auch Französisch gymnasiale also Gymnasium achte-neunte
566 Klasse und für Anfänger Realschule, sechste Klasse, Französisch. Danach bin ich an der (...)
567 GS-Schule gewechselt, da unterrichte ich Oberstufe E-Phase, QI, QII Englisch und Französisch,
568 das mache ich seit acht Jahren. Dabei hatte ich auch Abordnungen in Englisch an der Schule
569 AM, was eine Oberschule ist, Klassen fünf bis zehn. Ich habe fünfte, sechste und dann neunte,
570 zehnte zwei Jahre unterrichtet in Englisch auf inklusive MSA-Prüfungen, also ja (unv.) mache
571 ich auch so nehme ich an nehme ich Abiturprüfungen ab in Englisch und dann habe ich eine
572 Abordnung an der berufsbildende Schule, Schule SS, dreieinhalb Jahre gemacht, das sind ja
573 sozialpädagogische Assistenten beziehungsweise Sozialpädagogen, die ja so zweistündig Eng-
574 lisch pro Woche, habe ich gemacht und ja, also in an der Gy/O Leistungskurse beziehungsweise
575 Grundkurse und E-Phase, aber in Französisch nur Grundkurs. [01:04:40]

576 **I:** Also, ja genau, soweit ich weiß, hast du auch ein Semester an der Uni Bremen [01:04:47]

577 **L1:** Ach ja, stimmt! Oh ja, *oh God*, ich habe das vergessen! Okay, ich habe eine Anpassungs-
578 maßnahme zu meinem amerikanischen Abschluss also amerikanischen Abschluss, Bachelor-
579 Abschluss gemacht, das ist so Äquivalent von Master of Education. Also mit meinem Pro-
580 gramm *on Buffalo State College Post-baccalaureate Teaching Certification* genau, habe ich
581 dann dazu musste ich 21 *Credit Points* absolvieren an der Uni Bremen, damit ich dann die
582 Anerkennung für Deutschland habe, als Französischlehrkraft, aber sie waren nett und haben
583 mich auch für Englisch anerkannt. Eine Einzelentscheidung. Ja, genau und das war in also ich
584 habe das im Wintersemester 18/19 gemacht. [01:05:33]

585 **I:** Mal kurz zusammengefasst deine Fächer sind Französisch, Englisch? [01:05:39]

586 **L1:** Ja und ich habe auch Spanisch unterrichtet. In Amerika kann ich Deutsch unterrichten, aber
587 nicht in Deutschland. [01:05:46]

588 **I:** Und einmal kurz, du hast es ja schon angesprochen, aber nochmal kurz zu deiner eigenen
589 Erfahrungen mit digitalem Unterricht beziehungsweise Fremdsprachenunterricht? Du hast ja
590 auch Fremdsprachen. Ja, kannst du was dazu sagen? [01:06:05]

591 **L1:** Ja, klar! Okay, so als die Pandemie angefangen hat, hatten wir viel Distanz- UND Hybrid-
592 unterricht danach. Meine Erfahrung ist Distanzunterricht kann klappen, also man muss ja, wir
593 waren ein bisschen überrascht mit der Situation und mussten uns damit auseinandersetzen. An
594 meine Schule, wir haben so ein paar so Wunderkinder, sage ich mal, im Kollegium, die uns
595 viele unterschiedliche Methoden beigebracht haben beziehungsweise uns Fortbildungen ange-
596 boten haben, von daher habe ich viel daraus gelernt. Ich habe sehr gern (lacht) nicht sehr gern,
597 ich sag mal, von dem, was gemacht werden könnte, was ich gemacht habe, am besten fand ich
598 ‚Zoom‘-Konferenzen und *Breakout-Rooms* und viel Kontakt mit Schüler, obwohl ich ab und
599 zu mal auch einfach Aufgaben aufgegeben habe oder ich habe gesagt ‚Guckt das Video und
600 wir treffen uns in eine halbe Stunde, machen diese Frage zusammen‘. Ja, viel, viel Erfahrung
601 damit in den letzten zwei Schuljahren, also nicht diesen Schuljahr aber vorherigen zwei Schul-
602 jahren und im Allgemeinen kann es funktionieren. Natürlich, für mich ist Präsenz viel schöner
603 allgemein. Hybridunterricht war das Allerschlimmste, fand ich, weil man so viel auf einmal
604 (...) wie soll ich das sagen? *Oh God!* Man musste einfach so viel, wie ist das Wort? Suche ich
605 gerade. Man musste an ungefähr 20 Dinge gleichzeitig denken: ‚Hören allen hier mich, wobei
606 alle im Unterricht dasitzen?‘ und ‚Hören sie die Leute hinten, wenn sie sprechen in ‚Zoom‘-
607 Konferenz?‘, ja. So ich habe jetzt die Erfahrung, ich habe viel daraus gelernt. Ich werde es nicht
608 eine sehr schöne Zeit nennen, aber ich habe daraus viel gelernt, was man auch im

609 Präsenzunterricht miteinbeziehen kann. Also von daher es war nichts, nichts wo ich gedacht
610 habe „Eine Zeitverschwendung“, weil ich viel daraus gelernt habe. [01:08:12]

611 **I:** Okay. Abschlussfrage: Nimmst du persönlich etwas aus dem digitalen Unterrichtsvorschlag,
612 den ich dir vorgelegt habe, für deine eigene Praxis mit? [01:08:30]

613 **L1:** *Oh my God!* JAAA! Wie gesagt, hätte diese Einheit vor, sage ich mal, zwei Monaten ge-
614 sehen, hätte dich gefragt, ob ich das in meinem Kurs ausprobieren kann, weil ich habe jetzt ein
615 paar Namen, ein paar Schlagwörter so für Videos und Quellen, die ich unbedingt benutzen
616 würde und ich sage das nicht einfach so „Ohja schön ich würde es benutzen“, ich würde das
617 komplett durchführen und sehen wie es klappt in mein Grundkurs, weil sie Französisch lieben
618 und sie lieben einfach neue Quellen und sie lieben es zu verstehen und hören was die Französer
619 was auf Französisch gesagt wird. Ja, und ich glaube, wie du dann zum Beispiel die Aufmerk-
620 samkeit auf Operatoren stellst, ich mache sie nicht immer fettgedruckt, obwohl ich das eine
621 einfach eine richtig *EASY* Änderung ist. Man könnte es so *easy* machen. Nur auf Klausuren
622 mache ich das, sodass sie dann sehen: *RÉSUMEZ or DÉGAGEZ* sowas, ja? So, ja, ich glaube,
623 Quellen auf jeden Fall, die Methoden, die habe ich, ich habe viel davon schon gemacht und ein
624 Podcast erstellen, ich hatte das vor, aber ich habe das irgendwie irgendwann mal in unserem
625 Thema, es war es ist jetzt *Les (...) Les pays d’Outre-Mer*, ich habe den Faden ein bisschen
626 verloren, ich habe mich gefragt, wie ich denn zum diesem Thema ein Podcast erstellen? „Wo-
627 rum soll es gehen?“ Und irgendwie habe ich das nicht geschafft mit dieser Gruppe, obwohl ich
628 glaube, dass es sehr gut geklappt hätte. Ja, ich glaube, einfach die die sorgfältige Planung und
629 wie du einen Leitfaden erstellst hast und wie du alles gestaltet hast, das ist etwas, was ich auch
630 super finde und ich glaube, würde ich auch, will ich auch zukünftig machen, aber ich habe
631 gekündigt und werde nicht mehr unterrichten eine Zeit lang. Du weißt das, oder? [01:10:30]

632 **I:** Nee. [01:10:31]

633 **L1:** Hast du es nicht gewusst?! [01:10:32]

634 **I:** Können wir aber gleich nochmal besprechen. (...) Danke dir! Hast du noch was, fällt dir
635 noch was dazu ein? Möchtest du noch etwas ergänzen, was dir vielleicht noch im Nachhinein
636 eingefallen ist? [01:10:49]

637 **L1:** Nein, aber ich glaube, deine Kenntnisse, du könntest auch Fortbildungen anbieten, wirk-
638 lich. Wenn du dann fertig bist und Zeit hast und ein bisschen Luft hast, du könntest wirklich
639 für Französisch-Fachbereiche überall, Bremen, Bremerhaven, LIS, LFI, du könntest Fortbil-
640 dungen anbieten, weil ich glaube, *not native speakers* auf Französisch würden sich wirklich
641 freuen und davon profitieren, was du als *native speaker* und Französer zu anbieten hast, wirklich.

642 Ist nicht immer einfach gute Quellen zu finden, finde ich, persönlich. Ja so, das ist so ein großes
643 Lob an dich. Hast du super gemacht und das kannst du, wenn du in der Lage bist und Zeit hast
644 irgendwann nach dem fünften Jahr als Vollzeit-Lehrkraft, kannst oder vielleicht eine Fortbil-
645 dung gestalten, damit du deine Ideen, deine Kenntnisse auch teilst, weil das ist immer gut so
646 frische Luft und so ein bisschen so frisches Blut in diesem Fachbereich zu haben, ich glaube,
647 du kannst es gut beibringen. Ja, das ist mein abschließende Gedanke. [01:11:56]

648 **I:** War auch ein bisschen Ziel der Masterarbeit, na. Ich habe mich ja eben für dieses Thema
649 entschieden, damit auch mal was Neues rauskommt und was zurzeit, man sieht es ja überall,
650 (...) dringend notwendig ist. [01:12:15]

651 **L1:** Ja, genau. [01:12:17]

652 **I:** Okay, es war ein schönes Endwort, ich bedanke mich herzlich für das Interview [01:12:25]

653 **L1:** Gerne!

654 **I:** und werde dann jetzt erstmal die Aufzeichnung auch wieder beenden. [01:12:31]

655 **L1:** Okay. [01:12:32]

Interview – L2

1 **I:** *C'est parti !* Okay, einmal kurz zum Ziel dieses Gesprächs. Es wird darum gehen das Lernarrangement ‚*Le phénomène des réseaux sociaux*‘ zur Förderung der Mündlichkeit im Distanzunterricht Französisch zu evaluieren und die damit gebundene Frage der praktischen Umsetzbarkeit zu reflektieren. Ich möchte dich darum bitten, deine Perspektive möglichst detailliert darzustellen. Und einmal kurz zum Interview: Es besteht aus zwei Hauptblöcken. Im ersten Teil soll das Lernarrangement didaktisch-methodisch evaluiert werden und der zweite Teil soll dazu anregen, quasi ein Schritt weiterzugehen und übergreifend zu reflektieren in Bezug auf die Umsetzung digitaler Lernarrangement zur Förderung der Mündlichkeit in weitere Schulkontexte.
9 [00:01:02]

10 **L2:** Okay (...) hört sich gut an. [00:01:08]

11 **I:** Dann beginnen wir mit der ersten Frage, eine Eröffnungsfrage. Also du hast dich ja mit dem Lernpfad mittlerweile vertraut gemacht. Wie waren deine ersten Eindrücke dazu? [00:01:23]

13 **L2:** Also, mein allererster Eindruck war durch die erste Etappe, den ersten Schritt total gut, gerade diese (...) *écran* also diese Oberfläche vom Handy, die du da zeigt mit dem Eiffel Turm, es wirkt mega (...) mega spannend, das sieht man sonst nicht so. Und Handynutzung ist ja sonst auch verboten, also von daher, fand ich, ist es sehr reizvoll für die Schüler. (...) Genau, und dann fand ich auch, dass es sehr übersichtlich aufgebaut ist, sehr verständlich, gut strukturiert
18 (...) ja. [00:02:08]

19 **I:** Okay, dann gehen wir ein Tick tiefer in die Materie und im ersten Teil geht es ja darum, dass Lernarrangement didaktisch-methodisch zu evaluieren. Und wir fangen mit dem Thema an. Das Thema war ja soziale Netzwerke. Inwiefern deiner Meinung nach eignet sich dieses Thema für die Förderung der Mündlichkeit im Französischunterricht? Und wie würdest du es in drei Schlagwörtern charakterisieren? [00:02:40]

24 **L2:** Sind ja zwei Fragen, na? [00:02:42]

25 **I:** Das sind zwei Fragen. [00:02:43]

26 **L2:** Okay, also ich finde, das eignet sich sehr gut, also ich finde, es eignet sich sehr gut um Mündlichkeit zu fördern, denn alle Schüler haben, also es betrifft alle Schüler, denn alle Schüler sind in irgendwelchen sozialen Netzwerken unterwegs, es wird sich keiner nicht angesprochen fühlen (...) von daher ist es sehr nah an der Lebenswelt der Schüler*innen. (...) Und jetzt drei Begriffe, mit denen ich das Lernarrangement charakterisieren würde? [00:03:17]

31 **I:** Das Thema. [00:03:18]

32 **L2:** Das Thema, ach das Thema! (...) Zeitgemäß (...) unbedingt notwendig, auch wenn das
33 zwei sind (...) anspruchsvoll. [00:03:43]

34 **I:** Okay, vielen Dank! Dann kommen wir zur nächsten Frage und zwar, wird es hier um die
35 Aufgaben beziehungsweise um die Aufgabenstellung gehen. Und da lautet die Frage, wie an-
36 gemessen diese Aufgaben beziehungsweise die Aufgabenstellung hinsichtlich der Förderung
37 der Mündlichkeit angemessen, ja, wie angemessen die sind und woran machst du das fest?
38 [00:04:18]

39 (...)

40 **L2:** Die Aufgabenstellungen sind SEHR angemessen, weil sie gut vorbereiten für die *tâche*
41 *finale* oder auf die *tâche finale* und gut ENTLASTEND wirken für die *tâche finale*. Von daher
42 ist es ein guter (...) ja eine gute Hinleitung oder Hinführung zur *tâche finale*. Tatsächlich muss
43 jetzt gerade mal überlegen so die (...) drei, vier, fünf, sechs, nee drei, vier, fünf. Da bin ich mir
44 gerade nicht doch vier heißt auch ‚*Parlons-en !*‘ also scheinbar ist vier auch nochmal (...) Achja
45 da tauscht man sich auch schon aus. Genau! Also finde ich (unv.) also es gibt echt immer eine
46 gute Mischung zwischen (...) ja, zwischen Aufgaben, wo die Schüler sich austauschen müssen,
47 also mündlich aktiv werden müssen und wo sie sich darauf vorbereiten können, also wirklich
48 immer eine gezielte Vorbereitung auf das, was sie dahinter präsentieren oder austauschen sollen
49 und das finde ich sehr gelungen. [00:05:39]

50 **I:** Ja, und in Bezug auf die Aufgabestellungen, die Formulierung sprachlich, inhaltlich hast du
51 dazu was, also findest du die angemessen? [00:05:52]

52 **L2:** Ich also du hast ja elfte Klasse geschrieben, na? Elfte Klasse, ist das für dich E-Phase oder
53 oder QI? [00:06:01]

54 **I:** Nee, das ist tatsächlich eine QI. [00:06:03]

55 **L2:** QI, ja. (...) Genau, ich hatte jetzt E-Phase im Kopf, weil wir häufig von (unv.) Klasse
56 sprechen. Wenn wir E-Phase meinen, für QI finde ich es für E-Phase finde ich es teilweise noch
57 von den Aufgabenstellung also von den, wo (...) Operatoren, die du oder gerade von den Ver-
58 ben, die verwendet werden, fand ich es teilweise schwierig. Ich habe mir da so ein paar Sachen
59 ausgesprochen aufgeschrieben, weil ich dachte ‚Wow‘, ich weiß nicht, ob die das hinkriegen,
60 schon die Aufgabenstellung zu verstehen, ob die nicht schon zu schwierig ist. (...) Genau (...)
61 Zum Beispiel bei Nummer eins wird ‚*assidue*‘ verwendet. Was heißt das? Kannst du mir sagen,
62 was es heißt? Ich habe es nicht gegoogelt. [00:06:51]

63 **I:** Fleißig, also, ja fleißig heißt das. [00:06:55]

64 **L2:** Aaah, okay! (...) Genau, das habe ich schon gemerkt, dass es SEHR auf einem sehr sehr
65 hohen Niveau ist. Man merkt, dass du Muttersprachler bist, denn wir alle lernen von Anfang an
66 dieses (...) dieses Schulvokabular für die Formulierung von Aufgabenstellungen und du hast
67 da noch den muttersprachlichen Hintergrund, vielleicht auch durch deine eigene Schullaufbahn
68 oder durch Materialien, mit denen du dich jetzt beschäftigt, die französisch auf Französisch
69 sind. Genau, also das fand ich schon teilweise anspruchsvoll, ja. [00:07:33]

70 **I:** Dann meine Frage dazu: Was hättest du an dieser Stelle anders gemacht, also was die Auf-
71 gaben angeht beziehungsweise die Aufgabenstellung?

72 (...)

73 Also du hast es ja quasi schon angedeutet. [00:07:53]

74 **L2:** Ja, ich hätte vielleicht anders formuliert, teilweise. Ja, andere Formulierung gewählt ein
75 bisschen, die die Schüler aus anderen Kontexten also die sie durch ihre Schullaufbahn kennen,
76 weil das sich schon häufig wiederholt, na. So Fragestellung und wir benutzen also gut das hat
77 jetzt mit Geographie zu tun, da haben wir die Operatoren im Deutschen und da gibt es auch
78 eine Tabelle fürs Französische und da würde ich immer dann so die Operatoren benutzen und
79 so. (...) Wobei, das ist ja letztendlich, oder? [00:08:23]

80 **I:** Also ich habe sie schon miteinbezogen, aber manchmal fehlen welche tatsächlich. Ich habe
81 immer geguckt in die Tabelle und manchmal passt es einfach nicht. Da musst du es anders
82 formulieren so. [00:08:41]

83 **L2:** Ja, kann ich mir vorstellen, ja. Genau, also hier hätte ich das vielleicht anders formuliert,
84 also so schulfranzösischer formuliert. Ich finde, das hat einen sehr sehr wissenschaftlich tat-
85 sächlich von der Sprache her. (...) Ich find es interessant, dadurch hat es ein höheren Wert
86 irgendwie, aber ich weiß nicht, ob das die Schüler nicht abschrecken würde. [00:09:03]

87 **I:** Dankeschön, dann hast du ja wohl gemerkt, in Bezug auf Materialien, es gibt ja welche, die
88 ich selbstentwickelt habe, andere, die ich aus dem Internet ausgesucht habe. Eben vor dem
89 Hintergrund der Lerngruppe, die da angesprochen werden soll, und das Ziel, die Lernkompe-
90 tenz, die angestrebt wird, wie schätzt du diese Materialien ein? (...) Wie bewertest du die?
91 [00:09:42]

92 **L2:** Die bewerte ich als sehr passend als sehr stimmig, ja. Alle, also sowohl die gefundenen im
93 Internet oder lange Gesuchten vermutlich als auch die selbsterstellten sind TOTAL passend.

94 Also keine Ahnung, was erst da war, ob erst das Material da war, dann hast du die Fragestellung
95 überlegt, oder eher umgekehrt wahrscheinlich, finde ich sehr hilfreich, ja. [00:10:06]

96 **I:** Wie würdest du die, du sagst passend, inwiefern? [00:10:12]

97 **L2:** Angemessen vom (...) okay da muss ich eine Einschränkung machen tatsächlich, sehe ich
98 gerade, habe ich mir auch aufgeschrieben, dass was auch sehr umfangreich ist zum Beispiel
99 ‚*Les mots pour le dire*‘ fand ich SUPER diese Idee oder genau diese Arbeitsblätter, ich glaube,
100 zwei hattest du gemacht, na, so Redemittel sprachliche Mittel? Fand ich super umfangreich,
101 wenn ich mir das alleine als Schüler angucken müsste, wäre ich zu faul dazu, wenn mir das
102 jemand vorkaut, würde ich zuhören, glaube ich, und das auch eher verwenden, aber so wäre
103 ich, würde ich das, glaube ich, als Schüler (...) vielleicht nicht so, weil es so lange ist, das ist
104 viel, genau, und dann ist es schwierig zu finden, dann ist es leichter fast, wenn ich einfach das
105 im Internet eingebe, bei DeepL.org oder wie auch immer oder Linguee, genau. Und was ich
106 SEHR gut fand, waren die Videos, die sind ja nicht selber erstellt, die sind unterschiedlich
107 schwierig, finde ich vom Vokabular, von der Geschwindigkeit und so weiter, von der Form
108 einfach und das finde ich ganz gut. Da habe ich mich nur gefragt, ob man da dann binnendiffe-
109 renziert die Gruppen zuteilt oder, ob man hofft, dass sich die Schüler das gegenseitig erklären,
110 was da gesprochen wird, oder du hast ja netterweise angeschrieben, dass man das ja auch so für
111 sich einstellen kann, die Geschwindigkeit senken oder ich weiß auch nicht mehr, also bei
112 YouTube kann man ja Untertitel einfügen und so ich weiß nicht, ob das auch in diesem anderen
113 Format da möglich wäre, aber das finde ich auch super, dass du darauf hingewiesen hast, weil,
114 zum Beispiel, das A-Video fand ich relativ schwer, auch wenn es sich wiederholt inhaltlich
115 aber das muss man auch als Schüler erstmal verstehen, dass es eine Wiederholung ist, ja. (...)
116 Genau, beantwortet das die Frage? [00:12:18]

117 **I:** Ja, ich wollte mal kurz noch auf (...) auf dem, was du gerade gesagt zurückkommen, und
118 zwar hast du gesagt, ‚wenn man es den Schülern vorkaut‘, was meinst du damit? [00:12:30]

119 **L2:** Ja, mit ‚vorkauen‘ meine ich, mit denen zusammen durchgeht einmal oder also den in der
120 Stunde den Zeit einräumt dafür, dass man sagt ‚So wir gucken uns das jetzt mal zusammen an,
121 lest euch das in Ruhe durch‘ oder wie auch immer also, dass man die bewusst auffordert, das
122 zu anzuschauen, weil dadurch, dass es ja viele Phasen der Freiarbeit gibt, wo du zwar schreibst,
123 du stehst als Ansprechpartner bereit, aber da hast du ja keine moderierende Funktion dann in
124 manchen Stunden, sondern die sind ja wirklich sehr frei und wenn in so einer Stunde (...) dieses
125 ‚*Les mots pour le dire*‘ benötigt wird, weiß ich nicht, ob die Schüler, also bin ich mir unsicher,
126 dass die Schüler darauf kommen, die würden das vermutlich nicht machen, das müsste man

127 gegebenenfalls vorbereiten in einer Stunde, wo man mit den zusammenarbeitet, einmal darauf
128 hinweisen, einmal kurz zeigen, was es da gibt, damit also das meine ich mit ‚vorkauen‘, genau,
129 dass man das einmal sich zusammen anschaut und überhaupt darauf hinweist, dass es das gibt.
130 (...) Ja! [00:13:41]

131 **I:** Also das passt tatsächlich zur nächsten Frage und (...) genau da geht es um die Hilfestellun-
132 gen, die ich angeboten habe, und die Frage wäre einmal, inwieweit meinst du, dass diese Hil-
133 feststellungen auf mögliche Schwierigkeiten der Schüler*innen eingehen können, um ihnen über-
134 haupt zu ermöglichen, die Aufgaben zu bewältigen? [00:14:17]

135 (...)

136 **L2:** Genau das ist eigentlich das, was ich gerade gesagt habe, ich glaube, man muss sie darauf
137 hinweisen. Schüler, die überlesen ja ganz viel, ganz schnell, weil sie einfach dahin wollen, wo
138 sie denken, wo es wichtig ist, na, also zur Aufgabe, alles andere wird ausgeblendet oder dann
139 würde man nicht so darauf kommen. Und was halt ja bei diesem Format des Lernpfads auch
140 (unv.) man muss auch immer runterscrollen, also am coolsten wäre es eigentlich, wenn alles
141 immer direkt auf meinem Bildschirm wäre, denn tatsächlich habe ich auch am Anfang irgend-
142 was übersehen, weil es einfach weiter unten war und ich nicht gescheitert bin, weil wenn ich
143 weiter runterscrolle, noch mehr Informationen bekomme oder Hilfestellung genau, und ich bin
144 mir gerade genau auch dieser ‚*conseil*‘, dass man die Geschwindigkeit für die Videos und so
145 weiter, dass man sich es anpassen kann. Also ich glaube, die Schüler wissen das größtenteils,
146 die meisten, die sind ja einfach, die sind ja nicht dumm, sondern sie gucken ja nur noch
147 YouTube und so weiter. (...) Genau, aber das ist auch etwas, was man schnell überliest, auch
148 wenn es ganz oben steht, aber man überliest es, weil man eigentlich eher dann zu eins, zwei,
149 drei möchte. (...) Aber das ist ein Fehler der Schüler, vielleicht kommen sie dann später noch
150 mal darauf, aber eigentlich bin ich, nee, das hast du total richtig gemacht, das muss man nicht
151 noch mehr hervorheben, du hast schon diese Glühbirne daran gemacht und so weiter, also ei-
152 gentlich mehr kann man da gar nicht mehr machen, fettgedruckt des ‚*conseil*‘, also nee, das ist
153 schon super, das ist dann eher so dieses Schnelllebiges, na, wie das ja auch bei den *Social Media*
154 ist, so das man ganz schnell weitergehen will, dahin wo es spannend wird und die ‚*conseils*‘
155 sind einfach nicht ratschlägerisch. [00:16:08]

156 **I:** Hättest du vielleicht ergänzende Differenzierungsansätze da an dieser Stelle gesehen?
157 [00:16:18]

158 **L2:** Nee, also es ist total lustig, weil ich nämlich (...) als ich es mir angeguckt habe, habe ich
159 erstmal auch diese ‚*conseils*‘, wie man sein also wie du das geschrieben hast, man kann das halt

160 um seine Geschwindigkeit anpassen und so, habe ich auch erst übersprungen und dachte so,
161 habe es mir aufgeschrieben von wegen „Ja, das könnte man nochmal sagen“, na. Und dann
162 dachte ich so „Achnee, guck mal, hat er ja schon“. Also alles, was ich gedacht habe, was fehlt,
163 hast du eigentlich gemacht und ich habe es nur, auch weil ich auch wie die Schüler bin und das
164 schnell überfliegen wollte, so na, habe ich es auch nicht auf den ersten Blick gesehen und dachte
165 „Nee nee ist alles genau richtig“. Nee, finde ich wirklich genau richtig. Und dann geht es hast
166 du mit ein paar neuen Apps gearbeitet oder Seiten, wie dieses ‚Flinga‘, das kannte ich noch
167 nicht oder dieses ich weiß nicht wie man es ausspricht dieses, um so ein Board zu machen.
168 [00:17:11]

169 **I:** Etherpad meinst du? [00:17:13]

170 **L2:** Genau, etherpad, das kannte ich auch noch nicht, da diese Seite, aber das sind alles Sachen,
171 die sich selbst erklären, von daher ist das super, da braucht man auch den Schülern nicht sagen
172 „Ihr habt ja so und so zu machen“, sondern das ist alles (...) intuitiv ja. [00:17:30]

173 **I:** Okay. Das hast du ganz am Anfang schon angesprochen (...) die Struktur, der Aufbau des
174 Lernpfads. Wie würdest du die Struktur beziehungsweise den Aufbau insgesamt bewerten, also
175 immer didaktisch-methodisch und mit Hinsicht auf (...) mit Blick auf die Lernkompetenz, die
176 auch angestrebt ist oder werden soll? [00:18:01]

177 (...)

178 **L2:** Ja, die bewerte ich als passend, also was ich auch vorhin sagte, ich finde, das ist eine gute
179 Mischung aus vorbereitenden Inhalten (...) was soll ich nochmal bewerten? Die Aufgabenstel-
180 lung oder das Format? [00:18:32]

181 **I:** Der Aufbau. [00:18:33]

182 **L2:** Der Aufbau, na. Genau. Nee, das ist ja das was ich dann sagte, genau, ich finde das sehr
183 passend, weil das genau das ist so ein bisschen, wie wenn man irgendwie so Sport macht, und
184 dann muss man anspannen, entspannt und so. Ich finde, das ist eigentlich so, dass du da immer
185 ein guten Wechsel machst zwischen „Ah jetzt muss ich mich präsentieren, jetzt muss ich meine
186 Ergebnisse präsentieren und jetzt habe ich wieder Zeit, um in Ruhe für mich zu arbeiten, was
187 zu erarbeiten und mich in eine Thematik einzufuchsen“. Und die Schüler können auch eigene
188 Schwerpunkte setzen also da sind jetzt natürlich bei der *tâche finale*, aber auch sonst, weil es
189 viel um Recherche geht eigene Recherche. Finde ich auch super, dass du da auch nochmal
190 Seiten genannt hast, wo man gut suchen kann, die *fiables*, also was heißt *fiable*? Weiß ich jetzt
191 gerade gar nicht. [00:19:24]

192 **I:** Zuverlässig. [00:19:25]

193 **L2:** Zuverlässig genau, die so zuverlässig sind. Von daher finde ich, das ist eine gute Mischung
194 und was ich richtig cool fand, war dieser Typ, dieser Maxence, oder wie heißt der? (I nickt) Die
195 Sendung voll lustig. Leider hat man nicht so viel rausgefunden über sein Leben. Ich weiß nicht,
196 ob du hier Böhmermann guckst. Jan Böhmermann, der hat ja auch manchmal so wo er aus dem
197 Publikum Leute (unv.) und da auch ganz viel rausgefunden hat. Finde ich mega lustig, wenn
198 die dann sehr verwundert sind, was sie für Spuren im Internet hinterlassen. Der Typ hier dieser
199 Maxence hat jetzt nicht so viele, aber insgesamt ist es ein gutes Format, ja. (...) Ja und das finde
200 ich SEHR sehr abwechslungsreich für die Schüler, das ist cool. [00:20:07]

201 **I:** Okay, und also dann ja jetzt war das insgesamt die Struktur. Hinsichtlich der *tâche finale*,
202 wie würdest du da den Aufbau bewerten? [00:20:20]

203 **L2:** Also wie gesagt, das sind passende Aufgabenstellungen, die langsam, aber zielsicher da-
204 hinführen, aber auch, was ich sagte mit ‚langsam‘, also auch noch genug Möglichkeit bieten,
205 links und rechts noch sich zu informieren und andere oder unterschiedliche Methoden kennen-
206 zulernen, zu verwenden, genau und sehr abwechslungsreich von der Methodenwahl auch.
207 [00:20:52]

208 **I:** Hättest du da was anders gemacht? [00:20:58]

209 **L2:** Nee, das GAR nicht, nein. (...) Ich hätte es auch nicht so hingekriegt, also (lacht).
210 [00:21:08]

211 **I:** Genau, also das haben wir eigentlich auch schon angesprochen, also du hast es gerade ange-
212 sprochen, die nächste Frage wäre, die Methodik, inwiefern die (...) die geeignet ist? (...) Ge-
213 nau. [00:21:27]

214 **L2:** Ja, also finde ich, wie gesagt super. Also richtig, das waren auch meine Glitzeraugen da,
215 mit den Sternchen da, weil ich das wirklich von der Methodik total gut finde, ja. Es ist so wirk-
216 lich so umfassend, du hast NICHTS vergessen meiner Meinung nach, du hast an ALLES ge-
217 dacht und die besten Methoden gewählt, um das den Schülern adäquat, nein, um sie nicht zu
218 belastend im Sinne von nervig daran zu erinnern, dass es eigentlich gerade eine Arbeit ist, also
219 dass sie Unterricht machen, sondern von die Methodenauswahl ist wirklich so (...) ja, schüler-
220 nah schülerorientiert, dass das, glaube ich, einfach für die selber auch spannend ist und die gar
221 nicht merken, dass sie arbeiten, ja. [00:22:18]

222 **I:** Und die letzte Frage des ersten Blocks, eine Skalafrage: Von eins bis zehn, wo zehn beson-
223 ders ausgeprägt ist, inwieweit ist deiner Meinung nach das Lernarrangement angesichts der
224 schulischen Wirklichkeit umsetzbar? [00:22:44]

225 **L2:** Ja, das ist eine gute Frage. Das hast du ja jetzt für so (...) genau, das wollte ich dich eigent-
226 lich auch noch fragen, wie das gemeint ist. Also, ob du das vor Corona und die Lockdowns, die
227 (unv.) gegeben haben, dass man sowas bearbeitet, weil da ja wirklich alles virtuell stattfindet,
228 selbst die Plenen sind ja auch virtuell. [00:23:15]

229 **I:** Also die Idee war wirklich, ausgehend von Corona, was wir jetzt die letzten Zeiten erlebt
230 haben und vor allem diese Schulschließung, überhaupt (...) ich finde immer, schreiben lassen,
231 lässt sich eigentlich im Distanzunterricht ganz gut fördern. Ich habe mich immer gefragt, wie
232 schaffe ich das, die Schüler sprechen zu lassen. [00:23:45]

233 **L2:** Und das finde ich tatsächlich schwierig, muss ich gestehen, weil vor so einem Gerät, wo
234 man sich selber sieht, wie man Französisch spricht und so weiter. Da hätte ich Angst, dass
235 manche ein paar Hemmung eher Hemmungen haben, als (...) als im Klassenraum. ANDERER-
236 SEITS, ich habe das ja selber während des Distanzunterrichts gemacht, genau, also das ist das
237 Einzige, was ich sagen wollte, manchmal dachte ich „Ah wäre auch cool zwischendurch noch-
238 mal zusammenzukommen“, also richtig zusammenzukommen, und ich kann mir sogar vorstel-
239 len, dass man das jetzt, obwohl die Schulen geöffnet sind, dass man das durchführt, gerade
240 diese, wo man halt nicht seine Inhalte vorstellt, sondern wo man recherchiert oder halt selbst in
241 Eigenarbeit ist, dass man sagt „Okay, ihr müsst nicht zum Unterricht kommen, aber ihr seid
242 nächste Stunde bitte mit dem und dem vorbereitet hier, weil wir uns dann wieder zusammen-
243 treffen, um das zu vergleichen“ oder neue Gruppen sich bilden und so weiter. Und das fand ich
244 eigentlich, also das fand ich sehr erwachsen, weil man den Schülern dann so eine Verantwor-
245 tung überträgt. Andererseits kommen viele ja auch mit dieser Veranstaltung gar nicht klar, dass
246 sie zu Hause arbeiten müssen (...) wirklich, dann konzentriert irgendwie 90 Minuten oder so
247 diese Zeit diese Stunden Schulstundenzeit. Aber irgendwie war es cool, ich fand es sehr er-
248 wachsen und von der naja gut, jetzt nochmal ganz kurz die Umsetzbarkeit zehn ist sehr gut
249 umsetzbar, na? (I nickt) Dann würde ich eine acht oder eine achteinhalb. [00:25:21]

250 **I:** Okay, cool! Dann kommen wir zum zweiten Themenblock, ja genau. Hier gehen wir dann
251 halt quasi eine Ebene höher und reflektieren wir übergreifend zur Umsetzung digitaler Lernar-
252 rangement zur Förderung der Mündlichkeit in weitere Schulkontexte, also genau. Ziel ist es
253 halt sich ein bisschen vom Lernarrangement, das du gesehen hast so ein bisschen loszulassen
254 und das ein bisschen auf eine Metaebene nochmal zu denken. Und dann wäre die erste Frage,

255 ob für dich die Durchführung eines solchen Unterrichtsformats für jeden Jahrgang denkbar
256 wäre? [00:26:18]

257 **L2:** Nein, das wäre auch nicht mit jeder Klasse denkbar. Da muss man wirklich gucken, wie
258 die Schüler arbeiten, ob sie gut selbstständig arbeiten können, ob sie das Niveau haben. Das
259 denke ich nicht, dass es, dass man das sagen kann. Man kann das aber, glaube ich, TRAINIE-
260 REN (...) und Schüler, die so gewöhnt sind, selbstständig zu arbeiten anhand von so Arbeitsplä-
261 nen oder so, kann ich mir besser sowas vorstellen als Schüler, die immer nur in diesen Frontal-
262 unterrichtschulen waren oder Unterricht waren (...) Ja, und für so ganz kleine muss jetzt gerade
263 mal überlegen du meinst ja wirklich alle Jahrgänge, na? Alle Jahrgänge an weiterführenden
264 Schulen letztendlich? (I nickt) Ja. Ja, ich denke, wenn man es trainiert, dann kann man das
265 machen und wenn die in die fünfte Klasse kommen oder die sechste und dann schon trainiert
266 sind, geht das natürlich, aber wahrscheinlich muss man es am Anfang mit den üben, ja. (...)
267 Und dann denke ich, dass gerade in der Pubertät und so, dass sie da auch schon Hemmungen
268 haben zu sprechen. Das kann ich auch nur aus meiner eigenen Erfahrung sagen, dass wirklich
269 viele dann sich nicht getraut haben, in die Kamera zu sprechen und dass in der Oberstufe dann
270 wieder besser wird. Also das müsste man auch gucken, ob die dann sich auf sowas einlassen
271 wie Plenum per Videokonferenz. [00:27:53]

272 **I:** Okay, also jetzt hast du ja tatsächlich über alle Jahrgänge (...) egal welche Schulform ge-
273 sprochen, na? Also [00:28:06]

274 **L2:** Ja, ich habe jetzt schon so an Gymnasium gedacht, ja, weil ich mich an Oberschule nicht
275 so auskenne. [00:28:14]

276 **I:** Okay, hättest du eine Meinung dazu, wie man [00:28:16]

277 **L2:** Tatsächlich nicht, weil das da, ja. Nee, weiß ich nicht. [00:28:24]

278 **I:** Und was wäre für dich unbedingt zu berücksichtigen, wenn man ein solches Lernarrangement
279 didaktisch-methodisch aufbereiten würde, was unbedingt zu berücksichtigen wäre? [00:28:49]

280 **L2:** Naja, die Ausstattung natürlich, die technische Ausstattung ist zu berücksichtigen. Und
281 dann aber, ob die Schüler selbstständig arbeiten können und dann auch unsere Lerngruppenana-
282 lyse, na? Also mit manchen Klassen funktioniert Gruppenarbeit einfach gar nicht gut oder muss
283 man wirklich dabei sein, um Streitereien zu vermeiden (...) genau also genau man muss wirk-
284 lich also Kenntnisse über das technische Inventar der Schüler haben, und man muss auch die
285 Gruppe kennen, um einschätzen zu können, ob man den das zutrauen kann, sowohl (...) von
286 den Kompetenzen her, aber auch menschlich, ja so sozial menschlich, meine ich, ja. [00:29:40]

287 **I:** Okay (...) ja, hier hast du auch wieder quasi ein bisschen vorgezogen in Bezug auf die nächste
288 Frage. Du hast ja auch schon von der technischen Ausstattung gesprochen. Welche also jetzt
289 mit Rückblick auf die Corona-Zeit, die Schulschließung in der Corona-Zeit, welche sind für
290 dich die Voraussetzungen, die die gelungene Durchführung eines solchen Lernarrangement er-
291 fordert seitens der Schule, der Lehrkraft, aber auch der Schüler und Schülerinnen? [00:30:31]

292 **L2:** Ja, eine zuverlässige Internetverbindung auf jeden Fall, ein Endgerät, mit dem man (...)
293 am besten auch mehrere Seiten gleichzeitig öffnen kann, um zum Beispiel ‚Flinga‘ oder so oder
294 dieses andere da, etherpad, um es auszufüllen, ist immer gut, wenn man noch parallel ein zwei-
295 tes Fenster irgendwo auf haben kann, um sich zu informieren oder ein bisschen *copy paste* zu
296 machen oder wie auch immer oder auch Vokabeln zu suchen. Also am Handy geht es definitiv
297 nicht, sondern es muss schon irgendwas mit Tastatur am besten sein, um also ja genau und
298 Endgerät, ein iPad oder höherwertig, dann die Internetverbindung. (...) Was war das, Schüler?
299 Welche Gruppen hattest du genannt? [00:31:26]

300 **I:** Schulen, Lehrkräfte und Schüler*innen. [00:31:29]

301 **L2:** Und nur die technische Ausstattung, na? [00:31:33]

302 **I:** Nee, allgemein die Voraussetzungen. [00:31:37]

303 **L2:** Die technischen Voraussetzungen, oder allgemein? [00:31:40]

304 **I:** Allgemein. [00:31:40]

305 **L2:** Achso (...) nicht nur technisch? [00:31:44]

306 **I:** Nee, nicht nur technisch.

307 (...)

308 Also das Technische wäre ja schon die Voraussetzungen der Schulen, wie sie ausgestattet sind.
309 [00:32:00]

310 (...)

311 **L2:** Ja, das ist, finde ich voll schwierig zu beantworten. Was ist da eine Voraussetzung? Also,
312 in erster Linie ist, glaube ich, der Lehrer, die Lehrkraft muss Spaß haben an arbeiten mit digi-
313 talen Medien, ja. Das ist jetzt das Einzige, was mir so einfällt, was auch das Maßgebende ist,
314 weil wenn der da keine Lust darauf hat, dann wird es wahrscheinlich nicht laufen. (...) Oder
315 gibt es was an was hast du noch gedacht? Sag mal. [00:32:37]

316 **I:** Nee, ich sage lieber nichts. [00:32:38]

317 **L2:** Doch, das interessiert mich jetzt, weil ich nichts weiß. (lacht) [00:32:42]

318 **I:** Können wir am Ende nochmal besprechen, aber tatsächlich hast du ja schon einige Sachen
319 auch vorhin angesprochen, die dazu auch passen würden. Ich wollte nur einmal kurz nachfra-
320 gen, ob dir noch was spontan einfällt, aber [00:32:57]

321 **L2:** Nee (...) tut mir leid, irgendwie nicht, also nur die Lehrkraft. [00:33:03]

322 **I:** Muss dir aber auch nicht leidtun, ist alles [00:33:06]

323 **L2:** Aber tatsächlich, wenn VERLAGE, Schulbuchverlage oder irgendwelche, weißt du, so
324 kleinere Verlage, die immer so Zusatzmaterialien herstellen, gibt es da auch schon so digitale
325 Lernarrangements, die ich dann kaufen kann und anstelle einer *unit* zum Beispiel aus dem Lehr-
326 werk verwenden kann? [00:33:27]

327 **I:** Ist das eine Frage? [00:33:28]

328 **L2:** Ja. [00:33:29]

329 **I:** Ich weiß es nicht. [00:33:30]

330 **L2:** Aber DAS wäre ja auch eine gute Voraussetzung. Weißt du, wenn die Lehrwerke zusätz-
331 lich, weißt du jetzt machen sie das manchmal so, dass sie so Lektüren machen dann kannst du
332 *unité* sieben, kannst du dir sparen, dafür liest du so ein blödes Buch mit Papageien oder sowas
333 so. Ja, und das wäre ja viel cooler, wenn die anstelle dessen anbieten, dass man irgendwie sowas
334 macht. (...) Du musst mal ein Verlag herantreten und sagen „Ich mach euch das“. (lacht)
335 [00:34:02]

336 **I:** Ja (...) ja warum [00:34:04]

337 **L2:** Also wenn diese Voraussetzungen gegeben wären, na, deswegen habe ich das gesagt, weil
338 wenn einem da, wenn ich das als Lehrer nicht alles alleine erarbeiten muss, weil du ja wirklich
339 sehr sehr viel Zeit damit verbracht hast, und das ist ja so gar nicht möglich, wenn da noch was
340 kommt von anderer Stelle, worauf ich zurückgreifen kann und vielleicht leicht adaptieren kann,
341 dann wäre das super und gerade für die Oberstufe bietet sich das ja an, na, so Grundkurse, wo
342 man auch so viel modular arbeiten kann, ja wäre schon cool, ja. (...) Genau, also da kann es
343 was geben, könnte es was geben für mich auf dem Markt. [00:34:46]

344 **I:** Es wäre jetzt auch das Ziel, na, irgendwie, dass es sich irgendwie ein bisschen bewegt auch.
345 [00:34:52]

346 **L2:** Ja! [00:34:53]

347 **I:** Abschließend zu diesem Block auch wieder eine Skalafrage: Von eins bis zehn, zehn ist
348 besonders ausgeprägt, haben deiner Meinung nach derartige digitale Lernpfade das Potenzial
349 den Französischunterricht hinsichtlich der Förderung der Mündlichkeit zu verändern?
350 [00:35:19]

351 **L2:** JA! Zehn! [00:35:20]

352 **I:** Inwiefern? [00:35:21]

353 **L2:** Zehn auf jeden Fall! [00:35:24]

354 **I:** Kannst du das kurz erläutern? [00:35:26]

355 **L2:** Ja, weil es nochmal andere Sprechansätze bietet (...) wobei am Ende also (...) tatsächlich
356 diesen ‚*débat*‘ ganz am Ende, den kann ich mir richtig gut in Präsenz vorstellen, das fände ich
357 total toll, weil man sich dann auch mal unterbrechen kann und die Mimik spielen lassen kann
358 und so weiter und das geht ja digital schwierig, ja und das ist, finde ich, aber ganz wichtig für
359 unseren ‚*débat*‘, genau. Also das finde ich, nee kann ich mir nicht so gut vorstellen so als digi-
360 tales Lernarrangement, aber der REST kann wirklich was verändern, weil es so ein ja Lernpfade
361 sind ja sowieso gut, wenn sie gut konzipiert sind, sind sie eine tolle Sache, um so eigenständiges
362 Lernen zu ermöglichen. Was ja im Klassenverband Frontalunterricht nicht möglich ist.
363 [00:36:30]

364 (...)

365 **I:** Noch was? [00:36:37]

366 **L2:** Nee. (lacht) [00:36:38]

367 **I:** Okay, also dann sind wir mit diesem Block durch. Ich hätte noch einmal kurz Fragen zu
368 deiner Person, und zwar wollte ich dich fragen, ob du einmal kurz über deine Berufserfahrung
369 sprechen kannst, welche Ausbildung du hast, in welcher Schulform du gearbeitet hast oder ar-
370 beitest, die Dauer deiner Tätigkeit als Lehrerin und die Jahrgänge, die du schon unterrichtet
371 hast. [00:37:14]

372 **L2:** Okay, also ich habe Französisch und Geographie (...) für Sek. I und Sek. II studiert und
373 bislang nur am Gymnasium gearbeitet. Ich habe noch nie an einer Oberschule gearbeitet, immer
374 nur am GH und dort habe ich schon in jeglichen Klassenstufen gearbeitet, wobei Französisch-
375 unterricht habe ich noch nie in der QI und QII gegeben, da immer nur Geographieunterricht
376 (...) und in der neunten, glaube ich, auch nicht. Ah doch neunte, ja, doch alles andere also neun

377 fünf bis (...) E-Phase habe ich Französisch gegeben und Geographieunterricht in ALLEN Jahr-
378 gängen und das mache ich seit (...) 12 Jahren oder so (...) ja. [00:38:08]

379 **I:** Die Fächer hast du angesprochen und noch einmal kurz zu deiner eigenen Erfahrung mit
380 digitalen Fremdsprachen- beziehungsweise Unterricht also Unterricht, Fremdsprachenunter-
381 richt. [00:38:23]

382 **L2:** Genau, meine Erfahrungen damit, also ich schaffe es NUR digital (...) zu arbeiten in An-
383 sätze, ich schaffe es nicht eine ganze Unterrichtseinheit digital ablaufen zu lassen, sondern
384 nutze digitale Medien, unterschiedliche Apps als Zusatz zu dem herkömmlichen Unterricht,
385 um, zum Beispiel, Mindmaps zu erstellen oder diese Umfragen zu machen ‚Mentimeter‘, ge-
386 nau, sowas (...) genau. Aber eine rein digitale Unterrichtseinheit habe ich noch nicht konzipiert.
387 Wir beide oder DU hattest ja damals auch noch ein Lernpfad gemacht für die sechste Klasse
388 war das, glaube ich. [00:39:16]

389 **I:** Damals waren sie in der fünften bei dir. [00:39:19]

390 **L2:** NOCH fünfte? [00:39:20]

391 **I:** Ja. [00:33:21]

392 **L2:** Okay, genau und ich habe dann später in der sechsten auch nochmal ein gemacht, als es
393 wieder Lockdown war. (...) Der war aber bei weitem nicht so gut, also da merkte ich einfach,
394 dass mir da auch ein bisschen die Kenntnisse fehlen der digitalen Möglichkeiten, die ich habe.
395 Es gibt ja so viele unterschiedliche Apps und das finde ich finde es schwer den Überblick zu
396 bewahren, was ich wann gut einsetzen kann, also von daher habe ich jetzt ein Potpourri an *best*
397 *practice*-Apps, und die verwende ich immer wieder und baue ich immer wieder ein und andere
398 habe ich auch nach diesem ein- zweimal Ausprobieren auch wieder vergessen, weil das jetzt
399 nicht mehr relevant war, also jetzt, wo die Schulen wieder geöffnet sind, ja. [00:40:11]

400 **I:** Okay. (...) Kommen wir zur Abschlussfrage und zwar, nimmst DU persönlich etwas aus dem
401 digitalen Unterrichtsvorschlag für deine eigene Praxis mit, von dem was ich dir jetzt vorgelegt
402 habe? [00:40:31]

403 **L2:** Ja, dann muss ich das nochmal ganz kurz angucken! Genau. (...) Also tatsächlich ist ja
404 dieses THEMA, ich weiß jetzt nicht, meinst du das thematisch oder eher methodisch-didak-
405 tisch? [00:40:52]

406 **I:** Allgemein. [00:40:53]

407 **L2:** Okay, das Thema finde ich TOTAL wichtig und habe ich mir auch schon paar Mal vorge-
408 nommen mit Schülern zu besprechen. Habe es dann immer nur kurz gemacht und noch nie so
409 eine coole Unterrichtseinheit geplant, deswegen das finde schon wirklich sehr sehr gut. (...)
410 Genau, also von daher habe ich gedacht „Oh das ist wirklich gut, das könnte ich auch gebrau-
411 chen für meinen Unterricht“, weil ich finde, die Schüler sind viel zu unwissend, was das alles
412 bedeutet. Ich (...) genau, so methodisch ist jetzt tatsächlich nichts groß Neues dabei außerhalb
413 dieser digitalen Medien wie ‚Flinga‘ oder etherpad, also ‚Flinga‘ habe ich noch nie gehört vor-
414 her, genau. (...) Was nehme ich mit? Was ich richtig gut finde und das nehme ich vielleicht
415 auch mit oder das könnte ich mir abgucken so oder kopieren einfach, sind deine, naja, diese
416 ganzen unterstützenden Sachen, also ‚Les mots pour le dire‘, ‚les conseils‘ und was ich auch
417 richtig gut finde ist dein Bewertungsraster, dass es transparent ist, das mache ich auch immer
418 und das finde ich total gut für Schüler, dass die das sich anschauen können, also dass auch
419 immer wieder auf das Programm zurückverweist und so (...) genau das hast du wirklich GUT
420 dargestellt. Achso, und was ich auf jeden Fall mitnehme ist da, wo deine Seiten, wo man Inter-
421 net-Recherchen machen kann. Ich weiß jetzt gerade gar nicht mehr wo das war, auf jeden Fall
422 waren da ein paar dabei, die kannte ich noch nicht und das fand ich für mich selber auch einfach
423 ganz praktisch, aber auch da ist es so wahrscheinlich, also ich sehe das jetzt und finde es total
424 cool (...) und werde aber vergessen vermutlich, also das befürchte ich einfach, dass ich wieder
425 vergessen, was es alles gibt, weil es wirklich so viel woher weißt du das alles? Woher kennst
426 du diese ganzen tausend Seiten, die du hier genannt hast, wo man suchen kann? [00:43:11]

427 **I:** Ich habe sie selber gesucht, also zum Teil kannte ich welche und aber tatsächlich das, was
428 welche Seite ist das denn? ‚France Télévisions‘, nee. [00:43:25]

429 **L2:** Ich finde sie auch gerade nicht. [00:43:28]

430 **I:** ‚FranceInfo‘, glaube ich, die diese ganze Videos die haben ja auch eine ganze Bildungsseite
431 quasi auch für Schüler aus Frankreich, um diese Medienbildung aber es geht ein bisschen in die
432 Richtung ‚Planet Schule‘. Die haben ja auch bei der Mediathek auch einige Materialien und so
433 sieht es ein bisschen aus. Du hast ja auch verschiedene Fächer und da gibt es eine ganze Seite
434 zu Medienbildung und was da alles [00:44:05]

435 **L2:** Meinst du jetzt dieses ‚Lumni‘ oder ‚RadioFrance‘? [00:44:09]

436 **I:** ‚Lumni‘, aber ‚Lumni‘ ist quasi nochmal eine zusätzliche Seite von [00:44:15]

437 **L2:** ‚France Télévisions‘ steht da. [00:44:18]

438 **I:** Genau! Von ‚France Télévisions‘, ja. [00:44:20]

439 **L2:** Aber das fand ich auch super, dieses ‚*Lumni*‘, das TOLL also es ist eine gute Seite, richtig
440 gut aufgebaut. [00:44:26]

441 **I:** Habe ich aber tatsächlich beim Konzipieren auch selber entdeckt das [00:44:29]

442 **L2:** COOL! [00:44:30]

443 **I:** kannte ich davor auch nicht. [00:44:32]

444 **L2:** Ja, genau das ist es halt, na. Weißt du, wenn du es nicht kennst, es ist so krass wie also die
445 Möglichkeiten, es gibt ja ALLES und nichts im Internet und das zu finden, ist halt das ist ja
446 wirklich Zufall, das finde ich voll SCHADE, dass man da gar kein also ich schaffe es NICHT
447 mehr ein Überblick zu bewahren und auch noch alles Neue wieder mitaufzunehmen, zu filtern,
448 was ist gut für mich? Was ist überflüssig? so na, sondern bleibe ich dann halt bei dem was ich
449 schon kenne, weil es dann schneller geht. Aber dieses ‚*Lumni*‘ finde ich schon richtig cool und
450 was ich jetzt gerade noch gesehen habe, das kannte ich noch gar nicht, was irgendwie sowas
451 ‚*Pod*‘, irgendwas mit ‚*Pod*‘. [00:45:12]

452 **I:** ‚*Pod*‘*Class*‘. Genau, da wird ja quasi erklärt, wie man also es ist ja in Bezug auf die Endpro-
453 dukte und was die zum Beispiel bei einem Interview zu beachten haben. [00:45:29]

454 **L2:** Ah okay! [00:45:30]

455 **I:** Wie sie sich darauf gut vorbereiten, genau, das sind ein bisschen eher so Richtung Methodik.
456 [00:45:37]

457 **L2:** Ja. [00:45:38]

458 **I:** Genau, das sind kleine Impulse, die sind auch immer ganz lustig gemacht, diese Videos. Fand
459 ich auch ganz passend. [00:45:48]

460 **L2:** Ja, ja also ich finde, du hast wirklich du hast an ALLES gedacht! Das muss man ja echt
461 sagen, na. Du hast JEDE Frage, die kommen könnte, oder jede SCHWIERIGKEIT, die sich bei
462 den Schülern einstellen könnte, hast du antizipiert, was ich wirklich sehr, sehr krass finde. (...)
463 Andererseits ist es dadurch sehr überfrachtet, teilweise. Ich bin jetzt gerade beim Siebten, was
464 ja auch das WICHTIGSTE ist letztendlich, die ‚*préparation*‘ (...) und es ist SO cool, diese
465 ganzen ‚*astuces de travail*‘, diese ‚*coup de pouce*‘, das finde ich MEGA MEGA gut und ich
466 würde sehr gerne wissen aber, ob die Schüler die Geduld haben, sich das durchzulesen (...)
467 weil es viel ist. [00:46:35]

468 **I:** (...) Ja (...) ja, ist ja immer die Frage, lässt man ein bisschen Unsicherheit und lässt man
469 dann die Schüler fragen, was ich aus Erfahrung, wo ich auch sagen würde, alle fragen nicht
470 nach. [00:46:55]

471 **L2:** Ja, JA! [00:46:56]

472 **I:** Aber andersrum zu viel ist dann auch nicht mehr [00:46:59]

473 **L2:** Genau. [00:47:00]

474 **I:** Weil dann kannst du auch überfordern oder so, ja. [00:47:03]

475 **L2:** Ja, genau und dann gibt es auch noch eine dritte Kategorie, da steht es, aber sie lesen es
476 halt nicht und fragen einfach die ganze Zeit dumm, weil sie wissen, der Lehrer serviert ihnen
477 das auf dem Tablett so, na. (...) Oder er will, dass ich Fortschritte mache, dass ich weiter-
478 komme. Aber gut, da kann man als Lehrer einfach sagen „Guck mal bei Nummer sieben, bei
479 Lernschritt sieben und da findest du alles, was du brauchst“. Also finde ich SUPER wirklich,
480 dass du da niemand alleine lässt, na. Wenn man Hilfe braucht, findet man sie in deinem (...)
481 wie heißt es Lernpfad genau und man braucht eigentlich gar nicht mehr darüber hinaus zu gu-
482 cken, wie mach ich irgendwas oder so. Alles wird (...) wird erklärt, ja. [00:47:52]

483 **I:** Möchtest du noch was ergänzen, fällt dir noch was dazu ein? [00:48:00]

484 **L2:** Nee, ich glaub nicht. Achso doch, ich wollte noch sagen, was ich ja ganz wichtig finde, das
485 habe ich auch irgendwo gesehen, aber wenn man diese Frage diskutiert, kannst du vielleicht
486 korrigiere mich, wenn ich darüber hinweggekommen bin (...) diese AGBs, die man immer
487 anklickt oder Cookies, was man erlaubt, wie man sich zu so einem gläsernen Menschen macht
488 und also, dass man nochmal ein bisschen auf die AGBs eingeht, wenn man akzeptiert, dass man
489 Insta oder also gerade dieser Konzern Meta also das kann man sich aussuchen als Thema, na,
490 wenn man das bearbeiten möchte. Aber sag mal eben, wird das irgendwo für alle nochmal, dass
491 sie alle sich damit beschäftigen, nee na? Eigentlich ist es ja nur, wenn ich mich darauf fokus-
492 siere, oder? [00:48:51]

493 **I:** Also ein Fokus habe ich jetzt nicht daraufgelegt. [00:48:54]

494 **L2:** Nee, na? Ja. [00:48:55]

495 **I:** Es ist ja, es ist auch ein sehr sehr breites Thema. [00:48:59]

496 **L2:** Ja! [00:49:00]

497 **I:** Aber es war ja auch irgendwie auch mein Ziel, damit sie ja eben (...) weißt du, nicht alles
498 vorgeben, was sie zu tun haben, sondern sie ein bisschen kreativer arbeiten lassen und vielleicht
499 die das lassen tun tun lassen, was sie [00:49:17]

500 **L2:** tun zu lassen [00:49:19]

501 **I:** tun zu lassen, danke dir, woraus sie Lust haben. [00:49:23]

502 **L2:** Ja! Nee, und das hat natürlich dann hast du eine viel größere Bandbreite an unterschiedli-
503 chen Ergebnissen hinterher, na, das ist ja auch viel interessanter, als wenn alle das Gleiche
504 machen, das finde ich auch, aber das ist halt so. Aber ich glaube, das ist einfach so eine persön-
505 liche Sache, dass ich einfach so krass finde, wie die einen zwingen, wenn man halt teilnehmen
506 möchte an diesem *réseaux sociaux*, dass sie einen zwingen, sich letztendlich nackig zu machen
507 und seine ganzen Daten inklusive die der Freunde herzugeben oder preiszugeben und am besten
508 auch die Fotos und so und das es so wenig Möglichkeiten gibt oder die sehr schwierig sind,
509 dahin zu kommen, und das irgendwo mit vielen nervigen Klicks erst erreichen kannst, dass (...)
510 dass du geschützter bist oder dass deine Informationen geschützt sind. Es sollte ja eigentlich
511 das Gegenteil sein, das erstmal alles geschützt ist und es sei, du willst, dass mehr preisgegeben
512 wird und dann gibst du das freiwillig (...) also dann musst du das aktiv anklicken „Ja, ich
513 möchte hier alle meine Kontakte öffentlich machen“ und so. [00:50:28]

514 **I:** Ist tatsächlich das Problem, und da haben wir ja wirklich ein ethisches Problem, aber letzt-
515 endlich, und das habe ich auch in der Sachanalyse geschrieben, soziale Netzwerke sind nix
516 anderes als Unternehmen die Profit machen wollen. [00:50:40]

517 **L2:** Ja, ja, genau und das ist aber den Schülern nicht so bewusst, das ist ja das Problem, na. Und
518 ich finde, das wird ganz gut in ein zwei Videos, glaube ich, halt ja angesprochen. (...) Ja, aber
519 (...) ja, aber ich glaube, das ist einfach so ein bisschen das, was mich selber persönlich interes-
520 siert, na. Und die Schüler, aber ich finde es wichtig, dass die Schüler sich dessen bewusst wer-
521 den, dass bewusst sagt „Okay, dann gebe ich meine Daten her“ (...) ja. Nee, also von daher
522 würde ich nichts anders machen, ich würde es wirklich, ich finde, das hast du TOTAL gut
523 gemacht, hast du eine KRASSE Arbeit geleistet. Sieht sehr umfangreich aus und sehr SEHR
524 gut recherchiert. [00:51:30]

525 **I:** Dankeschön! (...) Wenn du nix anderes nix weiteres zu sagen hast, würde ich dann auch die
526 Aufzeichnung aufbrechen. [00:51:43]

527 **L2:** Ja, gerne. [00:51:44]

528 **I:** Okay. [00:51:45]

Interview – L3

1 **I:** Genau, einmal kurz zum Ziel des Gesprächs. Dabei wird es darum gehen, dass das Lernar-
2 rangement *Le phénomène des réseaux sociaux* zur Förderung der Mündlichkeit im Distanzun-
3 terricht mit Schwerpunkt dialogisches Sprechen sowie die damit verbundene Frage der prakti-
4 schen Umsetzbarkeit zu reflektieren. Ich möchte dich einmal darum bitten, deine Perspektive
5 immer möglichst detailliert darzustellen und zum Aufbau des Interviews: Das besteht aus zwei
6 Hauptblöcken. Im ersten Teil soll das Lernarrangement didaktisch-methodisch evaluiert wer-
7 den und im zweiten also der zweite Teil soll darüber hinaus zur übergreifende Reflexion be-
8 züglich der Umsetzung digitaler Lernarrangements zur Förderung der Mündlichkeit in weitere
9 Schulkontexte anregen. Genau, und am Ende gibt es dann auch nur ein paar Fragen zu deiner
10 eigenen Person, also als Lehrer. Erste Frage, eine Eröffnungsfrage: Du hast dich ja mittlerweile
11 mit dem digitalen Lernpfad vertraut gemacht. Wie waren deine ersten Eindrücke dazu?
12 [00:01:28]

13 **L3:** Jetzt ganz allgemeiner Eindruck oder schon didaktisch-methodisch? [00:01:40]

14 **I:** Ganz allgemein. [00:01:41]

15 **L3:** Okay. Erster Eindruck war sehr positiv überrascht und auch, ja, schon beeindruckt. Gleich
16 die erste Seite hat schon mal ein großes Feuerwerk versprochen, mit diesem Textvideo und mit
17 den Ablaufplan und danach noch Tipps zum Lernen zu Hause. Das macht schon einiges her
18 und die Versprechen, die da gemacht wurden, die wurden auch gehalten, von daher war ich am
19 Anfang sehr überzeugt davon. Mir fallen auch mir sind direkt didaktische Begriffe eingefallen,
20 wie Zieltransparenz, dass du gleich auf der ersten Folie da zeigst, wo die Reise hingehen soll,
21 was du von den Schülern erwartest und ja, da kann ich nur von einem überaus positiven ersten
22 Eindruck sprechen. [00:02:39]

23 **I:** Okay, Dankeschön! Dann gehen wir ein bisschen tiefer in die Materie und die erste Frage
24 wäre, also du hast es gemerkt, der Lernpfad befasst sich mit dem Thema der sozialen Netzwerke
25 und die Frage wäre, inwiefern eignen sich dieses Thema für die Förderung der Mündlichkeit
26 im Französischunterricht? [00:03:08]

27 **L3:** Es eignet sich zum einen schon mal, weil es absolut aktuell ist, das betrifft die Lebenswelt
28 der Schülerinnen und Schüler, weil sie eben auf den sozialen Netzwerken unterwegs sind, das
29 ist das, was sie am meisten machen auf ihrem Smartphone und von daher hat man da eine
30 gewisse Authentizität. Soviel zum Thema an sich. Dazu, dass man das auf Französisch behan-
31 delt, könnte ja auch darauf hinweisen oder ein Augenmerk darauflegen, dass die, ja, dass auch

32 französische Schülerinnen und Schüler sich damit beschäftigen und auch da soziale Netzwerke
33 eine Möglichkeit sind, links herzustellen, also dass es zeigt, dass es wirklich für alle was ist und
34 dass auch alle betrifft, soviel dazu. Das ist einfach aus der Lebenswelt der Schülerinnen und
35 Schüler. Und andererseits ist es auch gerade deswegen wichtig, mit Schülerinnen und Schülern
36 darüber zu sprechen, welche Gefahren dahinter stecken, Stichwort ‚kritisches Denken‘, oder im
37 Umgang mit Informationen aus dem Internet, Umgang mit sozialen Netzwerken. Das ist einfach
38 ein Gebiet, das in Zukunft also das jetzt schon super wichtig ist, aber was in Zukunft eins DER
39 bestimmenden Themen des sozialen Miteinanders sein wird, von daher ist es da unabdingbar,
40 über soziale Netzwerke zu sprechen. Also einmal kommt es aus der Lebenswelt und auf der
41 anderen Seite ist damit auch ein gewisser Bildungsauftrag verbunden, da vernünftig mit umzu-
42 gehen. [00:05:08]

43 **I:** Kannst du einmal zusammenfassend das Thema in drei Schlagwörtern charakterisieren?
44 [00:05:17]

45 **L3:** Soziale Netzwerke? [00:05:20]

46 **I:** Genau, das Thema ‚soziale Netzwerke‘ in drei Schlagwörter. [00:05:25]

47 (...)

48 **L3:** In drei Schlagwörter. (...) Also zwei werden auf jeden Fall, soll es in die Richtung Gefah-
49 ren und Chancen gehen? Also mir fällt direkt ein Schlagwort ‚Gefahr‘, Schlagwort ‚Chance‘,
50 Schlagwort ‚Gegenwart‘ oder ‚Lebenswelt‘. [00:05:57]

51 **I:** Super, danke dir! Dann machen wir weiter und diesmal wird es um die gestellten Aufgaben
52 gehen beziehungsweise um die Aufgabenstellungen hinsichtlich der Förderung der Mündlich-
53 keit. Inwiefern sind sie deiner Meinung nach angemessen? Und woran machst du das fest?
54 [00:06:24]

55 **L3:** Ich habe mich das tatsächlich auch selber nochmal gefragt, was ist Mündlichkeit für mich
56 im Fremdsprachenunterricht und (...) da geht es um Mündlichkeit oder Sprechen? Welches von
57 beiden? [00:06:43]

58 **I:** Also Sprechen. [00:06:45]

59 **L3:** Okay. [00:06:46]

60 **I:** Immer mit dem Hintergrund ‚dialogisches Sprechen‘, natürlich gibt ja andere Kompetenzen,
61 die da angesprochen werden, aber Schwerpunkt, ja ‚dialogisches Sprechen‘. [00:06:56]

62 **L3:** Genau, also da habe ich mich gestern auch nochmal gefragt, was ist ‚dialogisches Spre-
63 chen‘ für mich und da habe ich ja, ich habe schon paar Begriffe gesagt, na? Dass es darauf
64 ankommt, Zieltransparenz zu geben, die Sozialform ist sehr wichtig, die wäre ja gegeben, in-
65 dem du das dialogische Sprechen ja schon hast. Die Aufgabenorientierung finde ich auch sehr
66 wichtig, also dass das Ganze mit einer *tâche* beendet wird, also dass alle Übungen zu einer
67 *tâche* hinführen und dass eben auch die von Anfang an klar definiert und formuliert ist. Man
68 sollte mitteilungsbezogen sprechen, also die Schülerinnen und Schüler sollten wissen, warum
69 sie jetzt gerade sprechen und warum sie jetzt gerade auch Französisch sprechen müssen und ja,
70 Transparenz, Zielorientierung, habe ich schon, Relevanz des Themas hatten wir auch schon,
71 soziale Netzwerke sind eben eine zeitgemäße Art und Weise der Kommunikation, und wenn es
72 um Sprechen geht, geht es auch immer um die Lehrkraft, na. Wir haben, wir sind das Sprach-
73 vorbild im Regelfall, wir geben die Rückmeldung, wir geben das Feedback und wir überwachen
74 sozusagen die Progression, also machen wir Schüler im Laufe dieses aufgabenorientierten Auf-
75 trages, machen wir die irgendwie besser? Das müssen wir auch immer im Blick haben. Soviel
76 allgemein erstmal. Wollen wir uns vielleicht mal exemplarisch Aufgaben rausnehmen?
77 [00:08:33]

78 **I:** Gerne, sehr gerne, kannst dir gerne eine aussuchen. [00:08:37]

79 **L3:** Ja (...) dann lass uns doch mal ‚*Trajet 2*‘ nehmen mit dem ‚*Escale 2*‘, also ‚*Trajet*‘ ist ja
80 dann immer die Arbeitsphase gewesen und ‚*Escale*‘, die Ergebnissicherung (...) im herkömm-
81 lichen Sinne. Ich mache mir das mal parallel auf. [00:09:03]

82 (...)

83 **I:** Also ‚*Trajet 2*‘ bist du, na? [00:09:10]

84 **L3:** Ja. [00:09:11]

85 **I:** Okay, ja. [00:09:13]

86 (...)

87 **L3:** Gut, da gibst du ja direkt den Diskussionsanlass rein, also warum sollen wir jetzt sprechen?
88 ‚*Les réseaux sociaux – révolution ou fléau du 21^e siècle ?*‘ Schreibst dazu, dass die Leitfrage
89 in der Stunde davor aufgestellt wurde. Das ist richtig? [00:09:40]

90 **I:** Ja. [00:09:41]

91 **L3:** Okay, ist dann auch nochmal wichtig, ob man die als Lehrkraft rein gibt oder eben mit den
92 Schülern zusammen erarbeitet, weil das macht dann auch einen großen Anteil, hat dann einen

93 großen Anteil daran, dass die Schüler die Aufgabe ernst nehmen und auch wirklich sprechen
94 wollen. Gut, dann gibt es die Aufgabe eigene Recherche, na? Da machst du die Vorgabe nur
95 französische Quellen anhand der formulierten Kategorien und dann sollen sie Expertenmeinun-
96 gen, Zeugenaussagen, Statistiken, Grafiken, Reportagen, Karikaturen oder so weitersuchen.
97 Dann sollen die Resultate auf einer digitalen Mauer festgehalten werden, also ‚Taskcards‘ mit
98 der Angabe von Quellen, Autoren und einer kurzen Inhaltsangabe. Bis dahin verstehe ich das
99 so, dass es eine Einzelarbeit ist, richtig? [00:10:38]

100 **I:** Richtig. [00:10:39]

101 **L3:** Genau, und jetzt kommen wir zum Sprechen, die Gruppenarbeit, tauscht eure Ergebnisse
102 aus und bereitet euch auf die mündliche Präsentation in der nächsten Plenum-Sitzung vor. Das
103 wäre dann das dialogische Sprechen für dich? [00:10:53]

104 **I:** Genau, dass sie sich in also (...) jein, also in der kleinen Gruppen sollen sie sich ja in dem
105 Sinne dialogisch, weil sie ja austauschen und schon versuchen müssen, ein bisschen aufeinan-
106 der zu reagieren. Ist nicht nur einfach präsentieren und dann ist das geregelt, sondern schon,
107 dass da irgendwie schon Austausch in der Fremdsprache in der Zielsprache auch stattfindet.
108 Damit danach also hier soll es ja vorbereitend auf die nächste Plenum-Sitzung sein, dass sie
109 sich dann, dass die Gruppen dann wieder vermischt werden so nach dem Prinzip des Gruppen-
110 puzzles, dass sie wieder neu vermischt sind und dass sie dann die Ergebnisse, die in diesen
111 Gruppen besprochen wurden, in den neuen Gruppen präsentieren und darüber diskutieren.
112 [00:12:02]

113 **L3:** Also, dann habe ich das schon richtig verstanden. Du setzt dann das das dialogische Spre-
114 chen setzt du dann in den Expertengruppen an? [00:12:12]

115 **I:** Ja, genau. [00:12:13]

116 **L3:** Hier ist es einfach nur Gruppenarbeit, okay. Das ist nämlich so ich erinnere mich noch ans
117 Ref, dass dann manche Leute meinten „Wir machen dialogisches sprechen“, aber im Endeffekt
118 ist es nur eine Gruppenarbeit und ist da gibt es gar kein Gesprächsanlass. Das ist Französisch,
119 weil die sprechen Französisch im Idealfall, weil sie eine Aufgabe vergleichen sollen, also auch
120 überhaupt nicht authentisch im schulischen Kontext und so weiter. Von daher hatte ich mir da
121 noch ein Fragezeichen notiert, aber wenn du das gar nicht so siehst, ist es ja schon mal gut.
122 Dann habe ich das richtig verstanden. [00:12:49]

123 **I:** Ist halt einen vorbereitenden Schritt dazu. [00:12:53]

124 **L3:** Ja, alles gut. [00:12:54]

125 **I:** Zwischendurch, also du musst in der Vorbereitung (unv.), dass sie schon Stoff haben, wo-
126 rüber sie sprechen sollen. [00:13:04]

127 **L3:** Ja. Sehr gut, ja, du entlastet das Weltwissen (lacht). [00:13:10]

128 **I:** Genau, so war es gemeint. [00:13:13]

129 **L3:** Perfekt! Genau, dann hast du noch ‚*Mots pour le dire*‘ hinzugefügt, um eben den Gruppen-
130 austausch zu fördern. (...) Da habe ich mich gefragt, wir sind in einem fiktiven Szenario (...)
131 kennen die das ‚*Mots pour le dire*‘, ist das, was du immer einsetzt? Oder ist das jetzt einfach
132 nur eine Liste, die sie da zum ersten Mal sehen und gegebenenfalls überklicken? (...) Genau,
133 im Idealfall (...) ja gut, kommt darauf an, was man für eine Lerngruppe sieht, aber im Idealfall
134 mit Schülern würde ich so Gesprächsangebote immer nochmal durchsprechen und immer ir-
135 gendwie vorschlagen, dass sie da den Tab immer offen haben, dass sie da schnell wechseln
136 können oder am besten das noch ausdrucken und neben sich haben und dass sie das vorher
137 schon mal durchgegangen sind, weil ich meine, das ist eine riesen Liste, wenn wir gerade im
138 Gespräch sind und ich sehe die Liste zum ersten Mal, dann benutze ich sie nicht, weil ich muss
139 die Liste für mich ja erstmal rezipieren, um zu wissen (...) „Passt das, was auf der Liste ist, mit
140 dem zusammen, was ich sagen will, also kann die Liste mir überhaupt helfen?“ und das in dem
141 Prozess dieses Gruppenaustausches zu haben (...) also diese Frage, da sagt man lieber „Ja, dann
142 lasse ich die Liste beiseite und mache das so, wie ich das immer gemacht habe“. Im besten Fall
143 ist ja die Lehrkraft auch nicht dabei, wenn wir uns in der Gruppe austauschen und da besteht
144 immer die Gefahr, gar nicht deutsch zu sprechen, gerade in digitalen Lernarrangements. Es sei
145 denn, du linkst dich da ein, nee aber das war diese Einzelarbeit und eigenständige Gruppenar-
146 beit. Genau, da bist du ja quasi raus und kannst gar nicht überprüfen, ob sie das nutzen, obwohl
147 es ein super Angebot ist, finde ich. So Sprachlisten habe ich immer gerne als Lehrer dabei und
148 hatte ich auch immer gerne als Schüler zum Zurückgreifen. Dann hast du noch eine Link-Liste,
149 Tipps fürs Googeln, wie kann ich online Infos vertrauen und dann nützliche Links für die Re-
150 cherche, ‚*Arte*‘, ‚*FranceInfo*‘ und so weiter. Und (...) Ja, nicht wundern, ich habe mir ein paar
151 Notizen gemacht. Das Gruppenaustausch als einziger Sprech Anlass? Aber das hatten wir ja ge-
152 klärt, na. Wenn das dein Sprech Anlass gewesen wäre, hast du als Lehrkraft nicht die Möglich-
153 keit, da Feedback zu geben, da Rückmeldung zu geben, geschweige denn hast du die Möglich-
154 keit da zu überprüfen, ob sie überhaupt Französisch sprechen. Dann haben wir ein sehr offenes
155 Materialangebot. Die Schüler sind auf ihre eigene Recherche angewiesen. Ist auch immer so
156 die Frage, sind die Schüler dazu in der Lage, mit so einem großen Fundus, also Internet unend-
157 lich, sind die dazu in der Lage, ihr Thema so zu fokussieren, dass sie da brauchbare Ergebnisse

158 erhalten? Oder gehen sie einfach unter an Materialflut oder nehmen sie nur das Erstbeste? Viel-
159 leicht landen alle auf derselben Seite. Das ist ja auch nicht gewährt, vor allen Ding, weil das
160 dann mit der Expertengruppe noch zusammenhängt. Weil, wenn dann jeder zum selben Thema
161 gearbeitet hat, dieselbe Quelle benutzt hat, dann müssen sie ja in den Expertengruppen nicht
162 berichten, was sie da erarbeitet haben. Genau, und dann auch die Frage, benutzen sie wirklich
163 französische Seiten so wie du es gleich in dem ersten Arbeitsauftrag verlangst? Ist halt auch
164 immer die Frage, na. Schüler können sich einfach entziehen, gerade, wenn sie sich unbeobach-
165 tet fühlen. Sollte man immer im Blick haben. Und du bietest ja auch an, verschiedene Medien
166 zu nehmen und ich würde sehr viel Geld darauf wetten, dass viele Videos und viele Karikaturen
167 genommen würden. Da habe ich, ja, da habe ich mich gefragt, wie man da dagegen lenken kann,
168 dass das nicht passiert oder dass der brauchbare Ergebnisse bei rauskommen. Wäre einfach die
169 Möglichkeit, Themen zu vergeben und vielleicht das Angebot an Seiten zu begrenzen, weil
170 ‚FranceInfo‘ ist ja auch unendlich, ich bin da auch sehr gerne und ich kann mich da durchkli-
171 cken und komme da auch (unv.) schwer den roten Faden zu finden für mich selber, wenn ich
172 da von Link zu Link klicke. Genau, und da genau, deswegen die Frage, Gruppen oder Inhalts-
173 zuweisungen vielleicht zielführender, gerade, weil du ja auch willst, dass sie sprechen am Ende
174 und (...) auch in den Austausch kommen, weil wenn am Ende jeder präsentiert seine Ergeb-
175 nisse, sind wir eher beim monologischen Sprechen, wenn die Ergebnisse präsentiert sind und
176 dann ja gut, haben wir alle zum Selben gearbeitet, dann haben wir nicht zusammen gesprochen,
177 aber ich meine, du hattest ja noch Reflexionsanlässe gegeben, aber dazu gleich nochmal (unv.).
178 Und dann in welchem Umfang sollen die Informationen recherchiert werden? Auch immer eine
179 wichtige Frage. Wie viel sollen sie suchen? Reicht eine Karikatur? Reicht ein Video? Geht dann
180 auch darauf ein zu der Zuweisung, na, dass sie da eher ratlos sind, das Erstbeste nehmen und
181 dann schnell zufrieden sind. Und dann ist es den Schülern wirklich wichtig, vertrauliche Infor-
182 mationen zu suchen. Wurde dazu schon mal gearbeitet? Sind Schüler damit vertraut? Das be-
183 zieht sich auf diese Links zu ‚Wie kann ich Online-Infos vertrauen?‘, weil das ein riesiges
184 Thema ist, das ist eine riesige Kompetenz, dieses ‚kritische Denken im digitalen Zeitalter‘. Da
185 habe ich mich gefragt, können sie das nebenbei in diesem Arbeitsauftrag bewältigen, dass sie
186 sich damit auseinandersetzen, „Welche Informationen vertraue ich, welche nicht?“ Dass sie
187 sich vorbereitend zu der Vorbereitung zu den Expertengruppen noch damit befassen auf Fran-
188 zösisch, „Welche Informationen kann ich eigentlich trauen?“ (...) Ist wahrscheinlich immer
189 mal wieder Thema, gerade im LK. Das sollte man sich auch vor Augen führen. Den kann man
190 schon einiges zutrauen, aber da steckt schon viel dahinter, gerade wenn man noch nicht so viel
191 dazu gearbeitet hat, deswegen auch da Möglichkeit das irgendwie vorzuentlasten, das

192 vorzudiagnostizieren, vielleicht haben sie da schon Informationen zu, da vielleicht eine eigene
193 Sitzung zu machen (...) es wäre ja auch interessant für soziale Netzwerke, so das wäre auch
194 nochmal ein Thema davon (...) genau. ABER wie gesagt, ich habe es schon angedeutet, kennst
195 du die vier Ks der Bildung des 21. Jahrhunderts? ‚Kommunikation‘, ‚Kollaboration‘, ‚Kreati-
196 vität‘ und ‚kritisches Denken‘. Habe ich mir grün markiert, theoretisch ist alles dabei. (...) Und
197 wie gesagt, wir sind hier in einem fiktiven Szenario (...) GH LK (lacht) LK würde ich das
198 zutrauen, dass sie da mal eben Artikel zu lesen und es draufhaben. Wenn ich an meine Schüler
199 hier denke, ist es schon zu viel, das so offen zu gestalten. Da müsste ich dann sagen „Ihr arbeitet
200 dazu am besten noch mit Sicherungsvorlage, Ergebnisse sollen so gesichert werden und die
201 Informationen will ich von euch haben und mindestens so und so“. Aber das ist halt dann
202 kommt auf die Lerngruppe darauf an. Ich habe da an dem Gymnasium Lerngruppen kennenge-
203 lernt, den ich das durchaus zutrauen würde, gerade den LKs da. Gut, soviel zu dem ‚Trajet‘,
204 dann würde es zu dem ‚Escale‘ kommen. Ich mache mir das mal auf kurz. (...) Genau, Präsen-
205 tation der Ergebnisse in Expertengruppen in *Breakout-Sessions* und dann haben sie in den
206 *Breakout-Sessions* noch den Auftrag, Ideen zu sammeln (...) welche Aspekte sie während der
207 Gruppenarbeit besonders interessiert und getroffen haben. (...) Okay, dann werden die Ergeb-
208 nisse zusammengeführt in einer Plenumsphase und die Ergebnisse werden diskutiert und am
209 Ende geht es dann nochmal in Richtung *tâche*, na? [00:22:33]

210 **I:** Genau, das ist dann auch wirklich also den Auftrag, den sie dann in den *Breakout-Sessions*
211 bekommen, soll ja irgendwie schon zum Thema der *tâche finale*, also was sie dann halt behan-
212 deln wollen oder, dass sie sich darüber schon Gedanken machen. [00:22:57]

213 **L3:** Ja, ja super! Ja, das schon mal dazu. Führt nochmal das Ziel vor Augen. Da kann man noch
214 mehr über Anforderungen und Erwartungen sprechen. Das ist, glaube ich, nochmal sehr gut
215 gesetzt vor der letzten Sitzung. Auch, dass das dann nochmal in Präsenz stattfindet, na, mit der
216 Lehrkraft. (...) Gut. (...) Okay, in den Expertengruppen haben wir dann das dialogische Spre-
217 chen, wie wir es eben hatten, genau da wieder die Frage, du kannst dich ja dazu hinzufügen
218 hinzuschalten zu den Gruppen, dementsprechend hast du da die Möglichkeit auch ja eben zu
219 überprüfen, ob sie Französisch sprechen in erster Linie, aber eben auch zu sprachliches Feed-
220 back vielleicht auch zu geben (...) aber dann eben auch nicht bei allen, na. Ich weiß nicht, wir
221 kennen das alle, Seminare und sobald der Dozent, die Lehrkraft, die Fachleiterin raus ist, es
222 wird erstmal durchgeatmet und dann wird was anderes gemacht. Aber das ist ein Nachteil des
223 digitalen Lernens, dass man da ja die Verbindlichkeit nicht ganz so erhöhen kann, wie im Klas-
224 senraum. (...) Gut, die Frage, welche Aspekte haben wir an der Gruppenarbeit besonders inte-
225ressiert und betroffen, ist auch nochmal sehr offen und sie (...) ich meine, sie visiert AFB I an.

226 Also sie nennen dann einfach nur Aspekte, also welche Aspekte haben euch betroffen, ah nee
227 ,*expliquez*‘! Und dann wird das und sie sollen es noch mal erklären, genau deshalb auch die
228 Frage, ob es vielleicht ZU offen ist, dann sagen sie vielleicht „Ja, mich hat besonders betroffen,
229 dass die Algorithmen uns Werbung spülen, die Werbung in den Feed spülen, die wir gerne die
230 für uns ist, also, dass die auf uns abgestimmt ist“, und dann sagt jemand „Ja, find ich auch“,
231 und dann sagt noch jemand „Ja, find ich auch“, und dann sagt noch jemand „Ja, find ich auch“.
232 (...) Das ist an sich gut, weil sie, also sie reden ja von sich aus, sie reden über ihre persönlichen
233 Ansichten, gerade wenn es aber um dialogisches Sprechen gehen soll, muss man ja gewissen
234 DISSENS generieren können, also, dass sie wirklich was haben, über das sie sprechen, wirklich
235 in der Diskussion kommen. Der Klassiker ist da ja immer die (...) ja gut, bestimmte Rollen
236 zuweisen, na, dass den Einen das interessiert das betrifft und den Anderen das betrifft, aber ja
237 da geht es ja schon sehr stark um persönliches Interesse, aber da ist eben die Gefahr sehr hoch,
238 dass man schnell zu einem Konsens kommt und das Gespräch ist zu Ende. Fällt mir spontan
239 nichts ein, wie man das noch ausdehnen könnte, aber das ist gerade, wenn es nicht beobachtet
240 ist. (...) Genau, so viel dazu, vielleicht zu schneller Konsens in dem Fall. Dann die Zusammen-
241 führung der Ergebnisse und Diskussion der Ergebnisse. Da wirst du dann als Lehrkraft natürlich
242 antizipieren, was in der Diskussion kommt und du kannst sie weiter anregen und du kannst sie
243 dazu anleiten oder anleiten, in die Tiefe zu gehen, also da bist du ja wahrscheinlich der Diskus-
244 sionsLEITER, und wenn du dann merkst „Oh wir kommen viel zu schnell zu einem Konsens“,
245 dann kannst du vielleicht nochmal die Kontroverse aufmachen und dann sind wir schon viel
246 weiter im dialogischen Sprechen. Genau, das ist der Vorteil dabei, wenn du dabei bist. Genau,
247 die Erläuterung der *tâche* hatten wir schon und so weiter und so fort. Um was würde es denn in
248 der Diskussion gehen? Würde es da schon um diese Kongressfrage gehen? Fluch oder Segen?
249 Oder (...) würdet ihr über die Aspekte diskutieren, die ihr aufgestellt habt? [00:27:51]

250 **I:** Also da sollte schon irgendwie Richtung Debatte gehen und vielleicht dadurch würden dann
251 nochmal so Aspekte erwähnt werden, die andere, wo sie sich „Ach stimmt, das war auch noch“
252 und genau, also schon ein bisschen mehr Richtung Debatte, was (unv.) was es heißt, wenn man
253 sich wirklich mit dem Thema ‚soziale Netzwerke‘ auseinandersetzt, na, die Frage eben halt,
254 kann man das per se sagen, es ist alles schlecht oder gibt es aber vielleicht da noch auch Sachen,
255 die vielleicht doch schon was bringen im Leben und wo, na? Also ja, dass eben auch zu zeigen,
256 dass nicht alles schwarz und weiß ist, sondern, dass es halt ganz viele Grautöne gibt, na.
257 [00:28:50]

258 **L3:** JA! Ja, wie gesagt, da würde dir dann als Lehrkraft eine riesige Rolle zufallen, weil das
259 kann ja in viele Richtungen gehen. Du weißt nicht, was sie recherchieren, du weißt, ja gut, du

260 hast die ‚Taskcard‘ dann da, kannst die vorher schon mal zu Gemüte führen, bevor es da in
261 diese Plenum-Sitzung geht, dann kannst du vielleicht schon mal ein paar Impulse antizipieren,
262 aber das halt immer so das Ding bei Diskussion, dass sie entfacht werden und nicht zu schnell
263 abflachen, wenn sie abflachen, dann ist es eben die Rolle der Lehrkraft dafür zu sorgen, dass es
264 wieder hoch geht. Oder vielleicht dann auf eine Metaebene zu gehen und zu sagen „Warum
265 haben wir denn jetzt hier so einen schnellen Konsens? Warum seid ihr denn alle der Meinung?“,
266 und dann leitet das ein, dass noch ein bisschen mehr zur *tâche*, also nochmal bisschen mehr zu
267 recherchieren und so weiter, und dann haben wir da nochmal den Anlass. Also es kann ja in
268 viele Richtungen gehen und ja, ist dann immer so ein großes Fragezeichen, wenn da steht Dis-
269 kussion. Gut, sprachliche Mittel zur Diskussion waren da jetzt, glaube ich, nicht, na? Also ‚*Les*
270 *mots pour le dire*‘ waren jetzt hier (...) stehen jetzt hier nicht zur Verfügung. [00:30:16]

271 **I:** Nee, die stehen hier nicht zur Verfügung, tatsächlich. [00:30:19]

272 **L3:** Okay. [00:30:22]

273 **I:** Also es war ja schon irgendwie so gedacht, dass sie ja, dass sie das schon vom vorherigen
274 Schritt ja auch noch haben, aber ja kann man auch so sehen, dass man es vielleicht nochmal es
275 kostet ja nix, na. Dass man es hier nochmal [00:30:41]

276 **L3:** Stimmt (lacht). Ja. [00:30:44]

277 **I:** hier nochmal erwähnt und den Link dazu gibt, ja. [00:30:48]

278 **L3:** Genau, ich meine nämlich, weil es kommt irgendwann ein ‚*Les mots pour le dire*‘ mit
279 ‚*discussion*‘ oder (...) mindestens mit ‚*donner son avis*‘, irgendwann kommt das, aber ich
280 glaube, das kam bisher noch nicht. [00:31:04]

281 **I:** Ja (unv.) sollen sie sich zu der *tâche finale* vorbereiten, habe ich noch ein zweites [00:31:14]

282 **L3:** Ja. (...) Ja, also das war da eine Frage, die ich mir gestellt habe. Können sie auf jeden Fall
283 gebrauchen, vor allen Dingen, wenn es nicht dieses schwarz-weiß Diskutieren werden soll, dass
284 sie dann auch sagen können, ich sehe dein Punkt ja, aber „*Normalement oui, mais là...*“ (lacht).
285 Genau, das wäre da vielleicht hilfreich und vielleicht auch man muss immer die Progression im
286 Kopf haben, du willst ja im Sprechen besser machen, also sie sollen inhaltlich arbeiten, aber sie
287 sollen ja auch im Sprechen besser werden und ja, wenn sie hier Dialoge sprechen sollen, wäre
288 es vielleicht gut, ihnen irgendwas an die Hand zu geben, um besser zu werden, erster Punkt,
289 und zweitens, um vielleicht auch zum Sprechen gehört auch immer eine Reflexion (...) Du
290 kennst ja das Modell von Levelt so, der nennt das ja auch, also bei dem ist es ja auch Monitor,
291 dass man innerlich nochmal über das Gesprochene nachdenkt und ich finde immer, im

292 Fremdsprachenunterricht muss man sich dann auch mal die Zeit nehmen, um das zu reflektie-
293 ren. „Wie hat das Sprechen geklappt? Was hat mir gefehlt? Was hat gut geklappt? Was hat noch
294 nicht so gut geklappt? Warum hat das noch nicht so gut geklappt? Wie könnte es beim nächsten
295 Mal besser werden?“ Dass man das auf jeden Fall reflektiert, dass die Schülerinnen und Schüler
296 dann auch ihre EIGENE Progression bemerken, weil das ist ja du hast ja gesagt hier haben wir
297 eine Diskussion, das soll schon (...) also die sollen da schon debattieren (...) quasi als Gene-
298 ralprobe zur am Ende wird ja auch nochmal debattiert auf dem Kongress, na. Als Generalprobe
299 zu dem Kongress und wenn sie da, nach dieser Phase was Handfestes haben, wie hat das ge-
300 klappt, können sie nach dem Kongress nochmal reflektieren und sagen „Hier bin ich besser
301 geworden“ oder so. Du hast ja auch (...) so ein Evaluationsbogen, den ich ziemlich gut fand.
302 Vielleicht wäre das einfach, was diese Metareflexion von Anfang an begleiten kann. Also, dass
303 sie da auch Kategorien haben, in denen sie denken können. Und dann habe ich mich, habe ich
304 hier noch die Frage ‚Authentizität der Diskussion?‘, also authentisch über soziale Medien, so-
305 ziale Netzwerke zu sprechen, es kommt aus ihrer Lebenswelt, das hatten wir schon. Jetzt sitzt
306 meine Fachleiterin mir im Nacken und fragt mich „Warum müssen sie den Französisch spre-
307 chen? Also das können sie doch auch im Deutschen machen“. (...) „Ist der Französischunter-
308 richt“, das ist kein Argument (lacht). Also ich habe das auch nie gemocht, dass es dann immer
309 zu solchen Gesprächen gekommen ist, ich finde das auch vollkommen legitim, auch aus dem
310 Alltag, aber ich glaube, eine Fachleiterin oder ein Fachleiter würde in dem Zusammenhang
311 sagen „Warum müssen sie hier jetzt als deutsche Schüler im Französischunterricht in Deutsch-
312 land, warum sollen sie hier zum Teufel Französisch sprechen?“ Am Ende hast du das, am Ende
313 sind die Teilnehmer eines Kongresses der in Frankreich stattfindet, dazu braucht man Franzö-
314 sisch, deswegen reden sie da Französisch, aber in diesem Fall haben sie es nicht. Also auch ich
315 würd es genauso machen, sage ich mal so, aber Authentizität des Einsatzes einer Fremdsprache
316 heißt eben auch, die Schüler müssen jetzt wissen, warum sie Französisch sprechen müssen. Da
317 gab es herrliche Diskussion im Referendariat. (...) Genau, das war mir da noch zu eingefallen.
318 (...) Ja, also das war jetzt (...) das war das, was ich mir zu ‚Trajet 2‘ und ‚Escale 2‘ aufge-
319 schrieben habe.

320 **I:** (unv.) [00:35:25]

321 **L3:** Ja? Erzähl du. [00:35:28]

322 **I:** Nee, du. [00:35:29]

323 **L3:** Also ich habe mir das zu jeder Phase aufgeschrieben, theoretisch könnten wir das einmal
324 durchgehen, es sei denn, dir reicht das jetzt als exemplarisches Beispiel. [00:35:38]

325 **I:** Ja, für mich reicht das. Also auf jeden Fall find ich es auch gut, dass du das auch nochmal so
326 detailliert, also ich lerne ja natürlich auch nochmal daraus. (...) Aber jetzt nochmal konkret,
327 das würde mich schon interessieren. In so einem Fall, hättest du eine parate Antwort zu deinem
328 Fachleiter, der dich das dann fragt, weil ich verstehe dein Punkt und ich glaube dir, dass das so
329 auch thematisiert wird, ich (...) ich wüsste in so einem (...) *ad hoc* würde ich jetzt nicht sagen
330 können (...) weil natürlich hast du ja immer Phasen, die ja vorbereitend sind, die ja, natürlich
331 muss man es ist immer schön, wenn es kontextualisiert ist, ja. [00:36:38]

332 **L3:** Ja, kann auch sein, dass ich da ein zu strenges Auge darauf geworfen habe. Ich bin froh,
333 dass ich mir diese Frage nicht mehr stellen lassen muss. Ich hätte es einfach so gemacht, aber
334 meine Antwort wäre gewesen, ich hätte es genauso gemacht und dann hätte ich gesagt, wie du
335 es gesagt hast, „Es ist vorbereitend und wir reden hier über Arbeitsergebnisse und das ist Teil
336 der Vorbereitung, deswegen haben wir das da gemacht“. [00:37:07]

337 **I:** Okay! (...) Ja, super! Du hast ja richtig ausführlich auch inhaltlich evaluiert, du hast auch
338 nochmal gesagt, woran du das festmachst und auch immer gleich gesagt, wie du das gegeben-
339 falls anders gemacht hättest, finde ich super! Jetzt nochmal kurz zur Aufgabestellung in
340 Bezug auf Sprache? Hast du dazu was zu sagen? [00:37:38]

341 **L3:** Ich guck es mir nochmal an. [00:37:41]

342 **I:** Bei der Formulierung. [00:37:44]

343 **L3:** Ja (...) Also du hast, du arbeitest mit Operatoren, du versuchst Stichwörter zu markieren,
344 dass man eigentlich auf den ersten Blick sieht, was du willst und Aufzählungen machen das
345 Ganze auch ziemlich übersichtlich und du gibst eben auch die Sozialform an. (...) Das ist so
346 das, was mir also mir ist nichts Negatives aufgefallen. Ich habe deine Aufgabenstellungen sehr
347 gerne gelesen, ich habe schon lange nicht mehr so tolle Aufgabenstellungen gelesen, also toll
348 formuliert auf jeden Fall. Ich kriege ich habe gerade immer nur die Schulbuchaufgabenstellun-
349 gen, aber ja ich weiß nicht auf, ob du auf Problem hinauswillst, dass es vielleicht zu anspruchs-
350 voll ist oder so? Finde ich nicht, also es ist ein LK (...) und du bist als Lehrkraft dafür verant-
351 wortlich, einsprachig alles vorzuleben und wer Fragen hat, hat Fragen. Also ich finde das ei-
352 gentlich du hast ja auch Bilder dabei. Also du semantisierst ja deine Aufgabenstellung ja auch
353 nochmal ohne was Deutsches zu benutzen. Also ich finde es ehrlich gesagt, finde ich es einfach
354 authentisch, wie die Aufgaben gestellt sind und so sollte es sein. [00:39:33]

355 **I:** Okay. (...) Hast du zu den Aufgaben noch was zu sagen? Sonst würde ich weitermachen.
356 [00:39:40]

357 **L3:** Generell zu der Aufgabe? [00:39:43]

358 **I:** Zu den Aufgaben, ja. [00:39:46]

359 **L3:** Wie gesagt, ich glaube, das war jetzt ganz gut exemplarisch, was ich alles gesagt hat, das
360 ist alles sehr offen und das birgt halt Gefahren, aber dadurch, dass wir in einem fiktiven Kontext
361 sind (...) Am Ende musst du es eh an die Lerngruppe anpassen, und wenn du den das zutraust,
362 dann traust du den das zu. [00:40:08]

363 **I:** Okay. [00:40:10]

364 **L3:** Ansonsten, lass mich nochmal kurz gucken. (...) Ja komm, dann lass mich noch kurz das
365 digitale Produkt loben. Super, produktorientiert, auch wieder Lebenswelt. Da habe ich mir nur
366 die Frage gestellt, ja, Schüler sind ja immer so Wesen des geringsten Widerstandes, sie machen
367 das, was am wenigsten Zeit kostet und was am wenigsten Aufwand ist. Wenn du den anbietest
368 Video oder Audio zu machen, *safe* drei viertel machen dir Audio, weil es einfacher ist, glaube
369 ich. (...) Ansonsten auch wieder SEHR detailliert, so eine einführende Präsentation des Pro-
370 dukts geben mit Begrüßung. Da finde ich es auch super, dass es da dementsprechend geschlos-
371 sen hast. Was soll da rein in der Präsentation des Produkts, und dann kommt auch endlich das,
372 worauf ich lange gewartet habe, dieser Evaluationsbogen zum dialogischen Sprechen, weil ich
373 habe den Lernpfad so ich bin da ja mit der Erwartung rangegangen, hier geht es jetzt um dialo-
374 gisches Sprechen und wie ich gerade schon angedeutet habe, habe ich den früher erwartet, aber
375 er erfüllt dann auch eben alle Kriterien, die ich ans Sprechen habe, also du führst die Quellen
376 führst da unten auch auf, das ist fachdidaktisch abgesichert, es umfasst alles, was Sprechen
377 betrifft, und dann haben wir nochmal das ‚*Les mots pour le dire*‘ mit Aspekte ausführen, eigene
378 Meinung sagen und Erklärung geben. Könnte vielleicht auch schon bei dem ‚*Escale 2*‘ dabei
379 sein. Genau, und dann ja auch wieder offene Gestaltung. Radiobeitrag, Podcast, Interview, Port-
380 rät, Talkshow, Debatte, Diskussion. Ich mache den Podcast, ist mir am wenigsten Arbeit. Und
381 danach Hilfen zum Ablauf des Arbeitsprozesses, Wahl eines Themas, Formulierung eines Prob-
382 lems, Formulierung von Fragen. Genau, gut fand ich die Evaluation, Evaluationsbogen bringt
383 nochmal Zieltransparenz, Kategorien des Sprechens dabei und wir haben den authentischen
384 Sprechanlass. Vielleicht könnte man die Talkshow und die Debatte Stichwort ‚Authentizität‘
385 noch einmal (...) kontextualisieren, also dass man sagt, hier das die Chefredaktion von *Le*
386 *Monde* möchte von euch das und das als Produkt haben und ihr seid da frei, ihr könnt ein Po-
387 dcast über die Seite starten, ihr könnt auch Videos zeigen und so weiter, da seid ihr frei. Das
388 wäre dann nochmal der Wink mit dem Zaunpfahl für *Le Monde*, das ist für ein französisches
389 Publikum und fertig. Das heißt, ihr macht das nicht, weil ich das nachher prüfe und euch eine

390 Note gebe, ihr macht das, weil *Le Monde* das will. (...) Genau, zum Evaluationsbogen noch die
391 Frage, das ist ja auch dann Peer-Evaluation, na? Die geben sich das Feedback gegenseitig? (...)
392 Habe ich das richtig verstanden? [00:43:33]

393 **I:** Genau, ich habe ja auch diese QR-Code generiert, na, dass sie das quasi auch mit dem Handy
394 machen können. Also erstmal schon anhand von Smileys immer tippen können, was sie davon
395 gehalten haben, aber da das ist dann halt quasi auch Anlass, um es noch mal mündlich zu äußern
396 und da ein bisschen detaillierter ausführlicher zu sagen, was da gut war, was vielleicht weniger
397 gut war, wo sie sich vielleicht verbessern können und so und das, sowohl innerhalb der Gruppe
398 als auch von der Lehrkraft, genau. [00:44:11]

399 **L3:** Okay, also dir als Lehrkraft traue ich das zu, das alles voll umfänglich und verlässlich zu
400 feedbacken. Ich habe mich gefragt, ob Schüler das im Blick haben, die sehen eine Präsentation
401 und die haben da eins zwei drei vier fünf sechs sieben acht (...) nee, das war jetzt das Falsche,
402 aber die haben auf jeden Fall sehr sehr viele Kategorien, in den sie das, in den sie das jetzt
403 feedbacken müssen. Da habe ich mich gefragt, wie verlässlich das ist, weil die haben nicht so
404 ein gutes Gespür für grammatische Fehler, also die hören es nicht so gut raus, wenn es da Fehler
405 gab, wenn es da Aussprachefehler gab, und dann ist auch die Frage, wie gut können sie Feed-
406 back geben? Am Ende heißt es „Du hast frei gesprochen und du hast Bilder benutzt, das fand
407 ich gut“, das klassische Feedback. Das könnte man vielleicht etwas forcieren, indem man die
408 Abschnitte isoliert evaluieren lässt. Das heißt, eine Gruppe kümmert sich um Aussprache, die
409 andere Gruppe kümmert sich um sprachliche Richtigkeit, die andere Gruppe um Struktur, die
410 andere um Inhalt. Das heißt, dass dann dass zehn Minuten geht das oder so, na? Dass sie dann
411 die zehn Minuten haben, in denen sie wirklich auf Zack sein müssen, weil es ist auch anstren-
412 gend zu evaluieren, dass sie dann wirklich nur auf ein Aspekt achten müssen. Das würde das
413 Ganze nochmal verlässlicher machen. Geringster Widerstand hatten wir. Die Arbeitsschritte
414 sind sehr umfangreich, mit guten Schülern geht das, mit fragwürdigen Schülern würde ich das
415 zusammen durchgehen und vielleicht auch eine Musterlösung parat haben, um da nochmal An-
416 forderungen und Erwartungen NOCHMAL klar zu machen an einer Musterlösung. Und dann
417 hast du ziemlich viele Hinweislinks zu „Wie spricht man bei einem Podcast?“, „Wie bearbeitet
418 man sein Talken?“, „Wie trifft man den richtigen Ton?“ und „Wie formuliert man richtig?“ und
419 es sind alles so technische Sachen, wo ich mich dann als Schüler fragen würde „Okay, mein
420 Lehrer hat mir ein Link geschickt, wo drinnen steht, wie ich meine Stimme richtig verwende in
421 einem Podcast. Was hat der Typ für Erwartungen an mich und an das Endprodukt, dass ich
422 mich jetzt hier so professionalisieren muss und ja fast schon wie im Theater, mich darauf vor-
423 bereiten muss, da dieses Produkt zu herzustellen?“. Also ich verstehe das schon, es ist auf jeden

424 Fall hilfreich und wer sich das durchliest, der wird da auch seine Schlüsse daraus ziehen, aber
425 vielleicht stellt das zu hohe Erwartungen her, auch aus Schülersicht, dass die dann vielleicht
426 schon ganz am Anfang gehemmt sind und sagen „SOWAS soll ich jetzt machen?“ , dass sie mit
427 einem geringen Selbstvertrauen darangehen und (...) ja, einfach aus Angst ihre Kräfte nicht
428 aufbieten können, weil sie denken, da muss jetzt was Professionelles, Filmstudiomäßiges auf-
429 gefahren werden, also den Eindruck könnte es da geben, und ich meine, ich habe auch schon
430 Schülervideos gesehen aus der zwölften Klasse, mal die können halt nicht schneiden, die kön-
431 nen keine Tontechnik und also da kommt es zu Schneidefehlern, der Ton wird sein, als hätten
432 sie in einem Taschenrechner gesprochen und am besten ist noch der Wind dabei, wenn sie
433 draußen aufnehmen. Das sind einfach auch Abstriche, die man da machen muss, auch als Lehr-
434 kraft und ja, da ist es eher die Aufgabe, Hemmnisse abzubauen zu sagen „Ihr habt alle ein iPad
435 in Bremen, ihr müsst das alle mit dem iPad hinbekommen am Ende. Und meine Anforderungen
436 an ein gutes Audiodokument ist das iPad-Mikrofon und meine Anforderungen an eine gute
437 Kamera ist die iPad-Kamera“. So und das nimmt dann schon bisschen Druck raus, alle arbeiten
438 mit den gleichen Sachen und fertig. (...) Genau, dann kommt es am Ende zu der Diskussion,
439 da haben wir auch schon darüber gesprochen. Operator ‚diskutieren‘ ist wirklich sehr an-
440 spruchsvoll, da kommt vieles zusammen, die Diskussion kann in viele Richtungen gehen und
441 ja, da muss man dann eben auch als Lehrkraft auf Zack sein und Notizen machen, und wenn
442 einer mal was Schlaues sagt, und dann ist das fünf Minuten her, dann muss man das parat haben,
443 um wieder darauf sich zurückbeziehen zu können. Ist ein anstrengender Job, aber könnte Spaß
444 machen. Dann wird auf die eingehende Umfrage zurückbezogen (...) genau, da habe ich mich
445 in der Umfrage geht es ja, ich scrolle mal eben hoch, geht es ja eher um ‚Welche sozialen
446 Medien nutzt du? Wie lange nutzt du soziale Medien pro Tag? Und welche Aktivitäten und
447 Interaktionen machst du?‘ Na? War das schon was zu Gefahren und zu Chancen? [00:49:25]

448 **I:** Nee, nee, nee. [00:49:29]

449 **L3:** Okay. [00:49:30]

450 **I:** Wirklich nur eigene Nutzung, und das sollte ja eben halt am Ende wieder aufgegriffen wer-
451 den, um nachdem sie da über das Thema ein bisschen tiefer gearbeitet haben, sich nochmal
452 selbst zu reflektieren. „Okay, wie nutze ich das? Nutz ich das irgendwie verantwortungsvoll?“
453 Also, da geht es ja auch ein bisschen auch, was du auch schon erwähnt hast so, um das kritische
454 Denken und (unv.) na, selbstkritisch zu sein auch, und [00:50:01]

455 **L3:** Ja. Ja gut, also fand ich super, dass da nochmal der Rückbezug kommt, weil ich mir einlei-
456 tend auch die Frage gestellt hatte „Wird damit noch weitergearbeitet? Wird darüber noch

457 gemeinsam gesprochen?“ Hier verbirgt sich ansonsten eine Sprechanlass hinter. Habe ich mir
458 gleich gedacht am Anfang und dann kam es am Ende, super! (...) Gut. (...) Ja und nochmal wir
459 haben am Ende die Authentizität, na, dadurch, dass der Kongress ist. Vielleicht kann man da
460 nochmal mehr ein paar mehr Infos zu geben, es ist in Frankreich, und es ist (...) die und die
461 sind auch noch da und da wären wir dann schon bei Rollen, also wenn du nicht willst, dass sie
462 aus ihrer eigenen Rolle sprechen, wo sie ja schnell auf einen Nenner kommen, kann man auch
463 sagen „Guck mal du bist Instagram-CEO, diskutierst mit diesen Argumenten“. Müsste dann
464 aber anders vorbereitet werden, na. Aber da kann man nur mit Rollen arbeiten, um eben zu
465 garantieren, dass die Diskussion läuft, weil der Instagram-Typ, der will Daten, Daten, Daten
466 und (...) Ja, der Instagram-Typ, der will Daten und Kinder wollen geschützt werden, die wollen
467 einfach nur kommunizieren, ohne da Gefahren ausgesetzt zu sein. Da gibt es echt viel da kann
468 man echt viel machen und das würde sich dann soweit zurückschlagen in diesem aufgabenori-
469 entierten Arrangement, dass dann die Rollen ganz früh vergeben werden und das dann auch
470 Berichte aus der Sicht von diesen Rollen gemacht werden, dass eben die Vorbereitung darauf
471 aufbaut. (...) Es wird inhaltlich zwar noch ein bisschen was verändern, aber dadurch, dass das
472 so offen ist, ist das so die Möglichkeit, das nochmal ein bisschen zu schließen. Genau, soviel
473 dazu. Ich habe mir noch was Allgemeines notiert, willst du das auch noch hören? [00:52:27]

474 **I:** Wie gesagt, dann muss ich halt eben halt gucken, welche Frage ich dich dir noch stellen kann,
475 aber du hast ja schon einiges abgedeckt. Das find ich super! Ich muss gar nicht sprechen.
476 [00:52:40]

477 **L3:** Ja. Die besten Interviewer sind die, die sich unsichtbar machen. Ja, ich habe mich, also jetzt
478 nochmal zum allgemeinen Eindruck, ich bin das durchgegangen und am Ende habe ich nochmal
479 geguckt „Was denke ich da jetzt allgemein darüber?“ Es könnte sein, dass die Folien vielleicht
480 ein bisschen zu überladen sind. Ich erinnere dich an die *Cognitiv Load-Theory* aus GO3 an der
481 Uni Bremen. Die besagt einfach, dass die kognitiven Fähigkeiten von Schülern auch einfach
482 begrenzt sind und wenn du hier Bilder, da Bilder, da Bilder, da Bilder, da Bilder hast, die zwar
483 helfen, aber ist irgendwann schon die kognitive Luft raus bei den Schülern, wenn sie die Bilder
484 haben, da noch Texte, dann noch Links, dann noch sprachliche Mittel und dann noch das. Ist in
485 einer Zeit des Durchklickens, des Durchswipens bei sozialen Netzwerken kann das schnell mal
486 was übersehen werden, gerade von Elftklässlern. (...) Genau, viele Informationen auf einer
487 Folie, Frage: Ist die Konzentration dabei sichergestellt? Und da durch die ganzen Links, finde
488 ich auch super, hast du aber immer den ich habe mal gehört, man nennt das ‚Wikipedia-Effekt‘.
489 Bei Wikipedia ist auch alles verlinkt und dann klickt man sich, klickt man sich da, klickt man
490 sich da, klickt sich da und am Ende wusste man gar nicht mehr, wohin man eigentlich wollte,

491 das ist bei dir begrenzt und da sehe ich die Überladung vielleicht ein bisschen kritischer, aber
492 es kann ja auch sein, dass sie sich da erstmal durchklicken, am Ende 20 Tabs offen haben und
493 der ‚itslearning‘-Tab ist ganz am Anfang und die Gedanken an ‚itslearning‘ sind auch ganz am
494 Anfang. (...) Generelle Gefahr: Lerner können sich entziehen, hatte ich ja schon gesagt. Au-
495 thentische Sprechanlässe schaffen, hast du am Ende, da kann man aber auch nochmal ein biss-
496 chen mehr geben und mehr Feedback einbauen, mehr Reflexion einbauen, darüber haben wir
497 auch schon gesprochen. Vielleicht kannst du auch monologische Redeanlässe schaffen, dass sie
498 irgendwie Sprachnachrichten formulieren, wenn sie gerade in der Einzelarbeit sind. Wüsste ich
499 jetzt gerade nicht wo oder, dass sie am Anfang nach der Umfrage vielleicht selber schon mal
500 ein Dialog führen über (...) über ihre Nutzung, ist dann halt die eine die Austauschschülerin,
501 die klassische aus Nantes und die andere ist die Deutsche und die müssen sich auf Französisch
502 unterhalten, wie denn so die Nutzung ist, da ist ein Sprechanlass. (...) Bei dem Ding, was sie
503 am meisten überrascht hat, ist auch nochmal ein Sprechanlass drinnen oder ein Schreibenlass
504 für ein Tagebucheintrag „Was hat dich am meisten überrascht?“ Oder „Du führst ein Audiota-
505 gebuch, was hat dich da am meisten überrascht?“ Also da gibt es ist eigentlich eine Goldgrube
506 an Sprechanlässen, was wir hier vor uns haben, aber je nachdem, ob man da Lust darauf hat. Ist
507 die individuelle Redezeit hoch? Das ja auch noch wichtig beim Sprechen, gerade wenn wir im
508 Unterricht sind, wir haben 90 Minuten, 30 Schüler. Wenn jeder Schüler gleich viel spricht,
509 spricht jeder drei Minuten. Wenn die Lehrkraft aber auch noch dabei ist und ist noch hier ge-
510 räumt wird, da geräumt wird, kommt vielleicht jeder auf eine Minute und dann spricht ein
511 Schüler auch nochmal mehr, weil er gerne im Mittelpunkt steht. Das heißt, bei manchen ist es
512 bei null, aber hier, wenn alle mal Französisch sprechen, dann haben wir eine hohe individuelle
513 Redezeit, wenn alle Französisch sprechen. Ist die Progression immer im Blick? Hatte ich auch
514 schon gesagt. Auch die Schüler mit ins Boot holen, haben die ihre Progression im Blick? Diesen
515 Bogen früher einführen, den Bogen auf sich selbst beziehen lassen, Stärken, Schwächen, das
516 sollte man immer im Blick haben, auch wenn man (...) das ist jetzt ‚focus on form‘, was ist das
517 andere nochmal? ‚Focus on [00:56:53]

518 **I:** ‚Form‘ und [00:56:56]

519 **L3:** *content*? Inhalt, na? Dann [00:56:59]

520 **I:** Ja. [00:57:01]

521 **L3:** Aber du weißt, was ich meine? [00:57:03]

522 **I:** Ja ja ja! [00:57:04]

523 **L3:** Die inhaltliche Progression ist auf jeden Fall dabei, na. Also super, du fängst von dir selbst
524 an, dann eine kleine Recherche, wo du Videos vorgibst und dann die offene Recherche und am
525 Ende die große Diskussion. Also inhaltliche Progression, super! Aber wir wollen hier ja auch
526 Dialoge sprechen, das heißt, wir müssen auch im Blick haben, dass die progressieren. Du hast
527 eine Zieltransparenz, du hast Angabe der Sozialform, du hast Hilfestellungen. Weißt du, was
528 ‚*blended learning*‘ ist? [00:57:36]

529 **I:** Ja, es ist ‚*inverted classroom*‘, na? Ist genau, oder ist es noch was anderes? [00:57:43]

530 **L3:** Kann sein, ich (lacht) ich habe nur ein gefährliches Halbwissen, schon länger her, dass ich
531 was dazu gelesen habe. Also es wechseln sich bei dir synchrone und asynchrone Phasen des
532 Lernens ab. [00:57:54]

533 **I:** Genau, das ist, ja, also es gibt mehrere Begriffe dafür, ja. [00:57:58]

534 **L3:** Ja, und das ist einfach zeitgemäßes Lernen, also, dass individuell für sich arbeiten, aber du
535 als Lehrkraft muss halt auch mal die Chance haben, was zu erklären, Fragen zu stellen und auch
536 Rückmeldung zu geben, Feedback und so weiter. Einbindung digitaler Tools eine Million Pro-
537 zent! ‚*Flinga*‘ hast du, du hast ‚*Taskcards*‘ und diese Feedbackmethode, also sehr gut, auch
538 hilfreich, na! Also es ist nicht einfach so du prahlst damit, weil du digitale Tools kennst, sondern
539 sie erfüllen dann auch den Zweck. Aufgabenorientierung plus mitteilungsbezogenes Sprechen
540 plus Transparenz, zielorientiert, innere Differenzierung durch sprachliche Mittel ist auch dabei.
541 Ist halt auch die Frage, muss man bei einem LK differenzieren? Schüler sind individuell, da
542 sind welche dabei, die können das besser. Innere Differenzierung entscheidet sich dann halt,
543 wenn du Lerngruppe hast und dann kannst du was bereitstellen. Da kann man sich aber vorher
544 auch schon mal darüber Gedanken machen, aber eben diese sprachlichen Mittel, wer sie
545 braucht, nimmt sie, wer nicht, der halt nicht. Relevanz des Themas, zeitgemäße Art und Weise
546 der Kommunikation, Schülerinnen und Schüler reden im Schonraum, das heißt, du bist auch
547 manchmal weg, ist natürlich auch ein Vorteil, dass sie befreit aussprechen können, wenn sie
548 dann wirklich in unserer idealen Welt Französisch sprechen und bei der Aufnahme des Produkts
549 haben wir eine Anzahl von unbestimmten Durchgängen, wie sie das machen können, also sie
550 können so lange arbeiten, bis sie zufrieden sind, das macht ja auch was in Richtung Progression,
551 Reflexion und so weiter. Rolle der Lehrkraft: Ganz ganz wichtig. Einsprachigkeit auch bei den
552 Aufgaben, Rückmeldung geben, du kannst keine unmittelbare Rückmeldung von Fehlern ge-
553 ben, nur da, wo du auch mit dabei bist, wo sie selber sprechen, bist du eben nicht dabei und
554 kannst keine Rückmeldung geben. Da ist immer die Gefahr, dass Schülerinnen und Schüler
555 Fehler internalisieren, also wenn sie (...) es ist ja kein Fehler, na, aber wenn sie jetzt immer ‚*il*

556 *y a'* sagen, *,il y a, il y a, il y a, il y a'* und kriegen da kein Feedback zu und im Schülergespräch
557 funktioniert das, machen sie es halt immer und in dem Moment ist es kein, kann man da nicht
558 das Zeichen geben „Komm, variiere doch mal!“ (...) Genau, und die ja Selbsteinschätzung,
559 hatte ich schon mal. Feedback geht in dieselbe Richtung. Du hast aber die Möglichkeit, ein
560 detailliertes Feedback zu Produkt zu geben und zu der Präsentation zu geben, das ist halt noch-
561 mal ein hohes diagnostisches Potenzial. Also, wenn du jemanden hast, der sagt sonst nichts im
562 Unterricht, du hast dein Dokument, wo du dir immer und immer wieder angucken kannst, was
563 der kann, was er nicht kann und wo du dann deine Schlüsse daraus ziehen kannst, auf der einen
564 Seite die Note, die du wahrscheinlich geben musst als Lehrer, aber auf der anderen Seite eben
565 auch seine Progression. Dass du dann eben siehst „Wo kann ich da unterstützen?“ Wir haben
566 dadurch, dass du nicht immer ansprechbar bist und du möchtest, dass sie dir per Mail schreiben
567 oder per ‚itslearning‘, haben wir eine höhere Hürde, Probleme zu kommunizieren. Also mal
568 den Finger heben, wenn wir hier im Klassenraum sind, gar kein Problem, der kommt halt, meine
569 Freunde sind um mich rum, die haben wahrscheinlich dieselbe Frage. Aber wer schreibt dir
570 jetzt, wenn du nicht im Raum bist? Wenn sie deine Reaktion nicht sehen? „Oh der denkt be-
571 stimmt, das ist eine dumme Frage und der denkt bestimmt, das ist voll unnötig und er macht
572 sich jetzt die Gedanken dazu“, das ist einfach nochmal eine Barriere dadurch, dass du Lehrkraft
573 bist, auch wenn du den nichts Böses willst, aber so denken die halt. Und ja, ist halt ein das ist
574 jetzt zum detaillierten Feedback und zum diagnostischen Potenzial, du hast ein hohen Arbeits-
575 aufwand, weil du dir also du kannst dir das einmal angucken und dein Feedback geben, aber
576 vielleicht beim zweiten Mal hast du noch mehr und beim dritten Mal hörst du NOCH mehr und
577 beim vierten Mal hörst du NOCH mehr, also muss man sich auch als Lehrkraft (...) Ziele setzen
578 und eben auch seine Zeit im Blick haben, weil man kann, wenn man Videos hat, wenn man
579 Tondokumente hat, dann kann man das totevaluieren und an einem Abend guckst du dir ein
580 Video an. Und das führt dann auch schon zum nächsten Punkt, es ist eben fast unmöglich, wenn
581 man ein großen LK hat in dem Fall, es ist fast unmöglich voll umfänglich rückzumelden. Also
582 irgendwo musst du dann auch deine Abstriche machen. Du hast gesagt, du willst dialogisches
583 Sprechen fördern mit der Einheit, deswegen sollten sich die Rückmeldungen auch darauf fo-
584 kussieren. Und dann hast du auch noch die Möglichkeit, voll umfängliches inhaltliches Feed-
585 back zu geben, obwohl das vielleicht eher in den Hintergrund tritt in dem Zusammenhang. Oder
586 du gibst eben beides und bist eben 1000 Jahre daran damit beschäftigt, da das Feedback zu
587 geben. (...) Genau, also die Rolle der Lehrkraft sollte man nicht unterschätzen, auch für die
588 Schüler und auch für sich selbst. Und damit habe ich, glaube ich, alles gesagt, was ich sagen
589 wollte. [01:03:46]

590 **I:** Was auch sehr sehr sehr ausführlich war. [01:03:50]

591 **L3:** Wolltest du ja auch. [01:03:53]

592 **I:** JA, finde ich toll, toll! Jetzt muss ich mal kurz gucken, was du eventuell noch nicht ange-
593 sprochen hast. Zum einen würde ich vielleicht nochmal zurückkommen zu den Materialien, die
594 hast du erwähnt, aber wenn ich mich jetzt gut erinnere, hast du jetzt auch nicht so viel dazu
595 gesagt. Genau sind ja selbstentwickelte Materialien, die ich anbiete und auch welche, die ich
596 aus dem Internet habe und genau vor dem Hintergrund der angesprochenen Lerngruppe und der
597 angestrebten Lernkompetenz, wie schätzt du sie ein, diese Materialien? [01:04:47]

598 (...)

599 **L3:** Meinst du mit Materialien, was du da als sprachliche Mittel reingibst, oder sind? [01:04:55]

600 **I:** Die Videos, die ich eingesetzt habe. [01:04:58]

601 **L3:** Okay. (...) Ja. [01:05:02]

602 **I:** Aber ja gut zu sprachliche Mittel hast du ja schon was gesagt, vielleicht nochmal kurz zu den
603 Videos vielleicht? [01:05:08]

604 **L3:** Ja. Da muss ich gestehen, dass ich mir die jetzt nicht angeschaut habe. Ich habe einfach
605 darauf vertraut, dass du da die richtigen wählst. Wichtig wäre ich sage jetzt einfach mal, was
606 ich wichtig fände oder was meine Ansprüche an Video wären, wenn ich das verwenden würde.
607 Dass sie kurz sind, also nicht ewig gehen. Ich sehe hier eins, das geht drei Minuten, dann ist
608 hier noch eins, das geht, das zeigt es mir gerade nicht an, doch das geht zwei Minuten. (...) Ich
609 glaube, ich verschiebe dir das gerade hier, ich bin auch Lehrkraft in dem Ordner, da musst du
610 gleich nochmal gucken. Ja, also es muss auf jeden Fall die Möglichkeit bestehen, dass es mehr-
611 mals angeschaut werden kann und, wenn du da jetzt eine Doku reinballerst mit 40 Minuten,
612 kann man das kein Schüler zutrauen, das mehr als einmal mehr als anderthalb Mal zu sehen.
613 (...) Sprachlich wäre es am besten Untertitel anzubieten auf Französisch, dass wäre ein *must*
614 *have* (...) ja, und das wäre es eigentlich schon. Gibt es da Untertitel zu den Videos? [01:06:38]

615 **I:** Man kann sie immer also meist kann man sie einstellen. Ich glaube, überall kann man sie
616 einstellen, nur die Geschwindigkeit kann man nicht überall, glaube ich, anpassen. [01:06:50]

617 **L3:** Na gut, da kann man aber Pause machen, wenn man kurz mal atmen will. [01:06:54]

618 **I:** Darauf habe ich ja auch hingewiesen, na, beim Einstieg das ist quasi mein Einstieg. Genau,
619 und die Videos sind thematisch immer ein bisschen unterschiedlich, damit sie ja schon ein

620 bisschen eine Idee haben, was was zu sozialen Medien alles gehört oder was das für Einflüsse
621 haben kann und so, na. [01:07:24]

622 **L3:** Ja, ‚Gesundheit‘, ‚Demokratie‘, ‚Regierung‘ und dann ‚privat und öffentlich‘. (...) Nee,
623 also inhaltlich habe ich sowieso nur die Kritik der Offenheit an deinen Materialien. Das kommt
624 dann aber wie gesagt, auf die Lerngruppe auch an, na. Im Prinzip ist das jetzt gerade nur, also
625 du hast dir ultra viel Mühe gegeben, du hast ultra viel zusammengesucht, du hast alles bedacht.
626 Frage ist nur, muss man alles bedenken, oder? Und vor allen Ding, können die sich alleine den
627 Überblick verschaffen? Also wenn du das alles begleitest, also wenn du dann auch noch meh-
628 rere Plenumsphasen einfügst, um das zu besprechen, dann geht das auch in dem Umfang, den
629 du da angesetzt hast. (...) Genau. Ja, Videos kurz sollten sie sein, also sie können ruhig authen-
630 tisches Französisch sprechen, sie können ruhig schnell sprechen, aber sie sollten dann auch
631 Untertitel haben, und wenn du Videos hast, die keine Untertitel haben, zwei mit Untertiteln,
632 zwei ohne Untertitel, zack hast du deine Differenzierung. Dann kriegen die Muttersprachler
633 oder die, was weiß ich, die Begabten kriegen dann die ohne Untertitel und fertig. [01:08:52]

634 **I:** Okay. (...) Jetzt nochmal, zur Methodik hast du auch schon was gesagt. [01:09:05]

635 **L3:** Bestimmt. [01:09:07]

636 **I:** Ja, ja also du hast ja von ‚*blended*‘ (...) ich kenn das unter ‚*inverted classroom*‘, das hast du,
637 genau. Wir haben ja schon Gruppenpuzzle angesprochen. Dann frage ich doch nochmal, viel-
638 leicht kommt noch was raus, was vielleicht noch nicht erwähnt wurde. Immer mit Blick auf die
639 Lerngruppe, die angesprochen ist und das Ziel des Lernpfads, inwiefern eignet sich die ange-
640 wandte Methodik deiner Meinung nach? [01:09:42]

641 **L3:** Für die Lerngruppe und für das Ziel? [01:09:45]

642 **I:** Genau, also vor dem Hintergrund eben halt der Lerngruppe und des Ziels, das halt erreicht
643 werden soll, durch dieses Lernarrangement, wie schätzt du die Methodik ein, die ich eingebaut
644 habe? [01:10:09]

645 (...)

646 **L3:** Ich schätze sie POSITIV ein, weil es einerseits alle aktiviert dadurch, dass du bei jedem
647 ‚*Trajet*‘ ist Einzelarbeit, Gruppenarbeit drinnen und damit ist eben jeder zumindest in der Ein-
648 zelararbeit aktiviert. (...) Ja, wie sie dann in der Gruppenarbeit aktiviert sind, gute Frage. Da kann
649 man sich dann eben wieder entziehen. Prinzipiell ist es ja das Ziel auch von Expertengruppen,
650 dass jeder seine Rolle hat, jeder seine Aufgabe hat und niemand sich entziehen kann. Von daher
651 ist das schon clever gewählt, gerade auch im digitalen Kontext. (...) Und was hattest du noch

652 für Methoden? Das war ja das. (...) Ja, also mit diesem digitalen Fragezeichen halt immer be-
653 ziehungsweise Ausrufezeichen, machen alle mit? Kriegst du alle mit? In der Theorie hast du
654 alle aktiviert mit deinen Methoden und in dem Zusammenhang führt das auch auf das Ziel hin,
655 eben zu sprechen und sie erarbeiten sich das, über was gesprochen wird, dann bereiten sie das
656 zusammen auf, FUNDIEREN den Inhalt quasi nochmal mehr und dann wird gesprochen. (...)
657 Vielleicht (...) gäbe es noch eine coole Methode oder ein cooles Vorgehen in der Diskussion,
658 dass jeder mal was sagt, dass zumindest jeder einmal sein Standpunkt bringt, weil oft auch
659 immer nur dieselben reden. Wenn man zum Beispiel erstmal so ein Blitzlicht macht, na, vorhin
660 oder am Anfang des Interviews wolltest du ja drei Stichwörter von mir haben zu sozialen Netz-
661 werken, und das deine Eingangsrunde ist in die Diskussion oder so. Ist eine spontane Idee, dann
662 ist jeder auch dabei oder du nimmst halt jemanden dran in der Gefahr, dass da nichts kommt
663 vor Aufregung oder vor „Ich habe nicht gearbeitet“. Genau, aber das ist, das führt schon dahin,
664 wenn die Gruppe das schafft und wenn alle mitarbeiten, dann kommen wir zum Ziel. [01:13:46]

665 **I:** Okay, du hast gesagt, wenn die Gruppe das schafft. Jetzt wäre meine letzte Frage dieses
666 Blockes (...) ist nun eine Skalafrage: Von eins bis zehn, zehn wäre besonders ausgeprägt, in-
667 wieweit ist dieses Lernarrangement deiner Meinung nach, angesichts der schulischen Wirklich-
668 keit, umsetzbar? (...) Das, was ich hier jetzt vorgelegt habe, na. [01:14:15]

669 **L3:** Ja. Ja, schulische Wirklichkeit ist ja auch nicht schulische Wirklichkeit. Wenn ich sage
670 „GH“, dann bin ich im oberen Drittel, also nicht voll bei zehn, weil es muss im Endeffekt noch
671 auf die Lerngruppe angepasst werden, also ein paar Schliffe müssen noch gemacht werden.
672 Wenn ich jetzt meine Schule gucken würde, also wir hatten hier noch nie einen Französisch
673 LK, aber selbst, wenn wir einen Französisch LK hinbekommen würden, dann wäre das NICHT
674 realisierbar, dann wäre ich im unteren Drittel, was nicht heißt, dass es verschenkte Arbeit, die
675 du da geleistet hast. Das heißt einfach, mehr eingrenzen, mehr Plenumsphasen mitnehmen,
676 mehr Kontrolle schaffen und mehr dafür sorgen, dass alle arbeiten. Genau, aber so, ja gut Bre-
677 mer Gymnasium, wenn es ein Bremer LK ist, finde ich das schon ziemlich geeignet. Ich weiß
678 nicht, am K kriegt man noch LKs zusammen und am AG vielleicht auch noch. Da auf jeden
679 Fall im oberen Bereich. [01:15:37]

680 **I:** Okay, das wäre den Übergang zum zweiten Block und genau, jetzt gucken wir das irgendwie
681 quasi auf eine Metaebene. Wir behalten quasi das Lernarrangement, also das Konzept des Ler-
682 narrangement im Hinterkopf, aber nicht dieses, sondern das Konzept ‚digitales Lernarrange-
683 ment‘ und gucken, inwieweit das so ein Format überhaupt umsetzbar ist und das wäre dann die
684 Frage, die du eigentlich schon, zum Teil zumindest, beantwortet hast, ob ein solchen

685 Unterrichtformat oder die Durchführung eines solchen Unterrichtformats für jeden Jahrgang
686 denkbar wäre? [01:16:39]

687 (...)

688 **L3:** Ja, auf jeden Fall! (...) Also ich habe es ja schon mal gesagt, na. Das ist DIE heute muss
689 immer alles individuell sein beim Lernen, jeder muss berücksichtigt werden und wie kriegst du
690 es besser hin, wenn du asynchrone und synchrone Phasen hast? Also, dass Schüler in asynchro-
691 nen Phasen eben ihre Zeit selber einteilen und da lernen können gegebenenfalls, dass dann auch
692 noch Phasen, in den man differenzieren kann. Schüler A, den fördere ich da in dem Zusammen-
693 hang besser und Schüler B, den FORDERE ich, also von ihm erwarte ich einfach mehr. Das ist
694 für so eine Einzelarbeitsphase ist das eigentlich perfekt, und wenn ich jetzt an den herkömmli-
695 chen Unterricht denke, theoretisch müsstest du dafür dann zehn Arbeitsblätter dahaben und um
696 jedem gerecht zu werden. Mit so einem digitalen Lernformat ist es zwar auch aufwendig, aber
697 es sind nur ein paar Klicks mehr, um da Schüler individueller gerecht zu werden als im her-
698 kömmlichen Unterricht. Also von daher (...) ich würde das, wenn ich die Zeit hätte, ich würde
699 das für jeden Jahrgang machen, vorausgesetzt alle haben ein iPad, na, ist ja die Prämisse des
700 Ganzen oder alle haben nachgewiesener Weise Laptops und damit wird auch im Unterricht
701 gearbeitet. Aber das ist ich finde das eine super Möglichkeit, du kannst das so selber setzen,
702 wie du es haben möchtest, du hast am Ende die *tâche*, die definierst du dir ja auch am Anfang.
703 Das heißt, du weißt als Lehrkraft, wo es hingehet und dann kannst du als Lehrkraft bestimmen,
704 was kriegst welcher Schüler, um dahin zu kommen und dann haben wir, dann kann ich als Lehrer
705 auch festsetzen, wann treffen wir uns zusammen, wann lernen wir synchron, um Aussprache
706 zu sichern, um Wortschatz einzuführen, um erstes Sprechen zu evaluieren und wann arbeiten
707 die asynchron und zu was arbeiten die asynchron. Also das ist kommt schon sehr nah an dem,
708 was heutzutage als idealer Unterricht verstanden wird. [01:19:14]

709 **I:** Und das würdest du auch ich weiß nicht, ob du Erfahrung in Oberschulen hast, würdest du
710 das für Oberschulen auch behaupten? [01:19:24]

711 **L3:** Ich arbeite ja gerade quasi an der Oberschule nur in Niedersachsen heißt das ‚IGS‘, könnt
712 ich mir vorstellen, ja. Bei uns kriegen jetzt alle iPads, also die Fünften und die Sechsten kriegen
713 iPads. (...) Neun und Oberstufe hat sowieso iPads. Auf JEDEN Fall! Also wir müssen auch
714 was damit machen, die kriegen ja nicht umsonst iPads, die sind bei uns sind die alle fast alle
715 privat angeschafft, also die haben da selber für bezahlt die Eltern und dann müssen wir damit
716 was machen. Natürlich geht das mit mehr Regeln einher. Ich bin ja auch ein großer Verfechter
717 davon, uns das Handwerkzeug zu geben, also uns Lehrkräften das Handwerkszeug zu geben,

718 da auch einzugreifen, wenn was nicht läuft, aber ein Schüler von der Oberschule sollte genauso
719 das Recht haben, digital beschult zu werden, wie ein Schüler vom Gymnasium. Nur, weil ein
720 Schüler von Gymnasium weniger Probleme macht, da gibt es auch welche, na (lacht). Ja, ist ja
721 auch eine Bevorteilung quasi, na. Also die bereitet man vor auf eine digitale Welt und die an-
722 deren nicht. [01:20:47]

723 **I:** Ja, JA! Das passt dann super zur nächsten Frage. Du hast ja von Prämissen gesprochen und
724 die Frage wäre also, wenn du zurückblickst auf die Corona-Zeit, als die Schulen alle geschlos-
725 sen wurden, welche sind für dich die erforderlichen Voraussetzungen damit die Durchführung
726 eines solchen Lernpfads auch gelingt? Seitens der Schulen, der Lehrkräfte, aber auch der Schü-
727 ler*innen. [01:21:29]

728 **L3:** Also auf jeden Fall materielle Voraussetzungen in Form von iPad oder auf jeden Fall ein-
729 heitliches Arbeitsgerät, na. Dass es jetzt in vielen Fällen das iPad wird, hätte auch irgendwie
730 was anderes werden können, auf jeden Fall das und Internetzugang. Soviel haben wir auf der
731 Seite des Materiellen. Schulisch würde ich dann materiell auch in die Pflicht oder hätte ich
732 materiell in die Pflicht genommen, wenn sie von Schülern erfahren hätte, dass es kein WLAN
733 da gibt oder, dass sie kein Internet haben, dass dann gesagt wird „Kommt in die Schule, wir
734 haben eine Notbetreuung und du darfst jetzt auch zur Notbetreuung, weil du kein Internet hast,
735 nicht nur, weil deine Mama den ganzen Tag arbeiten muss“. Soviel dazu und ja, bei den Lehrern
736 ist es halt auch (...) wichtig, dass die wissen, was es für Möglichkeiten gibt, also die brauchen
737 das *Know-How*, das ist auch eine wichtige Voraussetzung und ich habe den ersten Lockdown
738 ja auch mitbekommen, viele hatten da einfach kein *Know-How* und das ist dann alles vor die
739 Hunde gegangen und da gibt es dann auch die Sturköpfe, die gesagt haben „Was soll ich mir
740 jetzt noch spontan irgendwelche digitalen Sachen in meinem Kompetenzpaket schaffen, ich
741 schicke PDFs rum oder verteile Zettel durch Bremen und das reicht dann“. Also da ist auch
742 verständlich, dass es so gelaufen ist, weil das niemand voraussehen konnte, aber es ist dann halt
743 auch nochmal einen Wink mit dem Zaunpfahl gewesen, dass das schon viel früher hätte passie-
744 ren sollen und auch gerade bei uns, ich meine, wir sind ja gerade in der Ausbildung, du schreibst
745 deine Masterarbeit dazu, ich hatte mein Ref in Corona, das heißt, bei uns war es gezwungener-
746 maßen haben uns gezwungenermaßen mit digitalen Medien beschäftigt, aber vorher ist das auch
747 nicht passiert. Also ist es dann halt auch behördlich, akademisch eine Voraussetzung, dass da
748 die Lehrpläne und die Lehrerausbildung so stattfindet, dass es auch passt, dass man mit den
749 Geräten, die man dann auch bekommt, umgehen kann. Jetzt sagt sich das relativ leicht, wir
750 haben hier Whiteboards und ich arbeite seit Jahren mit einem iPad und für mich ist das alles
751 selbstverständlich, da die Tools zu fahren und hier mal ein Video zu zeigen, da mal ein Video

752 zu zeigen, aber da komme ich auch nicht her. Als ich angefangen habe in der Stadtteilschule,
753 ja, habe ich auch mit dem Buch gearbeitet, habe mir dann irgendwann ein iPad gekauft, weil
754 ich mir damit besser Notizen machen konnte und da die Audios besser darauf speichern konnte,
755 und irgendwann hat dann eins zum anderen geführt und ich habe mich gezwungenermaßen
756 damit beschäftigt. Genau, also ganz wichtig Lehrerausbildung und dann die materiellen Vo-
757 raussetzungen und dann eben auch der Überblick der Schulen, dass das Pädagogische nicht
758 verloren geht, na, dass man Kontakt zu den Kindern hat, dass man weiß, die haben kein Internet,
759 dass man weiß, die ziehen sich gerade raus und dass man da dann halt auch agieren muss (unv.).
760 [01:24:54]

761 **I:** Und seitens der Schüler*innen? Was würdest du da an [01:25:01]

762 **L3:** Ja, also ein hohen Grad an Selbstdisziplin. Ich musste als Student auch immer in die Bib
763 fahren, weil ich mich Zuhause nicht konzentrieren konnte. Und ich will nicht wissen, was das
764 für manche gekostet hat, was für Überwindungen das gekostet hat, da Zuhause alleine zu arbei-
765 ten, wenn dann noch mehrere Geschwister sind, wenn da eine Mutti ist, die auch im Home-
766 Office sitzt und so. Ja, war halt jetzt schmerzhaft zu lernen, aber ist dann eben auch wichtig
767 dann für uns Lehrkräfte, das in Zukunft zu fördern, eine gewisse Selbstdisziplin, eine gewisse
768 Frustrationstoleranz auch, weil mal klappt das Hochladen nicht und dann darf man den Kopf
769 nicht in den Sand stecken, sondern nach Lösungen suchen. Also das ist gerade, wenn man noch-
770 mal über Corona nachdenkt, hat man da echt eine Menge verlangt von den Schülern, wenn es
771 die Angebote gab. Also in Bremen gab es die ja, ich bin jetzt in Niedersachsen, hier gab es die
772 nicht so richtig. Und jetzt habe ich ein Fünftklässler bei mir in der Klasse, der kann nicht lesen,
773 der kann nicht schreiben, weil da bei dem halt hat das nicht so gut geklappt mit der digitalen
774 Beschulung. Ja, nee aber im ersten Lockdown sind auch noch viele runtergefallen, viele haben
775 sich entzogen, fanden das geil. In Bremen gab es da auch noch die Regeln, es darf nichts benotet
776 werden, aber als dann die iPads kamen, gut, das war auch schon besser. (...) Ja, jetzt habe ich
777 schon wieder ein bisschen abgeschliffen. [01:26:46]

778 **I:** Alles gut! Ja, jetzt muss ich auch nochmal, nee ich glaube, wir wären bei der letzten Frage
779 des Blockes und zwar wieder eine Skalafrage: Von eins bis zehn, zehn besonders ausgeprägt,
780 haben deiner Meinung nach derartige digitale Lernpfade das Potenzial, den Französischunter-
781 richt hinsichtlich der Förderung der Mündlichkeit zu verändern? [01:27:17]

782 (...)

783 **L3:** Auf JEDEN Fall! Gerade was das angeht mit individueller Redezeit, ist das eine unfassbare
784 Goldgrube, die wir da haben. Wir können als Lehrkräfte also du hast es jetzt in deinem Lernpfad

785 zwar nicht gemacht, aber man kann ja immer mal wieder man kann auch Sechstklässler Sprach-
786 anfänger dazu bringen, Schulbuchtexte einzulesen, in so Lernpfaden oder andere Texte einzu-
787 lesen, und zwar so lange, bis sie damit zufrieden sind. Und wann kannst du 30 Schülerinnen
788 und Schüler lesen lassen? Du kannst es natürlich nicht kontrollieren, aber du hast dann als
789 Lehrkraft die Freiheit so die, die ich eh schon höre im Unterricht, die höre ich mir dann da nicht
790 an, ich nehme mir den und den, den höre ich mir jetzt an, nächste Woche höre ich mir das und
791 das an, nächste Woche höre ich mir das und das an. Ist einmal für uns Lehrkräfte gut wegen des
792 diagnostischen Potenzials. Andererseits ist es für die Schülerinnen und Schüler gut, weil die
793 mal wirklich ins Sprechen kommen, weil die, die im Unterricht nicht sprechen, die sprechen
794 wirklich nicht und wenn sie dann ein Dokument haben, ein Lernpfad, wo sie sprechen, dann
795 umso besser. Dann denken sie auch darüber nach „Oh das klappt noch nicht so gut“ und „Oh
796 ich höre mir das mal selber an“, „Oh *soleil*, das spreche ich schon mal super aus“, können sich
797 da einfach besser reflektieren. Die Möglichkeit hattest du jetzt gar nicht in deinem Lernpfad,
798 ich habe immer mit Sprachaufnahmen gearbeitet und (...) die Klasse, die konnte richtig gut
799 sprechen am Ende, weil ich die auch nach Corona habe ich denen immer wieder eine Aufgabe
800 aufgegeben „Hier Leute, lest das ein, hier Leute spricht das ein, hier macht dies, macht das,
801 macht jenes“ und dann macht das einfach jeder und die Möglichkeit hast du nicht im herkömm-
802 lichen Unterricht. [01:29:23]

803 **I:** Nee, wenn überhaupt, ein Satz aus dem Text, was ich so mache, na. Wenn ich, ich meine 30
804 und wir Ausspracheschulung machen, dann lesen sie vielleicht zwei Sätze aus dem Text und
805 dann geht es weiter und wenn wir am Ende sind, fangen wir wieder von vorne an, weil nicht
806 alle, weil die Texte so kurz sind, dass alle nicht drangekommen sind, na. [01:29:44]

807 **L3:** Vor allen Ding auch beim Chorsprechen, na. Da können sich ja, da sollen ja alle gleichzeitig
808 sprechen, ist ja die einzige Möglichkeit, alle gleichzeitig sprechen zu lassen, selbst da können
809 sich welche rausnehmen, selbst wenn noch welche Masken tragen, stellst dich hin oder sitzt du
810 da einfach und niemand sieht, ob du dein Mund bewegst oder nicht. Aber da haben wir jetzt
811 digital die Möglichkeit, uns da Sachen reinzuholen, auch ja, gut, du hast es ja doch mit der
812 Aufnahme, sehe ich gerade wieder, na, Radiobeitrag, Podcast. Dann nehmen sie das ja auch
813 auf, bereiten das dementsprechend vor, hören sich das selber an, können das selber nochmal
814 reflektieren. Also das macht schon das macht das Lernen einfach individueller und das BELastet
815 die Lehrkraft, weil du kannst ja noch keine Lernpfade kaufen bei Schulbuchverlagen, du musst
816 sie einfach selber erstellen, bisher noch. Das belastet dich in dieser Hinsicht, aber das ENTlastet
817 dich in der Hinsicht, dass du allen Schülern gerecht werden kannst. [01:30:47]

818 (...)

819 **I:** Dann wären wir bei den Fragen zu deiner Person und da möchte ich dich darum bitten, einmal
820 kurz über deine Berufserfahrung zu reden, welche deine Ausbildung ist, in welcher Schulform
821 du schon gearbeitet hast, wie lange du schon als Lehrer tätig bist und welche Jahrgänge du
822 bislang unterrichtest hast. [01:31:16]

823 **L3:** Okay, würde ich mal chronologisch vorgehen. (...) Genau, Französisch und Geschichte auf
824 Lehramt studiert. Bachelor in Bremen, Master in Bremen, das heißt Orientierungspraktikum an
825 einem Bremer Gymnasium, dort allerdings nur hospitiert und einmal kurz erklärt, wie man
826 Verben konjugiert. Dann sechs Wochen POE an einer Oberschule mit Oberstufe in Bremen, da
827 dann drei Stunden unterrichtet und das Praxissemester an einer Oberschule ohne Oberstufe, da
828 dann auch endlich mal die erste Einheit unterrichtet. Praxissemester müsste 2018 gewesen sein.
829 Ein Jahr später habe ich mir dann gedacht, fange ich während des Studiums noch, schreibe ich
830 meine Bewerbung zur Stadtteilschule und habe dann über die Stadtteilschule von 2019 bis 2020
831 an einer Oberschule gearbeitet in Bremen. Die hatten zwar auch eine Oberstufe, aber das irre-
832 levant für den Französischunterricht, weil da hatte ich eine sechste Klasse, also Sprachanfänger.
833 Das ist dann auch in die Corona-Zeit gefallen, also ich habe ein halbes Jahr in meinem ganzen
834 Leben ohne Corona unterrichten dürfen, und dann fing das ja an, direkt mit dem ersten Lock-
835 down. Da musste ich dann ja zwangsweise Erfahrungen sammeln mit dem digitalen Lernen.
836 Habe das Ganze über YouTube gemacht, habe dann pro Woche irgendwie eine Powerpoint
837 abgefilmt und dazu gesprochen. Da dann neue Dinge eingeführt, gesagt „Jetzt macht mal Pause,
838 spricht das ein“, also keine Beweise gehabt, wie sie das jetzt einsprechen, aber am Ende haben
839 sie dann ja die *tâche* geschickt, die *tâche* des YouTube-Videos. Genau. (...) Soviel dazu, aber
840 es ist auch eben, na, meint ja eben schon ein Hölle Aufwand gewesen. Dann habe ich mein Ref
841 angefangen an einem Bremer Gymnasium. Dort habe ich auch ein Sprachanfängerkurs bekom-
842 men, sechste Klasse, die auch von Anfang an mit iPads ausgestattet waren. Das war mein erstes,
843 ja tatsächlich, das war mein erstes Jahr im Ref mit der sechsten Klasse, da ist Corona ja noch
844 einmal schlimm geworden, über den Herbst und den Winter, das heißt, da waren wir dann auch
845 dazu verpflichtet, in Distanz zu lernen, und da habe ich mir dann meine *Numbers*-Dokumente
846 überlebt. Bisschen wie dein Lernpfad, dass man dann bei *Numbers*-Dokumenten die Progres-
847 sion nicht an der Seite sieht, sondern die Progression oben sieht und man dann über Tabs von
848 einem Level ins nächste kommt und dann in dem *Numbers*-Dokument auch aufnehmen kann.
849 Das *Numbers*-Dokument wird dann gespeichert, bei ‚itslearning‘ hochgeladen und dann hast
850 du da deine 30 Ergebnisse, deine 30 sprechenden Schülerinnen und Schüler. Genau, dann hab
851 ich im letzten Halb nee ich habe noch Ausbildungsunterricht gemacht in einem Französisch

852 LK. Das war lustiger Weise auch Distanzunterricht. (...) Ich habe eine Woche das gemacht und
853 das war die Woche, wo nochmal spontan die Schule geschlossen wurde, weil die Inzidenz über
854 175 war, das war nur einmal und danach und in der Zeit musste ich mein Ausbildungsunterricht
855 machen. Da habe ich das über eine Videokonferenz gemacht und dann mit digitalen Tools ge-
856 arbeitet, *Breakout-Rooms*, unter anderem auch mit ‚Flinga‘ als Ergebnissicherung, als Tafelbild
857 am Ende. Genau, *Breakout-Rooms* und Videos habe ich dann darüber gezeigt, also synchrones
858 Lernen. Und dann hab ich noch eine neunte Klasse bekommen zum letzten Halbjahr im Ref
859 und die haben dann natürlich auch alle iPads, aber es konnte alles in Präsenz stattfinden, nichts-
860 destotrotz habe ich da auch mit *Numbers* gearbeitet, um die am Anfang zu diagnostizieren, zu
861 gucken, was die können. Es war eine neunte Klasse, ich habe mir dann einem Thema von der
862 achten rausgesucht, dazu aufgabenorientiert was erstellt bei *Numbers* und dann habe ich die das
863 mal bearbeiten und auch sprechen lassen und dann hatte ich schwarz auf weiß „Was können
864 die eigentlich?“. Dann machst du dir auch selber deine Evaluationsliste und dann hörst du da
865 noch rein. Genau, das ist die Erfahrung, die Ausbildungserfahrung. Jetzt arbeite ich an einer
866 ‚IGS‘ ‚integrierte Gesamtschule‘ in Niedersachsen, dort habe ich gerade eine neunte Klasse,
867 die extrem leistungsschwach ist, also ich habe ja eine siebte abgegeben nach dem Ref. Die sind
868 zehnmal besser als die neunte. Also die haben selbst Probleme damit ‚avoir‘ und ‚être‘ zu kon-
869 jugieren im Präsens und dann unterrichte ich gerade noch eine zwölfte. Interessant dabei, es
870 sind Sprachanfänger, also sie haben zur Oberschule Oberstufenzeit haben sie mit Französisch
871 angefangen. (...) Das heißt, sie machen nächstes Jahr Abi und die müssten jetzt bei A2 sein,
872 sind sie aber auch nicht, weil das ein Abdecker ist und sie da die wenigste Mühe reinstecken,
873 die sie haben. Genau, aber die haben iPads, die haben auch schon mal *Numbers* gemacht und
874 bei den habe ich das auch als also dadurch, dass die asynchron arbeiten und sprechen zu Hause,
875 habe ich das, das habe ich als ja lernförderlich wahrgenommen, weil die natürlich denken, wir
876 spicken hier keine Arbeit, ich kann gar nichts und dann sitzen die zu Hause und können da
877 zumindest ein Text so vorlesen, dass man den Eindruck hat, sie verstehen was sie da lesen, also
878 bei manchen nicht bei allen. Aber ja, da habe ich so ein auch wieder *Numbers* so eine Art, ja
879 dann auch wieder den Lernpfad gemacht und da haben wir eine Kurzgeschichte gelesen und
880 dann Kapitel eins war ein Pfad, Kapitel zwei, Kapitel drei, Kapitel vier, Kapitel fünf und so
881 weiter, und dann zu den Kapiteln immer Aufgaben, die sie schriftlich lösen sollten und der
882 Trick des Ganzen war, dass sie ein Hörbuch aufnehmen, eben jedes Kapitel einlesen, es waren
883 irgendwie neun Kapitel, 30 Seiten. Das haben sie mir dann als Portfolio eingereicht. Das war
884 eigentlich ganz gut, wenn sie nicht voneinander abgeschrieben hätten, aber die Kursbeste, die
885 hat das schon ziemlich gut und gewissenhaft gemacht, und wenn Talent und Gewissen da ist,

886 super! Genau und ich hoffe, nächstes Jahr bekomme ich hoffentlich wieder Sprachanfänger und
887 die haben dann auch wieder iPads. Das wäre cool! [01:38:40]

888 **I:** Ist schön, na, wenn man ganz frisch mit den anfangen kann. [01:38:45]

889 **L3:** Dann ist man da ist man selber dafür verantwortlich, dass sie am Ende so scheiße sind,
890 hoffentlich nicht. [01:38:53]

891 **I:** Ja, (unv.) ja, aber trotzdem, also bei meinen sehe ich eben halt (...) ich denke mir, ich habe
892 nicht alles richtig gemacht, aber ich habe doch schon (...) und die eine Schülerin meinte dann
893 zu mir so „Es ist jetzt ein Jahr her, dass wir Französisch mit ihnen lernen, so langsam kriegt
894 man wirklich so ein Sprachgefühl“, sagt sie mir so. Da ist mir das Herz aufgegangen, weißt du.
895 Gut, natürlich ist sie also eine Überfliegerin würde ich auch nicht sagen, die muss sich auch
896 schon ganz schön ins Zeug legen, glaube ich, um na, aber die hat Bock und macht auch was
897 dafür. Aber ja, wenn sowas gesagt wird, denkt man sich „Okay, letztendlich doch nicht alles
898 falsch gemacht“. [01:39:37]

899 **L3:** Ja, aber ich sehe auch gelegentlich deine Materialien, also da darfst du kein schlechtes
900 Gewissen haben. Wenn die von einer Lehrkraft mit voller Stundenzahl unterrichtet werden
901 würden, dann (...) Frag mal Nico, er macht das Buch auf und los geht es. [01:39:53]

902 **I:** Ich habe auch viel mit dem Buch gearbeitet, na, weil ich es auch nicht mehr geschafft habe
903 mit der Masterarbeit. Und ich habe auch schon gewarnt, nächstes Jahr habe ich drei Klassen,
904 eine Klasse fremdfach. Sie sollen vielleicht habe ich sie schon verwöhnt, sie erwarten von mir,
905 dass ich immer das alles picobello mache, na picobello war es auch nicht. [01:40:18]

906 **L3:** Irgendwann macht man Abstriche und dann sind die Schüler in der Pflicht, weil jetzt, wenn
907 man viel Zeit hat, dann kaut man den das ja schon sehr sehr krass vor, na. Was, den kann man
908 nicht immer gerecht werden, also zu manchen schweren grammatikalischen Phänomenen kann
909 man das ruhig machen oder zu manchen Sprechanlässen, dass man das gut aufbereitet, aber das
910 klappt auch nicht immer, und dann muss man halt auch mal sagen „Ihr müsst auch was tun“.
911 [01:40:46]

912 **I:** Ja. (...) Dann kommen wir zur Abschlussfrage, die allerletzte und die wäre ein bisschen
913 offener und eher auf dich bezogen und die Frage lautet, ob du persönlich etwas aus dem Unter-
914 richtsvorschlag, den ich dir jetzt gezeigt habe, für deine eigene Praxis mitnimmst? [01:41:13]

915 **L3:** Auf jeden Fall! Ich nehme die sprachlichen Mittel mit. Ich habe dir ja gesagt, dass ich diese
916 gerne mag und die sind auch grafisch sehr gut und übersichtlich aufgearbeitet. Das das hat man

917 gerne als Lehrkraft. Dann würde ich gerne mitnehmen machst du die Illustrationen, machst du
918 die selber? [01:41:36]

919 **I:** Nee, das sind lizenzfreie Bilder. [01:41:40]

920 **L3:** Wo hast (...) wo Google oder wo kriegst du die? [01:41:44]

921 **I:** Nee, bei Pixabay habe ich [01:41:46]

922 **L3:** Okay, Pixabay, gut. Dann nehme ich das auch mit, und (...) Erstens das, wie du deine
923 Materialien aufbereitest, wie du deine Aufgabenstellungen formulierst. Das ist sehr beeindruckend.
924 Deine Zieltransparenz, wie wichtig es ist, von Anfang an zu sagen, wo es hingehet und
925 wie gut du das dargestellt hast. Das schleift einfach auch im Alltag, aber wenn man eine Einheit
926 beginnt, dass man sich da auch nochmal die Zeit nimmt, selbst wenn es aus dem Buch ist, kurz
927 darüber zu sprechen, was Phase ist und was wir jetzt lernen werden und worauf es ankommen
928 wird, und das Ganze dann irgendwie in der Reflexion zu rahmen, ganz am Anfang, zwischen-
929 durch nochmal und dann (...) dass nämlich aus der Reflexion deines Lernpfades und (...) und
930 alles was ich gelobt habe, nehme ich mit (...) das noch einmal aufzuarbeiten. Höre es dir noch-
931 mal an. [01:43:08]

932 **I:** Ja, auf jeden Fall! [01:43:10]

933 **L3:** Ja und ich fand es auch nochmal, ich habe ja auch schon mal zu *Numbers* gearbeitet auch
934 didaktisch und sprachdidaktisch, das ganze habe ich auch nochmal rausgeholt, das nochmal
935 aufzufrischen, das hat nochmal viel wachgerüttelt bei mir, von daher fand ich das auch berei-
936 chernd (...) und generell, wenn ich jemals ein LK haben werde, dann habe ich eine Einheit.
937 [01:43:39]

938 **I:** Nur zu! Das ist auch mein Ziel auch also eben das weitere Kollegen damit arbeiten können
939 und oder überhaupt, na, so eine Checkliste haben, was da zu beachten ist, wenn man so was
940 konzipieren will, genau. Hast du noch Ergänzungen, was dir irgendwie noch einfällt, was du
941 noch nicht gesagt hättest, was mich irgendwie wundern würde. [01:44:07]

942 **L3:** Nee, also du hast gerade nochmal gesagt, wofür machst du das, na? Damit das auch andere
943 nutzen können und das ist jetzt auch so ein Ding. Es gibt unfassbar viel Material für analogen
944 Unterricht und herkömmlichen Unterricht. Das ist einfach auch nochmal (...) will ich auch
945 nochmal ins Gedächtnis rufen, dass SOWAS sowas müsste es auch mal geben oder da müsste
946 man sich mal zusammentun, man einigt sich auf einem Medium, in Bremen einigt man sich auf
947 ‚itslearning‘ und (...) in Niedersachsen wäre es ‚iServ‘, aber dann ja man müsste sich mal da-
948 rauf einigen, nicht nur im Kollegium, sondern auch darüber hinaus, dass man das hat, weil sonst

949 in dem Alltag kommst du nicht dazu, das zu machen. Auf GAR keinen Fall! Aber darauf zu-
950 rückgreifen zu können irgendwann, das wäre der HAMMER! (...) Genau, das wollte ich am
951 Ende nur nochmal sagen. Also das ist alles super und das wird dem Lernen im 21. Jahrhundert
952 gerecht, aber das gibt es halt noch zu WENIG und das, was man von der Lehrkraft verlangt,
953 das kann man nicht nochmal obendrauf packen, dass da jetzt auch noch sowas bei rauskommen
954 soll. Also wäre schön, wenn sich da mal irgendwie jemand darum kümmern würde, wenn es da
955 Startups gäbe oder von der (...) in den Bundesländern, da irgendwelche Forschungsgruppen für
956 organisiert werden. Erforscht werden muss das ja auch nicht wirklich, du evaluierst das hier
957 und dann sagst du, Lernpfade sind gut und dann soll es in die Produktion von weiteren Lern-
958 pfaden gehen. Das wäre halt gut (...) und ideal wäre, wenn das von Schulverlagen käme, die
959 wir ja eh schon bezahlen. (...) Das müsste man also das ist so die Zukunftsperspektive, die ich
960 habe, weil weiß ich nicht, die neuen ‚À plus!‘ oder ‚À toi‘ oder auch die neuen ‚Découvertes‘,
961 die sind schon relativ digital ausgelegt, aber die haben eben halt nicht die Vorteile, die ich hier
962 daran so gut finden, und zwar, dass man was aufnimmt und dass man zu Hause alleine arbeiten
963 kann und so weiter. (...) Gut, das war mein Appell zum Schluss. [01:46:43]

964 **I:** Super! Vielen Dank! Dann würde ich auch die Aufzeichnung beenden. [01:46:50]

965 (...) [01:47:00]

Anhang D: Auswertungsmatrix

Nr.	Ausgangsmaterial	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
L1	<p>Oh, meine erste Eindrücke waren allgemein sage ich sehr positiv. Gleich dieser erste Schritt, wie du das entwickelt hast mit Nachrichten von der Lehrkraft über Handybildschirm in einem Chat, mein erster Eindruck war „wow, WOW“, wie macht man so was? Ich fand das total beeindruckend, sehr ansprechend und es hatte sofort meine Aufmerksamkeit, also das war mein erster Eindruck, dann als ich mir die Materialien weiter angeguckt habe, war ich sehr positiv beeindruckt von allen Quellen, die miteinbezogen wurden, auch die Erklärvideos, wie man so ein Mikro benutzt, ein Podcast, ein Interview macht ganz am Ende. Das waren alles sehr für das Alltagsbezogene gute Quellen, also ich glaube Jugendliche würden sowas gut finden. Ja die verschiedene Aspekte der Mündlichkeit, die angesprochen worden sind, zum Beispiel in Gruppenarbeit und Erstellung eines Podcasts oder wofür die Schüler sich entscheiden. Ja, ich habe gedacht, sehr wichtiges Thema erstmal und zweitens sehr gut für Jugendliche rübergebracht. So, das war mein erste Eindruck und auch die Farben und Design und Gestaltung wirklich sehr ansprechend.</p> <p>Okay, zum ersten Teil das Thema ist (...) es gibt ein Wort auf Englisch <i>ubiquitous</i>, es ist überall. Also von daher ist das für mündliche</p>	<p>L1 ist vom digitalen Lernarrangement sehr beeindruckt, da gleich beim ersten Schritt ihre Aufmerksamkeit durch ansprechende Materialien geweckt wurde.</p> <p>Das Lernarrangement behandle ein wichtiges den Jugendlichen lebensnahes Thema, das anhand von alltagsbezogenen Materialien und Quellen bearbeitet werden sollte.</p> <p>Das Thema werde durch abwechslungsreiche Methoden und eine einladende Gestaltung vermittelt und „verschiedene Aspekte der Mündlichkeit“ werden dadurch gefördert.</p> <p>Das zum Schluss zu erstellende Produkt wirke lernmotivierend auf die SuS.</p> <p>L1 bezeichnet das ausgewählte Thema als ein wichtiges, aktuelles und allgegenwärtiges bzw. lebensbezogenes Thema, das auch fest im Leben der SuS geankert sei.</p> <p>Das Thema eigne sich sehr gut für die Förderung der Mündlichkeit, da alle SuS diesbezüglich Vorerfahrungen mit sich bringen, die sie im Fremdsprachenunterricht mitteilen möchten.</p> <p>L1 bezeichnet die ausgewählten Videos als vielfältig und ansprechend, „unterschiedlich unterhaltsam“ sowie unterschiedlich schwierig, besonders</p>	<p>Es ist positiv, wenn digitale Lernarrangements anhand von ansprechenden und alltagsbezogenen Materialien konzipiert werden.</p> <p>Wichtig ist, dass die in digitalen Lernarrangements behandelten Themen relevant und den Lernenden lebensnah sind.</p> <p>Digitale Lernarrangements sollten die jeweiligen Themen durch eine abwechslungsreiche Methodik vermitteln und sich durch eine einladende Gestaltung kennzeichnen.</p> <p>Die <i>tâche finale</i> sollte lernmotivierend auf die SuS wirken.</p> <p>Die in digitalen Lernarrangements behandelten Themen sollten für SuS wichtig, aktuell sowie allgegenwärtig bzw. lebensbezogen sein.</p> <p>Hinsichtlich der Förderung der Mündlichkeit ist es von großer Wichtigkeit, dass die in digitalen Lernarrangements behandelten Themen der Lebenswelt der SuS entsprechen.</p> <p>Es ist gut, wenn digitale Lernarrangements aus vielfältigen, ansprechenden bzw. unterhaltsamen und unterschiedlich schwierigen Videos bestehen. Wichtig ist es dabei, dass sie über Untertitel verfügen.</p> <p>Digitale Lernarrangements zur Förderung der Mündlichkeit sollten aus</p>	<p>Kriterien zur Konzeption sprechförderlicher digitaler Lernarrangements:</p> <p>Allgemein</p> <ul style="list-style-type: none"> - erweitern den Welt- und Lebenshorizont der SuS; - sind SuS-zentriert bzw. -orientiert; dabei besitzt die Lehrkraft eine Sprachvorbildfunktion in Bezug auf Feedback, Progression sowie Hilfestellung und übernimmt eine unterstützende, moderierende, begleitende, (an-)leitende sowie kontrollierende Rolle, sowohl auf fachlicher als auch auf sozialer Ebene; - werden auf mögliche Fragen und Schwierigkeiten antizipierend konzipiert, um möglichst viel Arbeitsautonomie der SuS zu gewähren; - werden der jeweiligen Ziellerngruppe entsprechend didaktisch-methodisch konzipiert bzw. angepasst; - sind aufgaben- bzw. zielorientiert; - basieren auf den 4 Ks der Bildung im 21. Jahrhundert: Kollaboration, Kommunikation, Kreativität und kritisches Denken; - sind zieltransparent und kommunizieren regelmäßig

<p>Sprachförderung wirklich sehr praktisch, weil das ist ja auch ich sag mal auch zu Englisch das ist genau das Thema in Englisch momentan auch so Halbjahresthema abiturbezogen so, ich hab ein bisschen Erfahrung damit in einer anderen Fremdsprache und die Schüler zum Beispiel sprechen gerne darüber, weil alle haben Vorerfahrung damit, auch wenn ein Schüler zum Beispiel dagegen ist, alle haben Erfahrung und das ist dann auf ihr Leben komplett aktuell, wichtig und alle haben lustige Erfahrungen, schlechte Erfahrungen und verstehen die Problematik und des Weiteren würde ich sagen die Verbindung mit wie soziale Netzwerke Demokratie beeinflussen ist auch etwas, was die Schüler sehen können in ihrer Lebenssituation, also in diesem Alter. Sie sehen, wie das in Amerika gelaufen ist, mit Donald Trump zum Beispiel, und die drei Wörter um dieses Thema (...) drei Wörter so (...) allgegenwärtiges (...) aktuelles (...) wichtiges Thema. Ich weiß nicht, ob das zu viel ist, aber auf jeden Fall passt zum Leben. Würde auch das Thema richtig gut beschreiben.</p> <p>Okay, die erste Aufgabe, also ich fand wirklich alle vier Quellen unterschiedlich, auch unterschiedlich unterhaltsam, würde ich sagen, das Radioprogramm, das erste fand ich ziemlich schnell, also ich weiß was geschrieben, sie können mit Untertitel gucken. Aber ich glaube, da hätten Schüler das drei-viermal angucken müssen. Ohne Untertitel wäre das wirklich sehr</p>	<p>in Bezug auf die Geschwindigkeit. Dabei betont L1 die Wichtigkeit von Untertiteln, um die Videos verstehen zu können.</p> <p>L1 betrachtet die ausgewählten Videos inhaltlich hinsichtlich der Förderung der Mündlichkeit als geeignet, da sie aus ihrer Sicht die SuS zum Sprechen und Interagieren anregen können. Die dabei gestellten Fragen wirken unterstützend für die Auseinandersetzung mit den Videos und die Besprechung deren Inhalte in Kleingruppen.</p> <p>Zusammenfassend findet L1 die Einstiegsaufgabe „sehr interessant“, zum einen, weil die SuS dabei mit Videos arbeiten sollen, die, aufgrund ihrer Gestaltung, das Interesse aller wecken könne; zum anderen aber auch, weil sie sowohl das dialogische als auch das monologische Sprechen fördere. Letzterer Punkt erachtet L1 für „sehr wichtig“ hinsichtlich der Sprechförderung im FSU.</p> <p>L1 hält den Einsatz von kreativen Aufgaben im FSU für „sehr wichtig“, da diese nicht nur die sprach- bzw. sprechförderlich seien, sondern sie verleihen den SuS auch ein gewisse Arbeits- bzw. Gestaltungsautonomie, wodurch Motivation gesteigert und Kreativität entfaltet werde.</p> <p>Das Scaffolding mit zum Thema passenden Vokabeln und sprachlichen Strukturen in der 2. Aufgabe sei für L1 „ganz wichtig“, weil es den SuS</p>	<p>Videos bestehen, die inhaltlich sowie formal das Interesse aller SuS wecken und die SuS zum Sprechen und zum Interagieren anregen. Dabei sollten Leitfragen die Auseinandersetzung mit den Videos sowie die Besprechung deren Inhalte unterstützen.</p> <p>Es ist wichtig, dass Aufgaben hinsichtlich der Förderung der Mündlichkeit sowohl das monologische als auch das dialogische Sprechen fördern.</p> <p>Kreative Lernaufgaben sind wichtig, da sie</p> <ul style="list-style-type: none"> - sprechförderlich sind; - den SuS eine gewisse Arbeitsautonomie ermöglichen; - lernmotivierend sind; - die Kreativität der SuS entfalten. <p>Scaffolding sind unabdingbar, da sie den SuS sprachliche Unterstützung und Sicherheit bieten.</p> <p>Untertitel sowie die Möglichkeit der Geschwindigkeitsanpassung sind für das Verstehen von Videos von großer Bedeutung, insbesondere wenn Bilder dem Gesprochenen nicht entsprechen.</p> <p>Es ist wichtig, eingesetzte Videos zum besseren Verständnis vorzuentlasten.</p> <p>Eingesetzte Materialien sollten lernunterstützend sein und deren Gestaltung für Zieltransparenz sorgen.</p> <p>Digitale Lernarrangements sollten logisch aufgebaut werden. Die Schritte darin sollten aufeinander aufbauen und auf die <i>tâche finale</i> vorbereiten.</p>	<p>Anforderungen und Erwartungen an die SuS;</p> <ul style="list-style-type: none"> - bieten eine hohe individuelle Reizeit; - weisen eine inhaltliche sowie sprachliche Progression auf; - stellen im Sinne der Binnendifferenzierung den Bedürfnissen der SuS entsprechende sprachliche Hilfestellungen zur Verfügung; - fördern mitteilungsbezogenes Sprechen; - beruhen auf einer zeitgemäßen Art und Weise der Kommunikation und bieten geschützten Raum für Rück- bzw. Nachfragen; - bieten sprechförderlichen Schonraum; - sind einsprachig bzw. ausschließlich in der Zielsprache formuliert. <p>Materialien</p> <p>Allgemein</p> <ul style="list-style-type: none"> - sind ansprechend und wecken die Aufmerksamkeit der SuS; - sind übersichtlich; - sind alltagsbezogen; - sind altersgemäß; - sind vielfältig; - sind im Sinne der Differenzierung unterschiedlich schwierig; - sind lernunterstützend bzw. werden dem Lernziel entsprechend didaktisiert;
---	--	--	--

<p>schwer für sie. Ich habe aber nur Kenntnisse der Grundkurse, sage ich im Voraus. Das find ich ein bisschen schnell, aber die anderen fand ich, zum Beispiel diese Stop-Motion-Video, sehr, ja sehr ansprechend und leicht zu folgen. Und das Letzte, das vierte Video mit dem Influencer, war er ein Influencer?</p> <p>Okay, das fand ich sehr interessant, dass Schüler sehen können, wie viel Informationen, zum Beispiel es möglich ist, herauszufinden, durch die sozialen Medien. Ich fand das bezüglich Mündlichkeit, dass die Schüler darüber sprechen, auf Französisch hoffentlich, also als Lehrkraft, hofft man das, wenn das in der Distanz ist, insbesondere wenn sie in <i>Breakout-Room</i> sind, dass sie auch darüber auf Französisch sprechen und nicht, obwohl ich finde, persönlich als Lehrkraft, wenn es um Verständnis geht, dass sie sich gegenseitig ein bisschen auf Deutsch austauschen, ist manchmal okay. „Dieses Teil fand ich schwer zu verstehen, was hat er da gemeint?“ Ich finde das OKAY, nicht immer, aber ist okay, ab und zu mal, dass sie dann die kleine Präsentation und die vier Fragen wieder so oder drei oder vier Fragen zum Video beantworten. Das fand ich, das fördert auf jeden Fall Mündlichkeit, also dass sie erstmal sich auseinandersetzen müssen mit dem Video und danach könnten sie dann zusammen besprechen. Okay, was also danach ist, dann der nächste Schritt war dann zu präsentieren im Plenum mit der ganzen Gruppe, worum es ging. Auf jeden</p>	<p>Unterstützung und Sicherheit für die Sprachproduktion gewährleiste.</p> <p>Laut L1 stellen Untertitel sowie die Möglichkeit, die Wiedergabe-geschwindigkeit anzupassen, bei Videos eine große Hilfe für Nicht-Muttersprachler dar, insbesondere, wenn dabei die visuellen Komponenten das Verstehen nicht unterstützen.</p> <p>L1 hätte eventuell die Videos in der Einstiegsaufgabe anhand eines Hörsehverstehens mit Leitfragen zum Inhalt bzw. mit einem Lückentext oder einer Ankreuzaufgabe zum besseren Verständnis vorentlastet.</p> <p>L1 zufolge besteht das digitale Lernarrangement aus für Jugendliche sehr ansprechenden und lernunterstützenden Materialien. Für L1 sorgt deren durchdachte Gestaltung (Design, Farben, Hervorhebung von Operatoren, Scaffolding) für viel Transparenz.</p> <p>L1 erachtet die Struktur des digitalen Lernarrangements hinsichtlich der Förderung der Mündlichkeit für sehr logisch und schlüssig, da die jeweiligen Schritte aufeinander aufbauen und auf die Erstellung des Endprodukts gut vorbereiten.</p> <p>Laut L1 sorgt das digitale Lernarrangement aus didaktischer Sicht dafür, dass SuS Neues lernen und fürs Leben mitnehmen können.</p> <p>Das Lernarrangement stellt laut L1 eine abwechslungsreiche Methodik dar, die dem didaktischen Vorhaben entsprechend jeweils angemessen</p>	<p>Es ist positiv, wenn SuS aus der Bearbeitung eines digitalen Lernarrangements etwas Neues bzw. fürs Leben lernen.</p> <p>Digitale Lernarrangements zur Förderung der Mündlichkeit sollten anhand einer abwechslungsreichen dem didaktischen Vorhaben entsprechenden Methodik konzipiert werden. Sie sollten zum Sprechen anregen und Raum für Erarbeitung sowie Reflexion anbieten.</p> <p>Digitale Lernarrangements sollten SuS-zentriert sein. Dabei sollte die Lehrkraft eine begleitende bzw. moderierende und kontrollierende Rolle spielen.</p> <p>Aufgabenstellungen sollten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - strukturiert bzw. kleinschrittig sein; - schlüssig sein; - verständlich sein; - anhand von Operatoren formuliert werden; - für Zieltransparenz sorgen. <p>Digitale Lernarrangements sollten antizipierend konzipiert werden, um Arbeitsautonomie bei der SuS zu garantieren.</p> <p>Digitale Lernarrangements sollten der jeweiligen Lerngruppe entsprechend konzipiert werden.</p> <p>Die Arbeit mit digitalen Lernarrangements bedarf Übung, insbesondere um autonomes Lernen zu fördern.</p> <p>Beim Lernen mit digitalen Lernarrangements ist es erforderlich, dass die</p>	<ul style="list-style-type: none"> - sorgen für Zieltransparenz und informieren von Anfang an über Anforderungen und Erwartungen; - sind abwechslungsreich; - enthalten Scaffolding, die den Bedürfnissen der SuS entsprechende sprachliche Unterstützung und Sicherheit bei der Konzeptualisierung, Formulierung sowie Artikulation nach Levelt bieten; diese sind nicht zu umfangreich und werden vorab gemeinsam mit den SuS besprochen bzw. eingeführt; - enthalten im Falle von Rechercheaufträgen eine Liste mit zuverlässigen zum Thema passenden Internetquellen; - enthalten einen auf den Kriterien des dialogischen Sprechens basierten (Selbst-)Evaluationsraster, der für Zieltransparenz sorgt und die regelmäßige Reflexion im Sinne des Monitoring nach Levelt, Progressionsüberwachung sowie Rückmeldung ermöglicht; - sind nicht zu offen formuliert bzw. sind so formuliert, dass sie die Arbeit der SuS lenken, um jegliche Überforderung zu vermeiden und erwünschte Ergebnisse zu erzielen. <p>Videos</p> <ul style="list-style-type: none"> - sind ansprechend bzw. wecken auf inhaltlicher sowie
--	--	---	--

<p>Fall die Aufgabe ist interessant erstmal, weil die Videos so unterschiedlich sind, und wenn einer sagt „Hey, meins war Stop-Motion!“, vielleicht würden die anderen Gruppen das auch nochmal gucken und sehen, was es war und vielleicht haben sie dann darin Interesse. Aber da hast du schon dialogisch und ein bisschen monologisch Sprachproduktion. Das ist natürlich sehr wichtig für die Mündlichkeit im Unterricht, ja, das war so zu ersten Aufgabe.</p> <p>Ja genau das (...) ja, natürlich fordert das auch Sprachproduktion allein die Zusammenarbeit, gute Quellen zu finden und, also, wenn die Schüler sich entscheiden, in welchem Umfeld sie gucken möchten, was genau sie bei der Forschung, also ist auch so dialogische Möglichkeiten, dass sie da miteinander darüber sprechen. Und dann sage ich zum letzten Teil ‚Produktion eines Podcasts‘, diese kreativen Aufgaben. Ich finde sowas im Unterricht sehr wichtig, nicht nur für Sprachförderung oder Mündlichkeit, aber insgesamt, dass die Schüler so ein bisschen Autonomie haben, zu entscheiden, was sie dann machen, weil ich glaube, das steigert Motivation im Unterricht und wenn sie (...) aufgeregt, positiv aufgeregt, wenn sie sich auf eine Aufgabe freuen und sagen „Oh wir können das machen, diese Gestaltung und dann vielleicht haben wir (unv.) dabei und diese Kreativität“. Ich finde, persönlich als Lehrkraft, das fördert umso mehr Sprachproduktion und da du zum Beispiel so viele auch dazu Links zu Erklärvideos</p>	<p>eingesetzt werde, sodass die SuS viel miteinander ins Sprechen kommen und über genügend Zeit zum Erarbeiten und Reflektieren verfügen.</p> <p>L1 betrachtet die im Lernarrangement vorgesehene passive Rolle der Lehrkraft als gut und für die SuS lernförderlich, da sie dadurch im FSU aktiver werden sollen.</p> <p>L1 befürwortet die Formulierung der Aufgabenstellungen, da diese strukturiert bzw. kleinschrittig, schlüssig, leicht verständlich und jeweils mit Operatoren versehen seien, sodass für eine hohe Zieltransparenz gesorgt werde. Zudem wurden laut L1 bei der Aufgabenkonzeption alle potenziellen Fragen antizipiert und beantwortet, sodass die SuS möglichst selbstständig arbeiten können.</p> <p>L1 weist darauf hin, dass SuS im Distanzunterricht i.d.R. mehr Zeit zur Bewältigung von Aufgaben, besonders von kreativen Aufgaben, benötigen, dass dies allerdings von der Lerngruppe abhängt.</p> <p>L1 schätzt die Durchführung eines solchen digitalen Unterrichtsformats in der Oberstufe als grundsätzlich realisierbar ein, obwohl sie sich es in ihrem QI / QII-Mischkurs besser vorstellen könne, weil die SuS da viel motivierter, leistungsstärker und eigenständiger seien als in ihrer E-Phase.</p> <p>L1 hält die Durchführung eines solchen digitalen Unterrichtskonzepts, das eigenständiges Arbeiten fordere, in</p>	<p>Lehrkraft die Rolle einer unterstützenden (pädagogischen) Fachkraft übernimmt. Sie ist</p> <ul style="list-style-type: none"> - unterstützender Experte im Schulfach; - ein soziales Wesen, das auf menschlicher Ebene den Kontakt mit den SuS aufrechterhält. <p>Digitale Lernarrangements sollten für SuS interessant bzw. ansprechend sowie altersgemäß sein.</p> <p>Digitale Lernarrangements sollten aus Materialien und Aufgaben bestehen, die SuS und Lehrkraft zum Interagieren und Miteinander-Arbeiten bringen.</p> <p>Die Durchführung digitaler Lernarrangements ist Teil des verbindlichen Bildungsauftrag, dem Lehrkräfte Rechnung tragen sollen, und sollte unabhängig von der Lerngruppenkonstellation stattfinden.</p> <p>Digitale Lernarrangements bieten eine geschützte Lernumgebung, die für i.d.R. zurückhaltende SuS von Vorteil sein kann.</p> <p>Digitale Lernarrangements setzen voraus:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dass technische Endgeräte für SuS vorhanden sind; - dass SuS über eine Internetverbindung verfügen, ggf. aus der Schule; - dass Lehrkräfte über die notwendige Zeit verfügen, digitale Lernarrangement entwickeln zu können; 	<p>formaler Ebene das Interesse der SuS;</p> <ul style="list-style-type: none"> - verfügen über französische Untertitel; - regen die SuS zum Sprechen und zum Interagieren an; - werden durch Hörsehaufgaben vorentlastet; - werden von Leitfragen begleitet, um Auseinandersetzung mit sowie Besprechung von Inhalten zu unterstützen; - bieten die Möglichkeit der Geschwindigkeitsanpassung, insbesondere wenn Bilder dem Gesprochenen nicht entsprechen; - sind inhaltlich und formal adressatengerecht; - sind kurz; - verwenden eine authentische Zielsprache. <p>Thema</p> <ul style="list-style-type: none"> - ist relevant; - ist den SuS lebensnah bzw. entspricht der Lebenswelt der SuS; - ist aktuell bzw. zeitgemäß; - ist altersgemäß; - ist authentisch; - wird dem didaktischen Vorhaben entsprechend aufbereitet; - fördert das kritische Denken der SuS. <p>Methodik</p> <ul style="list-style-type: none"> - ist abwechslungsreich;
--	---	--	---

<p>hingefügt habe, ich finde (...), das ist doch so kulturell, also dann sehen sie, es gibt auch Humor, Lustigkeit in der Fremdsprache und dann wollen sie das vielleicht mit einbeziehen und dann hast du die Motivation da, wenn sie etwas Lustiges, Kreatives, wenn sie so zeigen möchten, was sie können. Für diese dialogische in den Gruppenarbeit beziehungsweise in der Produktion Dialog, wenn das ein Interview sein soll oder ein Erklärvideo oder wofür auch immer sie sich entscheiden (...) ja dialogisch monologisch, und dann haben sie auch die Möglichkeit. Du hast auch schöne (...) Links gehabt zu Vokabeln, also wirklich viel Vokabeln da, damit sie genau, zum Beispiel zu der zweiten Aufgabe, damit sie genau wissen, wie sie das erklären und das ist Unterstützung. Ist ganz wichtig, weil, wenn sie zum Beispiel übers Handy oder etwas nachgucken, wie sie es ausdrücken, da kamen ja manchmal ganz wilde und sprachunnatürliche (...) Beispiele, wie man das ausdrückt. Das kenne ich aus dem Englischunterricht und aus dem Französischunterricht auch. So das war auch eine ganz große Hilfe für die Sprachproduktion. Ich hoffe, es war genug Informationen dazu.</p> <p>Ich würde sagen, wenn man mit YouTube arbeitet oder mit Videos, man kann das entschleunigen, so bei Geschwindigkeit null Komma sieben fünf oder so, das hilft sehr, auch wenn es ein bisschen akustisch manchmal komisch ist. Das habe ich auch zu manchen Videos und Hörverständnisse</p>	<p>der Sek. I für grundsätzlich denkbar und möglich, vorausgesetzt es behandle ein für die SuS ansprechendes Thema und der Lehrkraft eine begleitende sowie kontrollierende Rolle zugewiesen werde, sodass sichergestellt werden könne, dass alle SuS arbeiten.</p> <p>L1 zufolge bedarf der Einsatz eines solchen digitalen Unterrichtsformats, gerade in der Sek. I, mehreren Durchgängen, damit die SuS das selbstgesteuertes bzw. autonomes Arbeiten lernen können.</p> <p>Laut L1 wird es prinzipiell immer SuS geben, die von solchen digitalen Lernarrangements mehr profitieren, also mehr lernen werden, als andere.</p> <p>Für L1 ist es bei der Konzeption solcher digitalen Lernarrangement zur Förderung der Mündlichkeit dringend erforderlich zu bedenken, dass die Lehrperson den SuS als Fachkraft bzw. Experte in den jeweiligen Arbeitsphasen stets zur Verfügung stehen solle.</p> <p>L1 berichtet aus eigener Erfahrung, dass SuS, die während der Lockdowns keinen Kontakt zu der Lehrkraft hatten, viel gelitten haben. Die gelungene Durchführung eines digitalen Lernarrangements, wie gut aufbereitet es auch immer sei, setzt also in erster Linie voraus, dass die Lehrkraft wirklich anwesend für die SuS sei, dass sie für eine Verbindung mit ihnen Sorge, und zwar nicht nur auf Unterrichtsebene,</p>	<ul style="list-style-type: none"> - dass das Angebot an Fortbildungen in dieser Hinsicht erweitert wird; - dass Lehrkräfte sich über ihre Kenntnisse und Erfahrungen austauschen. <p>Digitale Lernarrangements zur Förderung der Mündlichkeit bieten ein großes Potenzial für den Französischunterricht, da</p> <ul style="list-style-type: none"> - das Digitale mit zentralen künftigen gesellschaftlichen Herausforderungen zusammenhängt, die im FSU thematisiert werden sollen; - durch das Digitale neue Möglichkeiten des Sprechens (authentische Sprechansätze; Monitoring durch Wiederholungsaufnahme) geschaffen werden können; - das Digitale und die Erstellung digitaler Produkte motivierend und lernförderlich wirken können, da sie der Lebenswelt und dem Alter der SuS entsprechen; - durch die Erstellung digitaler Lernartefakte die SuS ihre Progression in der Fremdsprache überwachen können; - Nervosität und Sprechängste bzw. -hemmungen gemindert werden können, da das Digitale einen geschonten Lernraum bietet. <p>Der Einsatz digitaler Lernarrangements stellt eine große</p>	<ul style="list-style-type: none"> - entspricht dem didaktischen Vorhaben; - fördert Interaktion und Kollaboration zwischen den SuS; - basiert auf Unterrichtskonzepten, die den SuS Verantwortung übertragen bzw. Disziplin, Autonomie und Selbststeuerung fördern, wie bspw. <i>Flipped Classroom</i>; - ermöglicht es den SuS nicht, sich der Arbeit zu entziehen; - bietet allen SuS die Möglichkeit, ins Sprechen zu kommen; - wird dem Lernen im 21. Jahrhundert gerecht. <p>Gestaltung</p> <ul style="list-style-type: none"> - ist einladend; - ist übersichtlich; - ist anhand von Textvorhebungen und Icons mit Lerntipps und Hinweise versehen; - ist im Sinne der <i>Cognitiv Load Theory</i> nicht überladen bzw. überfrachtet, um kognitive Überforderung sowie Beeinträchtigung der Arbeitskonzentration zu vermeiden. <p>Aufgaben</p> <ul style="list-style-type: none"> - fördern sowohl das monologische als auch das dialogische Sprechen; - sind entlastend in Bezug auf das Weltwissen der SuS; - sind zielführend;
---	--	---	---

<p>machen müssen, weil die Videos einfach zu schnell sind für Nicht-Muttersprachler. Ja also mit Untertitel, ich glaube, das bringt schon ganz schön viel, besonders wenn man Sprache hört und gleichzeitig lesen kann. Also ich meine das meistens beim Radioprogramm. Ich glaube, da wäre es nicht am leichtesten, weil da war keine (...) visuelle Komponenten wirklich. Also nur so zwei Leute, die mit Mikro sprechen. Also da hätte ich gedacht eventuell (...) könnte (...) Ich weiß nicht (...) Eventuell, also ich glaube, ich hätte es nicht gemacht, weil ich glaube, es ist wichtig, dass sie sich ohne eine kleine Vokabelliste da auseinandersetzen können. Eventuell könnte so ein paar Schlagwörter darauf sein (...) oder aber ich glaube, dass entschleunigen und Untertitel ausreichen. Bei den anderen, gab es viel visuelle Hinweise und da würde, ich glaube, persönlich, nichts mehr angeboten haben. Es sei, dass eventuell ein paar Leitfragen, ja weißt du, was ich meine? Deine waren so allgemeine Fragen zum Video. Manchmal, wenn es ganz schwierig ist oder ganz schnell, kann man das ein bisschen vielleicht gestalten, also wäre es eine Hörverständnisaufgabe, weißt du was, ich meine? Da sind ein paar Lücken vielleicht, auszufüllen oder anzukreuzen. Könnte man eventuell machen, damit das verständlich, wenn sie verständlicher ist, und wenn sie fertig sind, dann gibt es vielleicht ein (unv.), damit sie einfach alles hundertprozentig verstanden haben, dass ist das</p>	<p>sondern auch und v.a. auf menschlicher bzw. sozialer Ebene.</p> <p>Zu den Voraussetzungen für eine gelungene Durchführung eines digitalen Lernarrangements gehöre auch, dass dieses für die SuS interessant bzw. ansprechend und dessen Alter entsprechend konzipiert werde.</p> <p>L1 zufolge setzt die gelungene Durchführung eines digitalen Lernarrangement aber auch voraus, dass diese Materialien bzw. Aufgaben beinhalte, welche die SuS unter sich aber auch mit der Lehrkraft zum Interagieren und zum Miteinander-Arbeiten bringen. SuS, die während der Corona-Zeit keinen Kontakt zueinander bzw. mit der Lehrkraft hatten, z.B. in Form von Videokonferenzen, wiesen nämlich Probleme auf.</p> <p>Laut L1 müssen die Reife der SuS und die Gruppendynamik berücksichtigt werden, um den Einsatz digitaler Lernarrangements mit einer Klasse in Erwägung ziehen zu können.</p> <p>L1 ist aber der Meinung, dass es in der Verpflichtung der Lehrkraft liege, unabhängig von der Lerngruppe digitale Lernarrangements durchzuführen. Lehrkräfte müssen es ohne Vorurteile ausprobieren. Leistungsdiskrepanzen zwischen den Lerngruppen bzw. zwischen den SuS innerhalb einer Lerngruppe gebe es immer, es werden immer SuS geben, die es besser machen, weil sie schulisch grundsätzlich motivierter seien; doch können digitale Lernarrangements gerade für „stiller“</p>	<p>Arbeitsinvestition dar, die aber hohe Rückläufe erzielen kann.</p> <p>Bei der Konzeption digitaler Lernarrangements ist es wichtig</p> <ul style="list-style-type: none"> - ansprechende, altersgemäße und lernunterstützende Videos bzw. Quellen zu benutzen; - auf eine sorgfältige Planung mit klar erkennbarem Leitfaden zu achten, der für Zieltransparenz sorgt. 	<ul style="list-style-type: none"> - sind zum einen vorbereitend, zum anderen lassen sie SuS mündlich aktiv werden; - bieten den SuS Freiraum zur Schwerpunktsetzung sowie Vertiefung der Thematik ihrer Wahl; - beruhen auf einem authentischen Sprech Anlass bzw. werden durch Details authentisch kontextualisiert; - vergeben den SuS bestimmte Themen im Rahmen von Rechercheaufgaben, um bessere Ergebnisse zu erzielen; - vergeben im Rahmen von Diskussionen den SuS bestimmte Rollen, die für unterschiedliche Auffassung zur Thematik stehen; - das Lernarrangement wird mit einer <i>tâche finale</i> abgeschlossen, die <ul style="list-style-type: none"> o sprachliche Mittel in Form von Scaffolding bietet; o den SuS Arbeitsautonomie ermöglicht; o die Kreativität der SuS fördert; o produktorientiert ist; o der Lebenswelt der SuS entspricht; o anhand einer Musterlösung, die gemeinsam besprochen wird, für Zieltransparenz sorgt; o einen auf den Kriterien des dialogischen Sprechens basierend Evaluationsbogen enthält;
--	---	---	---

<p>Einziges, mehr würde ich wahrscheinlich nicht machen für Differenzierungen. Weißt du, wie ich das meine? Vorentlastung oder (...) ja, also wenn man das wie eine Hörverstehen-Aufgabe gestaltet, dann ist das natürlich beim ersten Durchgang können sich vielleicht ankreuzen, was sie verstanden haben. Aber ich glaube, diese Quellen waren gut genug, dass du das nicht unbedingt machen müsstest, also finde ich, persönlich.</p> <p>Ja, wie gesagt, sehr ansprechend für Jugendliche. Wirklich sehr durchdachte Auswahl an Quellen und Materialien, auch die Gestaltung einfach. Also ich bin ein bisschen aus einer anderen Generation und ich habe mich wirklich gefragt „Wie hat er das gemacht?“, weil ich finde, wenn ich Arbeitsblätter oder digitale Materialien erstelle, denke ich manchmal, mein Design ist nicht so ganz ansprechend, also von daher fand ich so, es gab zum Beispiel so ein Globus mit zwei Menschen, eins oben, eins unten. Hast du es selber gestaltet oder war das aus dem Internet oder?</p> <p>Achso, okay. Ja, das ist bei mir etwas, was fehlt und ich weiß das und es könnte schöner aussehen, aber das ist wirklich, wo ich gedacht habe, man sieht ganz viel (...) sorgfältige Auswahl, Design, Farbe und sehr, zum Beispiel, wenn du Fragen gestellt hast, du hast die Operatoren immer in Fett gedruckt, damit das wirklich, die Schüler wussten, okay, da ist Operator, sie haben wahrscheinlich eine</p>	<p>SuS von Vorteil sein und sie zum „blühen“ bringen, da sie sich durch das Digitale in einer geschützteren Lernumgebung befinden und sich somit mehr trauen zu sprechen.</p> <p>L1 Meinung nach, setzt die gelungene Durchführung digitaler Lernpfade voraus, dass digitale Endgeräte in Form von iPads oder Laptop von der Schule bereitgestellt werden und dass SuS, die Zuhause über keine Internetverbindung verfügen, zum Lernen in die Schule kommen dürfen.</p> <p>Auf politischer Ebene sieht L1 die Notwendigkeit, den LuL mehr Zeit einzuräumen, damit sie überhaupt in der Verfassung sein können, solche digitale Lernarrangements zu konzipieren. Bei einer Vollzeitstelle sei dies aktuell nicht möglich, ohne dass dabei das Privatleben und die Gesundheit darunter leiden.</p> <p>Eine weitere unabdingbare Voraussetzung für die gelungene Durchführung digitaler Lernarrangements sind L1 zufolge digitale Fortbildungen, die den LuL in größerem Umfang angeboten werden sollen, damit sie das Wissen und die Kompetenzen erwerben können, die für die Konzeption solcher Unterrichtsformate vonnöten seien.</p> <p>Eine letzte Voraussetzung besteht laut L1 darin, dass ein produktiver (Erfahrungs-)Austausch über digitale Fragen innerhalb der jeweiligen Fachbereiche bzw. fachschaftübergreifend stattfindet.</p>		<ul style="list-style-type: none"> ○ durch einen authentischen Sprech Anlass kontextualisiert wird; ○ Hinweismaterialien zur digitalen Produkterstellung bietet, die aber die SuS nicht überfordern bzw. hemmen. <p>Aufgabenstellungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - sind kleinschrittig formuliert; - sind strukturiert; - sind schlüssig; - sind übersichtlich und verständlich; - sind anhand von Operatoren formuliert; - sind einsprachig bzw. in der Zielsprache formuliert; - sind anhand von Bildern zur Entlastung semantisiert; - sorgen für Zieltransparenz; - sind adressatengerecht formuliert; - sind mitteilungsbezogen; - sind nicht zu offen formuliert, sondern geben präzise Anforderungen und Erwartungen vor; - geben jeweils die Sozialform an. <p>Struktur / Aufbau</p> <ul style="list-style-type: none"> - ist logisch und zielführend, d.h. die Arbeitsschritte bauen aufeinander auf und bereiten sicher auf die <i>tâche finale</i> vor; - bietet genügend Raum für Erarbeitung sowie
---	---	--	--

<p>Operatorenliste, damit sie dann gucken können, was genau gemeint wird, alles war wirklich sehr transparent und mit den ganzen Hilfestellen, die du zur Verfügung gestellt hast auch, das war einfach wirklich sehr durchdacht und sehr (...) ja, also lernunterstützend, wenn ich das sagen kann. Ich war überrascht, dass du das Lied ‚Carmen‘ nicht miteingebaut hast, so weißt du von dieser Twitterlied ‚Carmen‘ (summt). Das wäre auch so einen lustigen Einstieg oder irgendwo aber egal. Sage ich einfach, weil du mir das gezeigt hast, ich dachte „Hey, passt zu sozialen Medien“. Habe ich nur gedacht, aber sonst alles war wirklich super beeindruckend und man merkt, sehr viel Zeit investiert und sehr logische Aufbau und von den Materialien auch.</p> <p>Aaah beide sehr gut. Ja (...) BESONDERS (...) oh Gott hoffentlich also (flüstert) didaktisches Vorgehen, methodisches Vorgehen. Didaktisch gesehen, du hast den (...) das Input, also Umgang mit Input (...) <i>oh my God</i> ich will Ausput sagen. Falsch, es ist nicht das richtige Wort! Ergebnisse, Ergebnissicherung, Präsentation. Es ist also, das ist eh methodisch, na? Egal. Okay, es ist wirklich, es spricht wirklich fast alle, als ich das angeguckt habe, habe ich gedacht methodisch also das spricht alle Kompetenzen außer (schnippt mit den Fingern) Mediation also, sonst ist alles da, komplett bedeckt also, und ich weiß nicht, also wenn man das ein Schritt weiter machen müsste, könnte man nach dem</p>	<p>L1 sieht in digitalen Lernarrangements zur Förderung der Mündlichkeit ein großes Potenzial, den Französischunterricht zu verändern, weil</p> <ul style="list-style-type: none"> - das Digitale grundsätzlich mit zentralen künftigen gesellschaftlichen Herausforderungen zusammenhänge. Insofern ist laut L1 eine derartige Art und Weise zu arbeiten im FSU eine absolute Notwendigkeit; - durch das Digitale neue authentischen Sprechansätze geschaffen werden können; - das Digitale und die Erstellung digitaler Endprodukte der Lebenswelt und somit auch dem Alter der SuS entsprechen, so dass sie im FSU motivierend und lernförderlich wirken können; - durch das Digitale die SuS die Möglichkeit haben, durch Aufnahmewiederholungen solange an ihrem Produkt zu arbeiten bis sie damit zufrieden seien; - durch die Selbsterstellung digitaler Lernerartefakte die SuS etwas Konkretes, etwas Greifbares bekommen, das sie „mit sich nehmen“ und womit sie jederzeit ihre Lernprogression in der Fremdsprache bemerken können; - die Selbsterstellung digitaler Endprodukte für Entspannung Sorge und somit die Nervosität bzw. die Sprechangst der SuS mindern könne. <p>Für L1 stellt der Einsatz digitaler Lernarrangements im FSU eine erhebliche</p>		<p>Selbsteinschätzung bzw. Reflexion im Sinne des Monitoring nach Levelt;</p> <ul style="list-style-type: none"> - bietet genügend Raum für Kontrolle sowie sprachliches Feedback im Sinne der Progression; - bieten genügend Plenumsphasen zur Arbeitsbegleitung sowie Ergebnisbesprechung; - lässt einen klar erkennbaren Leitfaden erkennen, der für Zieltransparenz sorgt. <p>Digitale Tools</p> <ul style="list-style-type: none"> - sind selbsterklärend bzw. intuitiv; - werden dem didaktischen Vorhaben entsprechend gewählt; - erfüllen ihren Zweck. <p>Voraussetzungen des Einsatzes digitaler Lernarrangements:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fähigkeit autonom zu lernen; dies soll von Anfang an mit den SuS geübt werden; - einheitliche technische Endgeräte; - Internetzugang für alle; - Zeit zum Konzipieren seitens der Lehrkräfte; - entsprechendes Fortbildungsangebot; - Austausch zwischen Lehrkräften; - Durchführung einer Lerngruppenanalyse bzw. fundierte Kenntnisse über die Ziellerngruppe;
---	--	--	--

<p>(...) Ding so ein Mediation-Aufgabe dazu auch miteinbringen, wo sie vielleicht (...) oder vielleicht mediationmäßig so ein, so haben sie etwas, eine Quelle aus dem Deutschen, die sie auch im Podcast miteinbauen. Also es ist das Einzige, was vielleicht ich gedacht habe, alles ist angesprochen außer Mediation, aber muss auch nicht immer sein, sage ich einfach, sie lernen etwas besonders zu (...) sozialen Medien und sein Platz in der Demokratie und wie das ein Bedrohung für Demokratie ist. Das ist vielleicht etwas Neues, was über soziale Medien aus ihren Vorkenntnissen nicht wussten und da sieht man das didaktisch, da kommt was raus, dass sie dann was Neues lernen und fürs Leben mitnehmen können.</p> <p>Oh wirklich auch sehr sehr gut und sehr (...) sehr erstmal sehr logisch sehr (...) sage ich erstmal logisch aufgebaut, das fängt an mit diesen vier Videos und die Schüler im Endeffekt am Ende können dann vielleicht ihr eigenes von den ersten Quellen vielleicht ein bisschen abgucken, aber personalisieren und ändern. Ja, die Schritte sind alle sehr logisch, und alles, was miteingebaut werden kann in dem finalen Produkt, also da war eine sehr gute Reihenfolge von Aufgaben und von (...) von Unterrichtseinheiten auch dazu. Es war wirklich sehr gut aufgebaut.</p> <p>Ich glaube, wenn ich das zum Beispiel, sagen wir erstmal, ich hätte das vorgegeben bekommen, aber ich</p>	<p>Arbeitsinvestition dar, wodurch aber hohe Rückläufe erzielt werden können, da Kreativität und Talente der SuS dabei zum Vorschein gebracht werden.</p> <p>Für L1 ist Hybridunterricht im Sinne von Präsenz und Distanz zugleich nicht praktikabel, da dabei viel zusätzliches gleichzeitig zu bedenken sei.</p> <p>L1 hat aus dem Distanzunterricht während der coronabedingten Schulschließung vieles in Bezug auf das Digitale gelernt, was sie mittlerweile auch in den Präsenzunterricht miteinbeziehen könne.</p> <p>Aus dem digitalen Unterrichtsvorschlag nimmt L1 für ihre eigene Praxis mit:</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Videos bzw. die Quellen, weil es nicht immer einfach sei, gute Quellen zu finden; - die Gestaltung; - die sorgfältige Planung wobei ein klarer Leitfaden zu erkennen sei, der für Zieltransparenz Sorge. <p>L1 bezeichnet den digitalen Unterrichtsvorschlag als „frische Luft“, die der FSU bzw. die Fremdsprachenlehr*innen gut gebrauchen könnten, bspw. in Form von Fortbildungen.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - entsprechende Sozialkompetenzen seitens der SuS; - digitale Medienkompetenzen bzw. digitales <i>Know-How</i> und Interesse an digitalen Medien seitens der Lehrkraft; - Entwicklung eines Angebots an leicht adaptierbaren bzw. einsetzbaren digitalen Lernarrangements (von Schulbuchverlagen, spezialisierten Startups); - der digitalen Wirklichkeit entsprechende Überarbeitung der Lehrprogramme der akademischen sowie praktischen Lehrer*innenausbildung; - der digitalen Wirklichkeit entsprechende Anpassung der Bildungspläne auf behördlicher Ebene; - Aufrechterhaltung des Pädagogischen bzw. des direkten menschlichen Kontakts zu den SuS; - hohen Grad an Selbstdisziplin sowie Frustrationstoleranz seitens der SuS; - hohen Grad an Problemlöseorientierung seitens der SuS; - ABER: Digitale Bildung bzw. Vorbereitung auf die digitale Welt ist ein Recht und soll allen gewährt werden!
---	---	--	--

<p>selber, ich glaube, WOW, ob ich das wirklich alles komplett so ausdenken könnte, wie du das auch gemacht hast, ich weiß es nicht. Wahrscheinlich würde ich, hätte ich (...) ich persönlich, das hat wirklich, das ist kein Kritikpunkt, ich hätte wahrscheinlich dieses Musikvideo miteingebaut, das ist das Einzige, was ich jetzt, wenn ich das schon gesehen <i>final product</i> und alles. Ja, weil die Schüler vielleicht eventuell, vielleicht würden einige ein Musikvideo machen und dann könnte das auch eine kreative (...) (flüstert) <i>expression expression</i> Ausdruck von der Sprachverwendung sein. Wenn sie, ich meine, das ist wirklich hohe hohe Ansetzte für Sprachproduktion wenn sie ein Lied schreiben wollen und ein Musikvideo drehen wollen, aber ich hab das einmal machen lassen in Sek. I und es ist wirklich schön geworden so, ich dachte so vielleicht, wenn ich wirklich etwas dazu hinzufügen MÜSSTE, nur das als Beispiel von noch ein gut mögliches Produkt ja, aber sonst ist deine Vorgehensweise sehr logisch und sehr ja alles jeder Schritt führt zum nächsten Schritt und so weiter.</p> <p>Ja, die Verteilung von der Methodik ist auf jeden Fall gut und angemessen. (...) Vielleicht habe ich nicht hundertprozentig gut genug angeguckt, wie das im Plenum, ich weiß, dass einige Einheiten sind Teils Präsentation von Ergebnissen im Plenum. Vielleicht würde ich erstmal fragen, was ist dann deine Rolle als Lehrkraft? Ist dann eher passiv, dann in dem oder? Weißt</p>			<p>Vorteile bzw. Potenzial digitaler Lernarrangements:</p> <p>Allgemein</p> <ul style="list-style-type: none"> - bereiten auf zentrale gesellschaftliche Herausforderungen vor; - sind lebensweltbezogen sowie altersgemäß und können dementsprechend motivierend und lernförderlich wirken; - können hohe Rückläufe erzielen; - ermöglichen eigenständiges Lernen; - ermöglichen viel mehr individuelles Lernen sowie Differenzierung als der herkömmliche Unterricht; - bieten ein großes diagnostisches Potenzial; - entsprechen dem, was heutzutage als idealer Unterricht verstanden wird. <p>Zur Förderung der Mündlichkeit</p> <ul style="list-style-type: none"> - bieten eine geschützte Lernumgebung bzw. einen sprechförderlichen Schonraum, sodass Nervosität und Sprechängste bzw. -hemmungen gemindert werden können; - schaffen neue Möglichkeiten des Sprechens (weitere authentische Sprechkanäle, Monitoring bzw. Progressionsüberwachung); - ermöglichen eine hohe individuelle Redezeit.
---	--	--	---

<p>du, was ich meine? Du lässt machen ja, was richtig ist! Es ist leider irgendwie das ist (...) ja also ich weiß nicht, was ich noch mehr dazu sagen kann. Ich finde, ich fand das auf jeden Fall, die Methodik gut. Ich, persönlich, als Lehrkraft, ich bin sehr aktiv und manchmal (...) ja es ist auch nicht gut, mein Schulleiter hat schon (lacht), er kam zu meinem Unterricht und sagte, ich mach viel zu viel, ich bin zu aktiv, wo die Schüler mehr machen müssen. So ich glaube, wenn ich das dann abgucke, dass deine Rolle zum Beispiel als Lehrkraft, du hast den alles gestellt, wirklich super viel Arbeit investiert, und dann lässt du machen, ich glaube, ich könnte davon ein bisschen abgucken. So ich glaube, es ist wirklich GUT! Anders als das was ich bisher gemacht habe in meine Karriere, aber wie ich das mache, ist nicht immer richtig, weißt du, was ich meine? So ja, also ich finde die verschiedene Methodik, Einzelarbeit, Gruppenarbeit (...) Präsentation oder. Ja, JA (...) es funktioniert auf jeden Fall, es ist viel Gruppenarbeit, sie reden viel miteinander, und haben angemessene Zeit zu reflektieren über das, was sie erarbeiten und gut, angemessen auf jeden Fall.</p> <p>Nee nee, ich fand es gut, besonders, weil in der Oberstufe muss man mit Operatoren arbeiten und das ganz deutlich immer mit Aufgabenstellung ganz deutlich aufgeschrieben was genau gemacht werden, welche Operator da in der Fragestellung wichtig war zu beachten. Ich fand alles wirklich sehr</p>			
---	--	--	--

<p><i>straight forward</i>. Es war sehr leicht zu verstehen, was du wolltest, und wenn Schüler ein bisschen intuitiv sind, hätten sie dann sehen können, wohin du wolltest. Das ist nicht so richtig formuliert, wo du darüber hinaus hinwolltest? Du weißt, was ich meine, ja? Das Ziel, ich glaube, die Schüler hätten vermuten können „OKAY“. Ja? „Ich weiß, wo das hin geht, zum Beispiel mit den Videos, wir werden ja präsentieren und dann werden wir vielleicht ja“. Es war wirklich sehr, sehr leicht zu verstehen auch mit das, was du meintest, die Stellung, wie das dann geschrieben wurde und mit fettgedruckt und das war auch alles super schön in verschiedenen Schritten aufgeteilt, dass es dann (...) du hast wirklich an alles gedacht, was vielleicht eine Schwierigkeit, du hast, was war das? Es gab ein Wort. Ich weiß nicht mehr, welches war, aber du hast das erklärt auf Französisch, das war auch so eine Hilfestellung, damit das dann einfach transparent und verständlich ist für Schüler und deren Französischniveau. So ja, ich kann das nur loben, da war wirklich keine so <i>open-ended question</i>, aber wirklich, nein sorry, das meinte ich nicht, das war keine Fragen, wo ein Schüler würde denken „Wo, was will er damit?“ Ich fand das wirklich sehr, sehr strukturiert, organisiert und leicht zu verstehen. Natürlich spreche ich Französisch (lacht) zu einem gewissen Punkt aber auch, dass du manche Sachen, die zum Beispiel (...) bisschen nicht eingedeutscht, also englische Wörter, die</p>			
---	--	--	--

<p>eingedeutscht sind, die du dann auf Französisch geschrieben hast. Ich habe gedacht „Achso, so sagt man das auf Französisch!“, und ich glaube, Schüler können das auch sehen und sagen „Okay, das ist was wir auf Deutsch XYZ sagen“, wo es ein bisschen eingeeenglischt ist in Deutsch, eingedeutscht ist, ja, du weißt, was ich meine. Ja, von daher, da war nichts, was ich dann denke, ich hätte das anders geschrieben, persönlich. Es hat wirklich so eine klare Leitfaden, alle Aufgaben beziehungsweise etwas hellseherischer „Wenn du das nicht verstehst, hier ist ein Link, klick das mal an, hier sind dann weitere Ideen wie man <i>fake news</i> so unterscheidet von <i>real news</i>“ und keine Ahnung. Ja, ich hätte nichts anderes gemacht, also das ist besser gemacht, als das ich gemacht hätte, glaube ich (lacht). Also ehrlich du hast an ALLES Mögliche gedacht, was eine Frage sein könnte, was würden die Schüler denken und manchmal das geht über mein Kopf manchmal, wo ich denke „Aha, ja das hätte ich auch vielleicht ein bisschen klarer stellen können“. Du hast wirklich an alles lange gedacht, bevor du diese Einheit wirklich publiziert veröffentlicht hast, na.</p> <p>Aus meiner Erfahrung als Lehrkraft brauchen Schüler immer mehr Zeit als ich eingeplant habe und das ist finde ich, persönlich, schlimmer geworden seit Corona, sie brauchen manchmal so viel Zeit, wo ich denke „Ich habe dafür 30 Minuten eingeplant, und sie brauchen eine ganze Stunde“. So, ich</p>			
---	--	--	--

<p>würde sagen acht komma fünf / neun, weil in meiner Erfahrung denke ich „Easy, halbe Stunde“ und dann sage ich „Okay, es ist jetzt 20 Minuten sind jetzt 20 Minuten vorbei. Wie weit seid ihr?“ Sie sagen (ahmt SuS nach) „Wir brauchen mehr Zeit“. Ja, ich hatte noch nie einen französischen Leistungskurs, also daher (lacht) kann ich das nicht genau einschätzen, aber ich glaube auf jeden Fall ist es machbar. Es kann nur sein, dass die eventuell mehr Zeit bräuchten oder wenn sie sehr fleißige Schüler sind, nehmen sie auch Zeit, wo sie das als Dinge als Hausaufgaben ergänzen können oder weiterarbeiten können. Aber ja, das Einzige mit Zeit ist das manchmal, hat man eine Vorstellung, die nicht genau zur Lerngruppe passt, auch wenn man sie ein ganzes Schuljahr schon kennt, ja. So besonders für kreative Aufgaben. Manchmal ich denke „Warum habe ich das gemacht? Ich habe jetzt fünf Unterrichtseinheiten dafür benutzt, naja“. So das wäre das Einzige, aber auf jeden Fall umsetzbar.</p> <p>Okay, so ich gebe ein konkretes Beispiel aus dem jetzigen Schuljahr. Ich habe eine E-Phase in Französisch und eine QI / QII-Mischungskurs. Diese QI / QII-Kurs ist MEGA motiviert. Sie lieben Französisch, wirklich sie lieben es. Ich habe noch nie so eine Gruppe gehabt, ja? Auch nicht in Englisch. Vielleicht ein Leistungskurs, einmal, aber bei den auf jeden Fall ja, also ich würde sagen, Oberstufe allgemein ja, aber wenn ich dann meine E-Phase an-gucke, das würde vielleicht fünf</p>			
---	--	--	--

<p>Monate dauern, bis sie das alles schaffen. Weißt du, diese ganze (...) eigenständige Arbeit ist auf jeden Fall machbar (...) Aber es muss Oberstufe Grundkurs / Leistungskurs sein, wo es am besten passt. Meinst du auch so in Sek. I und sowas, ob grundsätzlich so ein Konzept passen würde, auch in Sek. I?</p> <p>Ich denke (...) das ist eine schwierige Frage, weil ich so lange nicht in Sek. I gearbeitet habe. Ich finde, in Sek. I eigenständiges Arbeiten so vielleicht mit einem sehr interessanten Thema wie soziale Medien. JA, es ist auf jeden Fall einsetzbar, das kann man machen, aber als Lehrer muss man, wenn es in der Distanz ist, muss man ständig in den, zum Beispiel, wenn das in <i>Break-out-Groups Breakout-Rooms</i> stattfindet so, muss man ständig hin und gucken, dass sie <i>on task</i> sind. Ja, ich glaube, auf jeden Fall grundsätzlich ist das Konzept also so ein Aufbau MÖGLICH, auf jeden Fall, dass sie dann etwas vorbereiten. Nur aus meiner Erfahrung, es ist manchmal, manchmal hat man Ergebnisse, die man sie als Lehrkraft enttäuschend findet, wenn man sehr viel Eigenständigkeit gibt. Ich finde, im Leistungskurs ist das auf jeden Fall, das würde gut auf jeden Fall zusammenkommen und dann, aber manchmal. Ich sage JA, es wird immer Gruppen sein, wo das besser wo die Ergebnisse viel besser sind und viel besser gearbeitet wird in der Distanz oder mit weniger nicht Unterstützung, aber weniger Kontakt mit Lehrkräften. Aber vielleicht ist das nur</p>			
--	--	--	--

<p>mein Bremerhaven-Erfahrung, aber Sek. I sehr schwierig. So manchmal habe ich meine Schüler in Sek. I Projekte machen lassen, und dann habe ich gesagt „Okay, Ende der Stunde will ich sehen, wie weit ihr gekommen seid“ und einige sagen „Naja, wir haben nicht viel geschafft“ und, obwohl ich da fünfmal bei denen war, sagt „Okay, erklär mir, was ihr Ziel ist“, und sie haben so lange also gebraucht, zum Beispiel, für ein Produkt, aber ein Produkt überhaupt zu denken, das ja. Aber ich glaube, grundsätzlich JA! Schüler sind ein bisschen (lacht) nicht immer einfach, na. Aber Oberstufe, DEFINITIV DEFINITIV!</p> <p>Ja ja, das meinte ich mit mit Sek. I Oberschulen. Ich war in einer Oberschule. (...) Auf JEDEN Fall ist es möglich, kann sowas funktionieren. Es ist nur, vielleicht beim ersten Durchgang müssen die Schüler erstmal sehen wie ist das und wenn ich so viel Freiheit habe. Beim zweiten Durchgang haben sie ein bisschen mehr drauf, wenn sie einen zweiten zweiten (...) Thema so ähnlich behandeln oder so. Ist auf JEDEN Fall machbar also. (...) Ich versuche das in meinem Kopf so in meine (unv.) zu sehen, wie das wäre in der Schule, wo ich war in der Oberschule in Leer. (...) Es wären auf jeden Fall in einigen Gruppen super schöne Ergebnis und konsequent und konstant gearbeitet wäre es gewesen, aber (...) ja. Und das war so eine Englischkurs, so bei erweiterten Englischkurs, es war nicht der G-Kurs, also E-Kurs oder was auch immer wie man</p>			
---	--	--	--

<p>das nennt in der Oberschule und (...) JA, unterschiedlich. Einige profitieren mehr davon und lernen mehr und kriegen mehr daraus als andere, aber ich glaube, ich habe zum Beispiel Distanzlernen nie gemacht in Sek. I, ich habe das nie erlebt, nur an der Oberstufe so, und das war auch ja nicht immer einfach so. (...) Aber JA (...) grundsätzlich könnte, JA, es würde, es würde, JA, ich glaube, es könnte gut klappen.</p> <p>Ja. (...) Ich weiß nicht, ob das eine gute Antwort ist, aber wenn zum Beispiel bei der Konzeption, dass du als Lehrkraft auch zur Verfügung stehst, dass Schüler auch Zugriff auf dich haben, auch wenn sie in Arbeitsphasen sind (...) weil du ja halt der Expert bist im Unterricht, dass sie dann auch Zugang auf dich zu haben, auch wenn sie, wie auch immer, diese Konstellation Zusammenarbeit in Gruppenarbeit für Förderung der Mündlichkeit (...) bei (...). Ich weiß nicht, ich sag das einfach, ich weiß gar nicht, ob das ist, was du suchst als Antwort. Wenn die Schüler etwas vortragen beziehungsweise präsentieren (...) und Fehler machen, dass man nicht eingreift, dass man das sie einfach sprechen lässt, dass ja, ich weiß nicht, ob das überhaupt was ist, was du meinst in der Konzeption, dass man sich zurückhält da. Ja, ich weiß nicht, was ich sonst sagen soll.</p> <p>Okay DAZU, ich verstehe, was du meinst, dazu sage ich erstmal, also ich werde das ein bisschen auf eine</p>			
--	--	--	--

<p>persönliche Niveau angucken, dass auch wenn man sowas Tolles konzipiert und die Schüler arbeiten und machen das gut. Die Schüler haben auch wirklich gelitten, sage ich erstmal, dass also mindestens in meinen Kursen, sie haben richtig gelitten, wenn da wenig Kontakt mit der Lehrkraft war und egal wie toll man so etwas digital gestaltet, diese persönliche, also damit das gelingt, muss so die Verbindung da sein, dass manchmal ein bisschen (...) ja, dass die Schüler merken, dass du bist auch da für sie, dass du dann auch ein Gegenüber bist, nicht einfach so „Hier ist Aufgabe. Viel Spaß dabei! Also ihr macht ja tolle Sachen! Ich finde eure Arbeit“, dass sie auch auf diesen menschlichen Niveau auch dann ein bisschen ja, ich weiß nicht locker, dass man locker ist, damit das wirklich gelingt, weil ich hatte Phasen, wo ich gesagt habe „Oh ich bin so fertig, die Schüler sind fertig, lass uns eine nette, so ein bisschen entspannte Stunde machen“ und dann waren sie bereit wirklich wieder zu arbeiten in der nächsten Stunde, weil ich dann ein bisschen entspannter war also für eine Einheit. Ja, und ich glaube, egal wie gut man unterrichtet, egal wie schön alles gestaltet ist, das ist etwas, was ICH in der Corona-Zeit finde, das notwendig war, damit Unterricht gelingt und so eine tolle Konzept oder Unterrichtskonzept gelingt, dass man auch so DA ein bisschen anwesend ist als Lehrkraft, aber vielleicht ist das nicht das, das es nicht etwas, was unbedingt gewollt ist, aus dieser</p>			
--	--	--	--

<p>Fragestellung, aber ich glaube, das ist in der Corona-Zeit, dass es dann gelingt, ja, es muss ja auch ein bisschen interessant sein für Schüler, ansprechend und altersgemäß. Ich meine, ich habe zum Beispiel etwas mit <i>imparfait</i> vs. <i>passé composé</i> erstellt von meiner Katze, was sein Tagesablauf war, also „Beschreibt ein Dienstag in Sessels’ Leben“ und die Schüler fanden das auch lustig, weil sie dann auch so ja, ich weiß nicht, es war wirklich interaktiv, sie haben ein Video gucken können, sie haben ziemlich viele unterschiedliche Dinge beschreiben können, so ich glaube, so rein Text lesen und da was viele Lehrer gemacht haben, das ist nicht gelungen in der Corona-Zeit, aber sowas Interaktives, wo sie auch mit allen anderen gehen, mit dir als Lehrkraft auch Zeit haben, das gelingt, das wird gelingen, das gelingt. Wo Schüler keinen Kontakt mit Lehrkräften hatten und nur Schreibaufgaben und so, da haben sie wirklich Probleme gehabt und das als Tutorin, habe das natürlich mitgekriegt, welche Lehrer sie NIEMALS in einer ‚Zoom‘-Konferenz gesehen haben, welche Lehrer nur gesagt haben „Hier Text lesen. Mach, mach, mach, mach mach!“ , aber ohne wirklich Interaktion, ohne dass die Schüler wirklich sich wahrgenommen gefühlt haben. Ja, ist ganz wichtig so Interaktionen mit Aufgaben, mit Materialien, mit Lehrkraft, miteinander ganz wichtig.</p> <p>Reife, also wie reif sie sind, vielleicht in welchem Jahrgang sie sind, fünfte Klasse, sechste Klasse uuuuuh. Ich</p>			
---	--	--	--

<p>weiß es nicht, ob ich das, vielleicht würde ich mir das einmal zutrauen und sehen wie es läuft. Ihre Reife (...) Teilnahme wie (...) <i>oh my God</i> (...) Ja, ich glaube, manchmal ist das (...) manche Gruppendynamik vielleicht, Reife, Gruppendynamik, ob sie (...) <i>oh man, I don't know</i>. (...) Ich glaube, man kann das mit allen ausprobieren und sehen wie es läuft bevor man sagt „Nee mit der Gruppe mache ich das nicht“, ich glaube, man MUSS es ausprobieren, das nicht etwas was von vornherein, sage ich mal, es würde nie mit dieser Gruppe klappen oder vielleicht sage ich das und dann denke ich „Oder vielleicht doch?“ Ich probiere es aus und ist das vielleicht eine Katastrophe, vielleicht wollen sie das gar nicht, vielleicht machen sie einfach die Aufgaben nicht oder vielleicht ist man positiv überrascht und denkt „Oh, da habe ich nicht viel erwartet und da ist wirklich sind wirklich gute Ergebnisse rausgekommen, wirklich sehr gute Mitarbeit rausgekommen“. Vielleicht ist, ja, ich glaube, es muss ausprobiert werden bevor man überhaupt ein Urteil abliefern kann, aber ich weiß, dass man kriegt so immer eine interessante unterschiedliche auch in Gruppen, wo es eine ziemlich differenzierte Gruppe ist, auch, oder in eine E-Kurs, was auch immer, wo es eigentlich das gleiche Niveau ist aber eigentlich nicht. Es werden immer einige besser machen, weil sie motivierter sind für die Schule allgemein und mehr Teilnahme im Fremdsprachenunterricht allgemein zeigen als andere, aber stiller Schüler</p>			
--	--	--	--

<p>können auch davon profitieren, dass sie in Gruppen arbeiten und vielleicht haben sie mehr Komfort in einer Kleingruppe, also in digital zu arbeiten, und vielleicht finden sie dann, vielleicht blühen sie auf in einer Kleingruppe, digital. Aber ja, oh Gott, das ist so eine schwere Frage. JEDER kann es probieren und dann kann man damit arbeiten, ohne zu beurteilen, also vorurteilen, ob das dann gar nicht geht bei den, was viele machen.</p> <p>Erstmal müssen zum Beispiel, wie in Bremen, digitale Endgeräte irgendwie angeboten werden natürlich. Also sonst ist das, ich meine, ich gehe da zurück zu Frühling 2020 als wir erstmal in Distanz waren und einige haben sie auf dem Handy so ein Videokonferenz gemacht, weil sie keinen Laptop, iPad, was auch immer hatten zu Hause. Das erste Voraussetzung, dass digitale Endgeräte vorhanden sind, dass Schüler zum Beispiel, die kein Internet haben IN die Schule kommen dürfen, wo es Internet gibt, auch wenn es nur so 20 aus der ganzen Schule sind, die haben einen Platz, wo sie dann Zugang auf Unterrichtsmaterialien haben und eventuell ja (...) ja dann wenn ich politisch werde, mehr Zeit, dass Lehrer mehr Zeit haben und weniger Stunden haben so schöne Unterrichtseinheiten zu konzipieren und wirklich ausprobieren. Ich kann mir vorstellen wie viel Stunden du da investiert hast. Zum Beispiel mit 25 Stunden Oberstufe, ich kriege das nicht hin, ich hätte dann kein Privatleben, ich würde nur in einem Jahr ein</p>			
--	--	--	--

<p>Burnout kriegen, wenn ich sowas immer. Also ich glaube, das ist etwas aus der politischen Ebene ja, Schulen können das nicht anbieten, aber ja. Auch digitale Fortbildungen, wie man sowas gestaltet. Ja, also digitalen Fortbildungen müssen angeboten werden, damit Lehrer überhaupt wissen, wie man sowas macht. Also zum Beispiel, ich gehe auf diese eine das Anfangsvideo, die du so schön gemacht hast mit dem Handybildschirm und scrollen, die Nachrichten für die Schüler, ja, das wahrscheinlich gar nicht so schwer ist, aber wenn man nicht weiß, welches Programm man benutzen soll, denkt man „Sowas kann ich nie machen, das ist viel zu schwer“ oder solche Lehrkräfte, die vielleicht sich zusammensetzen und sagen „Hey, im Fachbereich“ keine Ahnung oder alle Fachbereiche zusammen. Dass man dann austauscht, welche coole Software oder Programme oder Apps man benutzt hat, um etwas Cooles, Interaktives zu gestalten, das ist auf jeden Fall wichtig. Austausch, Fortbildung und Endgeräte, das sind drei Aspekte, die wirklich notwendig sind, ja.</p> <p>Ja klar (...) so auf jeden Fall, weil das sehr viel mit Technologie, moderne Fragen, die unsere Gesellschaft beeinträchtigen. Ich weiß das richtige Wort <i>defiances of our society</i>, also diese Probleme und die Technik und alles, das entwickelt sich immer weiter und wenn Schüler sind (unv.) ein Podcast erstellen können, das ist dann eine andere Art von Sprachproduktion, von Präsentationen als rein Referate halten</p>			
---	--	--	--

<p>oder (...) oder wenn sie zum Beispiel ein Erklärvideo erstellen, das ist ja wirklich das kann was ändern, weil das ist ihre Welt. Oder wenn sie zum Beispiel ein (...) Video wie Influencers machen oder ein Reel auf Instagram oder TikTok oder etwas, wenn sie SOWAS in der Fremdsprache AUCH erstellen können und wenn sie die richtige Werkzeuge haben so erstmal so diese Kenntnisse zu Software oder Apps oder was auch immer beziehungsweise auch Sprachkenntnisse. Ich glaube, das ist wirklich eine Chance, die Motivation zu steigern und wirklich, dass Schüler mehr angesprochen fühlen, so für ihr Zeitalter, dass sie dann sehen „Oh cool, meine Lehrkraft hört auch Podcast! Wir erstellen ein Podcast, cool! Ich höre Podcast!“ Oder „Mein Lehrkraft guckt YouTube-Videos und kennt alle diese viele französische lustige Komiker oder Influencer!“ und das ist mehr Zugang auf ihre auf das, was sie angucken, auf ihre keine Ahnung das Input, was sie normalerweise kriegen und dann können sie das auch produzieren. Und das ist nicht nur so Sprachproduktion. Das ist, wenn sie ein Produkt haben, was sie immer wieder angucken können, das ist etwas, was sie immer mit sich NEHMEN. Weißt du, was ich meine? Ich habe mit einer Gruppe, das war eine, das war in Amerika, das war so eine Gruppe, wir haben ein Musikvideo erstellt über diese Ferienlager als die Schule wo wir Deutsch gemacht haben und das ist ein Musikvideo, was sie sich für immer</p>			
---	--	--	--

<p>angucken können und lachen und denken „Wir haben das gestaltet“, also „Wir haben die Musik geschrieben“, die Musik nicht, also „den Text geschrieben“ und dann können sie auch gucken, wie weiter sie gekommen sind in der Sprache, seitdem sie das gemacht haben, ob sie sich verbessert haben, ob sie Wörter verlernt haben. Ich sehe es als große Chance, auch wenn ich weiß, dass ich selber einige Sachen noch weiter lernen müsste, um diese genaue Ziele zu erreichen und alle diese Projekte wirklich Gedanken dazu zu machen ist es ist eine große INVESTITION an Arbeit, aber ich glaube, ja, in Englisch würde ich sagen „große <i>returns</i>“. Also man kriegt dann viel zurück und ist manchmal überrascht in der Kreativität und Vielfalt an Talente und wie das die Sprachproduktion unterstützt oder wie das die Sprachproduktion motiviert oder was auch immer so. Ja, je mehr die Technik sich entwickelt, je mehr wir damit arbeiten MÜSSEN und nicht einfach so zu Arten, Referate immer zugreifen oder sagen „Okay, wir machen ganz klassisch“ (...) ja keine Ahnung eine Gruppenpräsentation, wo alle so da stehen und wir gucken und lesen, dass sie dann wirklich etwas Cooles erstellen und dann sind sie etwas stolzer darauf. Und ich glaube, das nimmt ein bisschen von Sprechangst weg, weil wenn etwas zum Beispiel aufgenommen wird, sie können dann sagen „Oh Mann, das war falsch. Lass uns nochmal machen“. Zum Beispiel als Podcast- oder Videoerstellung, so es</p>			
---	--	--	--

<p>entspannt ein bisschen und motiviert, also meiner Meinung nach. Nicht für jeden Schüler, aber ich glaube, als Gesamtbild könnte man sagen entspannt, weil man dann nochmal probieren kann, vielleicht ein bisschen weniger Nervosität und auch Chance, die Kreativität miteinzubringen und zu motivieren.</p> <p>Ja, viel, viel Erfahrung damit in den letzten zwei Schuljahren, also nicht diesen Schuljahr aber vorherigen zwei Schuljahren und im Allgemeinen kann es funktionieren. Natürlich, für mich ist Präsenz viel schöner allgemein. Hybridunterricht war das Allerschlimmste, fand ich, weil man so viel auf einmal (...) wie soll ich das sagen? <i>Oh God!</i> Man musste einfach so viel, wie ist das Wort? Suche ich gerade. Man musste an ungefähr 20 Dinge gleichzeitig denken: „Hören allen hier mich, wobei alle im Unterricht d sitzen?“ und „Hören sie die Leute hinten, wenn sie sprechen in ‚Zoom‘-Konferenz?“, ja. So ich habe jetzt die Erfahrung, ich habe viel daraus gelernt. Ich werde es nicht eine sehr schöne Zeit nennen, aber ich habe daraus viel gelernt, was man auch im Präsenzunterricht miteinbeziehen kann. Also von daher es war nichts, nichts wo ich gedacht habe „Eine Zeitverschwendung“, weil ich viel daraus gelernt habe.</p> <p>Wie gesagt, hätte diese Einheit vor, sage ich mal, zwei Monaten gesehen, hätte dich gefragt, ob ich das in meinem Kurs ausprobieren kann, weil ich</p>			
--	--	--	--

<p>habe jetzt ein paar Namen, ein paar Schlagwörter so für Videos und Quellen, die ich unbedingt benutzen würde und ich sage das nicht einfach so „Ohja schön ich würde es benutzen“, ich würde das komplett durchführen und sehen wie es klappt in mein Grundkurs, weil sie Französisch lieben und sie lieben einfach neue Quellen und sie lieben es zu verstehen und hören was die Französen was auf Französisch gesagt wird. Ja, und ich glaube, wie du dann zum Beispiel die Aufmerksamkeit auf Operatoren stellst, ich mache sie nicht immer fettgedruckt, obwohl ich das eine einfach eine richtig <i>EASY</i> Änderung ist. Man könnte es so <i>easy</i> machen. Nur auf Klausuren mache ich das, sodass sie dann sehen: <i>RÉSUMEZ or DÉGAGEZ</i> sowas, ja? So, ja, ich glaube, Quellen auf jeden Fall, die Methoden, die habe ich, ich habe viel davon schon gemacht und ein Podcast erstellen, ich hatte das vor, aber ich habe das irgendwie irgendwann mal in unserem Thema, es war es ist jetzt <i>Les (...) Les pays d’Outre-Mer</i>, ich habe den Faden ein bisschen verloren, ich habe mich gefragt, wie ich denn zum diesem Thema ein Podcast erstellen? „Worum soll es gehen?“ Und irgendwie habe ich das nicht geschafft mit dieser Gruppe, obwohl ich glaube, dass es sehr gut geklappt hätte. Ja, ich glaube, einfach die die sorgfältige Planung und wie du einen Leitfaden erstellst hast und wie du alles gestaltet hast, das ist etwas, was ich auch super finde</p>			
--	--	--	--

	<p>und ich glaube, würde ich auch, will ich auch zukünftig machen.</p> <p>Nein, aber ich glaube, deine Kenntnisse, du könntest auch Fortbildungen anbieten, wirklich. Wenn du dann fertig bist und Zeit hast und ein bisschen Luft hast, du könntest wirklich für Französisch-Fachbereiche überall, Bremen, Bremerhaven, LIS, LFI, du könntest Fortbildungen anbieten, weil ich glaube, <i>not native speakers</i> auf Französisch würden sich wirklich freuen und davon profitieren, was du als <i>native speaker</i> und Französe zu anbieten hast, wirklich. Ist nicht immer einfach gute Quellen zu finden, finde ich, persönlich. Ja so, das ist so ein großes Lob an dich. Hast du super gemacht und das kannst du, wenn du in der Lage bist und Zeit hast irgendwann nach dem fünften Jahr als Vollzeit-Lehrkraft, kannst oder vielleicht eine Fortbildung gestalten, damit du deine Ideen, deine Kenntnisse auch teilst, weil das ist immer gut so frische Luft und so ein bisschen so frisches Blut in diesem Fachbereich zu haben, ich glaube, du kannst es gut beibringen.</p>			
L2	<p>Also, mein allererster Eindruck war durch die erste Etappe, den ersten Schritt total gut, gerade diese (...) <i>écran</i> also diese Oberfläche vom Handy, die du da zeigt mit dem Eiffelturm, es wirkt mega (...) mega spannend, das sieht man sonst nicht so. Und Handynutzung ist ja sonst auch verboten, also von daher, fand ich, ist es sehr reizvoll für die Schüler. (...)</p>	<p>L2 allererster Eindruck zum vorgelegten digitalen Lernpfad war „total gut“, da</p> <ul style="list-style-type: none"> - bereits die eingangs eingesetzten Materialien ihre Aufmerksamkeit geweckt haben; - sie diese als „sehr reizvoll“ für die SuS charakterisiere; 	<p>Es ist positiv, wenn digitale Lernarrangements aus Materialien bestehen, die sofort die Aufmerksamkeit der SuS wecken.</p> <p>Digitale Lernarrangements sollten übersichtlich und strukturiert sowie gut verständlich sein.</p> <p>Die in digitalen Lernarrangements behandelten Themen zur Förderung der</p>	

<p>Genau, und dann fand ich auch, dass es sehr übersichtlich aufgebaut ist, sehr verständlich, gut strukturiert (...) ja.</p> <p>Okay, also ich finde, das eignet sich sehr gut, also ich finde, es eignet sich sehr gut um Mündlichkeit zu fördern, denn alle Schüler haben, also es betrifft alle Schüler, denn alle Schüler sind in irgendwelchen sozialen Netzwerken unterwegs, es wird sich keiner nicht angesprochen fühlen (...) von daher ist es sehr nah an der Lebenswelt der Schüler*innen.</p> <p>Das Thema, ach das Thema! (...) Zeitgemäß (...) unbedingt notwendig, auch wenn das zwei sind (...) anspruchsvoll.</p> <p>Die Aufgabenstellungen sind SEHR angemessen, weil sie gut vorbereiten für die <i>tâche finale</i> oder auf die <i>tâche finale</i> und gut ENTLASTEND wirken für die <i>tâche finale</i>. Von daher ist es ein guter (...) ja eine gute Hinleitung oder Hinführung zur <i>tâche finale</i>. Tatsächlich muss jetzt gerade mal überlegen so die (...) drei, vier, fünf, sechs, nee drei, vier, fünf. Da bin ich mir gerade nicht doch vier heißt auch ‚<i>Parlons-en !</i>‘ also scheinbar ist vier auch nochmal (...) Achja da tauscht man sich auch schon aus. Genau! Also finde ich (unv.) also es gibt echt immer eine gute Mischung zwischen (...) ja, zwischen Aufgaben, wo die Schüler sich austauschen müssen, also mündlich aktiv werden müssen und wo sie sich darauf vorbereiten können, also</p>	<ul style="list-style-type: none"> - sie das Lernarrangement insgesamt als vom Aufbau „sehr übersichtlich“ sowie „gut strukturiert“, und von der Formulierung „sehr verständlich“ wahrgenommen habe. <p>L2 zufolge eignet sich das ausgewählte Thema sehr gut hinsichtlich der Förderung der Mündlichkeit, insofern es alle SuS betreffe und dementsprechend sehr nah an deren Lebenswelt sei.</p> <p>Das ausgewählte Thema bezeichnet L2 als „zeitgemäß“, „unbedingt notwendig“ und „anspruchsvoll“.</p> <p>L2 zufolge sind die Aufgaben im Lernarrangement zur Förderung der Mündlichkeit sehr angemessen, da sie vorbereitend, entlastend sowie hinführend in Bezug auf die <i>tâche finale</i> wirken.</p> <p>L2 betrachtet die Struktur des Lernarrangements als „sehr gelungen“, insofern sie eine zielführende bzw. sprechförderliche Aufgabenmischung aufweise, zwischen vorbereitenden Aufgaben und Aufgaben, in denen SuS mündlich aktiv werden sollen.</p> <p>In Bezug auf die Formulierung findet L2 die Aufgabenstellungen z.T. schwierig, anspruchsvoll bzw. adressatengerecht, da dabei Vokabeln verwendet werden, die den SuS unbekannt sein könnten und ihnen somit Verständnisprobleme bereiten bzw. sie abschrecken könnten.</p>	<p>Mündlichkeit sollten alle SuS betreffen bzw. deren Lebenswelt entsprechen.</p> <p>Die in digitalen Lernarrangements behandelten Themen zur Förderung der Mündlichkeit sollten zeitgemäß und unbedingt notwendig sein.</p> <p>Die in digitalen Lernarrangements gestellten Aufgaben sollten entlastend und zielführend sein, d.h., dass sie schrittweise auf die <i>tâche finale</i> vorbereiten sollten.</p> <p>Die Struktur digitaler Lernarrangements zur Förderung der Mündlichkeit sollte aus einer zielführende und sprechförderliche Aufgabenmischung bestehen, d.h. aus Aufgaben, die die SuS sowohl vorbereiten als auch mündlich aktiv werden lassen.</p> <p>Die in digitalen Lernarrangements gestellten Aufgaben sollten adressatengerecht formuliert werden, d.h. sie werden anhand von Operatoren und dem Niveau der SuS entsprechenden Vokabeln formuliert.</p> <p>Die in digitalen Lernarrangements zur Förderung der Mündlichkeit eingesetzten Materialien sollten hinsichtlich deren Bearbeitung passend, stimmig und hilfreich sein.</p> <p>Die in digitalen Lernarrangements zur Förderung der Mündlichkeit angebotenen Scaffolding sollten nicht zu umfangreich sein und vorab gemeinsam mit den SuS besprochen bzw. eingeführt werden.</p>	
--	--	--	--

<p>wirklich immer eine gezielte Vorbereitung auf das, was sie dahinter präsentieren oder austauschen sollen und das finde ich sehr gelungen.</p> <p>QI, ja. (...) Genau, ich hatte jetzt E-Phase im Kopf, weil wir häufig von (unv.) Klasse sprechen. Wenn wir E-Phase meinen, für QI finde ich es für E-Phase finde ich es teilweise noch von den Aufgabenstellung also von den, wo (...) Operatoren, die du oder gerade von den Verben, die verwendet werden, fand ich es teilweise schwierig. Ich habe mir da so ein paar Sachen ausgesprochen aufgeschrieben, weil ich dachte „Wow“, ich weiß nicht, ob die das hinkriegen, schon die Aufgabenstellung zu verstehen, ob die nicht schon zu schwierig ist.</p> <p>Genau, das habe ich schon gemerkt, dass es SEHR auf einem sehr sehr hohen Niveau ist. Man merkt, dass du Muttersprachler bist, denn wir alle lernen von Anfang an dieses (...) dieses Schulvokabular für die Formulierung von Aufgabenstellungen und du hast da noch den muttersprachlichen Hintergrund, vielleicht auch durch deine eigene Schullaufbahn oder durch Materialien, mit denen du dich jetzt beschäftigt, die französisch auf Französisch sind. Genau, also das fand ich schon teilweise anspruchsvoll, ja.</p> <p>Ja, ich hätte vielleicht anders formuliert, teilweise. Ja, andere Formulierung gewählt ein bisschen, die die Schüler aus anderen Kontexten also die sie durch ihre Schullaufbahn</p>	<p>L2 hätte die Aufgabenstellungen mit Hilfe von Schulvokabular und Operatoren formuliert, d.h. anhand von „schulfranzösischer[en]“ Vokabeln, den die SuS in ihrer Schullaufbahn bereits begegnet sind.</p> <p>Die eingesetzten Materialien bewertet L2 als „sehr passend“, „sehr stimmig“ und „sehr hilfreich“ für die Bearbeitung des digitalen Lernpfads zur Förderung der Mündlichkeit.</p> <p>Die angebotenen Hilfestellungen schätzt L2 als insgesamt angemessen ein. Das Scaffolding zu Wortschatz und sprachlichen Mitteln findet sie allerdings sehr umfangreich. Der Einsatz derartiger Scaffolding bedürfe ihrer Meinung nach einer vorab gemeinsamen Besprechung, um die Chancen zu erhöhen, dass die SuS sie beim Sprechen tatsächlich verwenden.</p> <p>Die ausgewählten Videos bewertet L2 als „sehr gut“, da</p> <ul style="list-style-type: none"> - sie im Sinne der Binnendifferenzierung unterschiedlich vom Schwierigkeitsgrad seien; - sie in Bezug auf Sprache, Geschwindigkeit und Form adressatengerecht seien. <p>L2 begrüßt den im Lernpfad gegebenen Hinweis darauf, dass bei den Videos die Untertitel eingestellt und die Geschwindigkeit angepasst werden können, da bspw. das A-Video für SuS relativ schwer sein könnte.</p> <p>L2 fände es angebracht, wenn alle Inhalte einer Arbeitsphase jeweils direkt</p>	<p>Die in digitalen Lernarrangements eingesetzten Videos sollten</p> <ul style="list-style-type: none"> - im Sinne der Binnendifferenzierung unterschiedlich schwierig sein; - inhaltlich und formal adressatengerecht sein. <p>Digitale Lernarrangements sollten mit Lerntipps und Hinweise versehen werden.</p> <p>Digitale Lernarrangements sollten nicht überladen bzw. überfrachtet sein.</p> <p>In Bezug auf die Gestaltung von digitalen Lernarrangements, ist es positiv, wenn durch Text Hervorhebungen und Icons auf wichtige Informationen bzw. Hinweise aufmerksam gemacht wird.</p> <p>Es ist wichtig, dass in digitalen Lernarrangements verwendete digitale Tools selbsterklärend bzw. intuitiv sind.</p> <p>Digitale Lernarrangements sollten auf abwechslungsreiche Materialien sowie Methoden basieren.</p> <p>Es ist positiv, wenn SuS sich durch Recherchen eigene Schwerpunkte setzen und die Thematik ihrer Wahl vertiefen können.</p> <p>Es ist positiv, wenn digitale Lernarrangements eine Webseitenliste beinhalten, mit der SuS zuverlässige Recherchen zu ihrer Thematik durchführen können.</p> <p>Digitale Lernarrangements sollten aus Aufgaben bestehen, die durch bestpassende, abwechslungsreiche Methoden</p>	
---	--	--	--

<p>kennen, weil das sich schon häufig wiederholt, na. So Fragestellung und wir benutzen also gut das hat jetzt mit Geographie zu tun, da haben wir die Operatoren im Deutschen und da gibt es auch eine Tabelle fürs Französische und da würde ich immer dann so die Operatoren benutzen und so.</p> <p>Genau, also hier hätte ich das vielleicht anders formuliert, also so schulfranzösischer formuliert. Ich finde, das hat einen sehr sehr wissenschaftlich tatsächlich von der Sprache her. (...) Ich find es interessant, dadurch hat es ein höheren Wert irgendwie, aber ich weiß nicht, ob das die Schüler nicht abschrecken würde.</p> <p>Die bewerte ich als sehr passend als sehr stimmig, ja. Alle, also sowohl die gefundenen im Internet oder lange Gesuchten vermutlich als auch die selbst erstellten sind TOTAL passend. Also keine Ahnung, was erst da war, ob erst das Material da war, dann hast du die Fragestellung überlegt, oder eher umgekehrt wahrscheinlich, finde ich sehr hilfreich, ja.</p> <p>Angemessen vom (...) okay da muss ich eine Einschränkung machen tatsächlich, sehe ich gerade, habe ich mir auch aufgeschrieben, dass was auch sehr umfangreich ist zum Beispiel ‚<i>Les mots pour le dire</i>‘ fand ich SUPER diese Idee oder genau diese Arbeitsblätter, ich glaube, zwei hattest du gemacht, na, so Redemittel sprachliche Mittel? Fand ich super umfangreich, wenn ich mir das alleine als Schüler</p>	<p>auf dem Bildschirm des Endgeräts angezeigt wären bzw. wenn man nicht herunterscrollen müsste, da die SuS „ganz viel“ und „ganz schnell“ etwas überlesen.</p> <p>L2 begrüßt die Tatsache sehr, dass die SuS durch Text hervorhebungen und Icons auf wichtige Informationen bzw. Hinweise aufmerksam gemacht werden.</p> <p>L2 bewertet die eingesetzten digitalen Tools als angemessen, da deren Bedienung selbsterklärend bzw. „intuitiv“ sei. Dies ermögliche eine erhöhte Arbeitsselbstständigkeit der SuS.</p> <p>L2 bezeichnet das Format des digitalen Lernarrangements als „gut“, da es auf abwechslungsreichen Materialien sowie Methoden beruhe und viele Rechercheaufträge beinhalte, die es den SuS ermöglichen, sich eigene Schwerpunkte zu setzen und somit eine Thematik ihrer Wahl zu vertiefen.</p> <p>L2 begrüßt die vorgegebene Webseitenliste, da sie für SuS zuverlässige Ressourcen darstellen, womit sie gute Recherchen zu ihrer Thematik durchführen können.</p> <p>L2 definiert das vorgelegte digitale Lernarrangement als sehr umfassend; als aus Aufgaben bestehend, die durch bestpassende, sehr abwechslungsreiche Methoden schrittweise, adäquat sowie sicher zum Lernziel führen und die den SuS gleichzeitig die Möglichkeit bieten, „sich links und rechts“</p>	<p>schrittweise und sicher zum Lernziel führen und die den SuS den Raum bieten, deren Horizont zu erweitern.</p> <p>Digitale Lernarrangements sollten spannend und schülerorientiert sein.</p> <p>Das Sprechen über Videokonferenz ist für einige, u.a. auch pubertierende SuS hemmend.</p> <p>Das Unterrichtskonzept des <i>Flipped Classroom</i> lässt sich gut im Präsenzunterricht umsetzen.</p> <p>Durch das Unterrichtskonzept des <i>Flipped Classroom</i> wird den SuS Verantwortung übertragen. Es fördert Disziplin, Autonomie und Selbststeuerung. Manche SuS kommen mit dieser Art und Weise zu arbeiten nicht zu recht.</p> <p>Die Konzeption eines digitalen Lernarrangements hängt von der angesprochenen Lerngruppe. Dies bedeutet, dass die Lehrkraft fundierte Kenntnisse über ihre Lerngruppe haben soll.</p> <p>Die Arbeit mit digitalen Lernarrangements bedarf Übung. Hierfür sollte autonomes und selbstgesteuertes Arbeiten von Anfang an mit den SuS trainiert werden.</p> <p>Digitale Lernarrangements setzen voraus:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dass technische Endgeräte für SuS vorhanden sind; - dass SuS über eine Internetverbindung verfügen, ggf. aus der Schule; 	
--	---	---	--

<p>angucken müsste, wäre ich zu faul dazu, wenn mir das jemand vorkaut, würde ich zuhören, glaube ich, und das auch eher verwenden, aber so wäre ich, würde ich das, glaube ich, als Schüler (...) vielleicht nicht so, weil es so lange ist, das ist viel, genau, und dann ist es schwierig zu finden, dann ist es leichter fast, wenn ich einfach das im Internet eingebe, bei DeepL.org oder wie auch immer oder Linguee, genau. Und was ich SEHR gut fand, waren die Videos, die sind ja nicht selber erstellt, die sind unterschiedlich schwierig, finde ich vom Vokabular, von der Geschwindigkeit und so weiter, von der Form einfach und das finde ich ganz gut. Da habe ich mich nur gefragt, ob man da dann binnendifferenziert die Gruppen zuteilt oder, ob man hofft, dass sich die Schüler das gegenseitig erklären, was da gesprochen wird, oder du hast ja netterweise angeschrieben, dass man das ja auch so für sich einstellen kann, die Geschwindigkeit senken oder ich weiß auch nicht mehr, also bei YouTube kann man ja Untertitel einfügen und so ich weiß nicht, ob das auch in diesem anderen Format da möglich wäre, aber das finde ich auch super, dass du darauf hingewiesen hast, weil, zum Beispiel, das A-Video fand ich relativ schwer, auch wenn es sich wiederholt inhaltlich aber das muss man auch als Schüler erstmal verstehen, dass es eine Wiederholung ist, ja.</p> <p>Ja, mit ‚vorkauen‘ meine ich, mit denen zusammen durchgeht einmal oder also den in der Stunde den Zeit</p>	<p>nach eigenem Interesse zu informieren und somit ihr Horizont zu erweitern.</p> <p>Da L2 zufolge das Lernarrangement spannend und schülerorientiert ist, wirkt seine Bearbeitung für SuS nicht belastend bzw. sie fühlt sich nicht wie Arbeit an.</p> <p>L2 befürchtet, dass das Sprechen über Videokonferenz einige SuS hemmen könnte, insbesondere jenen, die sich in der Pubertät befinden, da sie sich dabei selber beim Französisch sprechen sehen. L2 habe es aber im coronabedingten Distanzunterricht selber auf diese Weise gestaltet und wüsste keine Alternative dazu.</p> <p>L2 könne sich gut vorstellen, das Lernarrangement in der jetzigen Schulzeit mit den SuS durchzuführen, indem sie die Einzelarbeitsphasen bzw. die Rechercheaufträge nach Hause verlagern und die Plenum-Sitzungen im Präsenzunterricht stattfinden lassen würde.</p> <p>L2 hält das methodische Unterrichtskonzept des <i>Flipped Classroom</i> für gut und bezeichnet es als „erwachsen“, da den SuS dadurch Verantwortung übertragen werde. Nichtsdestotrotz weist sie darauf hin, dass einige SuS mit einer derartigen Arbeitsweise, die Disziplin, Autonomie und Selbststeuerung erfordert, nicht zurecht kommen würden.</p> <p>L2 äußert gewisse Bedenken bzgl. der Frage der Umsetzbarkeit solcher digitalen Lernarrangements mit jeder Klasse bzw. jedem Jahrgang, da diese</p>	<ul style="list-style-type: none"> - dass SuS über die notwendigen Sozialkompetenzen verfügen; - vorab eine fundierte Lerngruppenanalyse; - dass die Lehrkraft mit digitalen Medien vertraut ist und Interesse daran zeigt; - dass Lehrkräfte über die notwendige Zeit verfügen, digitale Lernarrangement entwickeln zu können; - dass ein Angebot an leicht adaptierbaren bzw. einsetzbaren digitalen Lernarrangements seitens der Schulbuchverlage geschaffen wird. <p>Digitale Lernarrangements zur Förderung der Mündlichkeit stellen ein großes Potenzial für den Französischunterricht dar, da</p> <ul style="list-style-type: none"> - sie weitere authentische Sprechanlässe bieten; - sie eigenständiges Lernen ermöglichen. <p>Vielen Lehrkräften, die sich derzeit im Schuldienst befinden, fehlen digitale Kenntnisse bzw. Kenntnisse der digitalen Möglichkeiten. Es fällt ihnen schwer, einen Überblick darüber zu bewahren.</p> <p>Bei der Konzeption digitaler Lernarrangements ist es wichtig</p> <ul style="list-style-type: none"> - ein zu behandelndes Thema auszuwählen, das von Bedeutung ist; - das ausgewählte Thema didaktisch-methodisch gut aufzubereiten; 	
--	---	---	--

<p>einräumt dafür, dass man sagt „So wir gucken uns das jetzt mal zusammen an, lest euch das in Ruhe durch“ oder wie auch immer also, dass man die bewusst auffordert, das zu anzuschauen, weil dadurch, dass es ja viele Phasen der Freiarbeit gibt, wo du zwar schreibst, du stehst als Ansprechpartner bereit, aber da hast du ja keine moderierende Funktion dann in manchen Stunden, sondern die sind ja wirklich sehr frei und wenn in so einer Stunde (...) dieses ‚<i>Les mots pour le dire</i>‘ benötigt wird, weiß ich nicht, ob die Schüler, also bin ich mir unsicher, dass die Schüler darauf kommen, die würden das vermutlich nicht machen, das müsste man gegebenenfalls vorbereiten in einer Stunde, wo man mit den zusammenarbeitet, einmal darauf hinweisen, einmal kurz zeigen, was es da gibt, damit also das meine ich mit ‚vorkauen‘, genau, dass man das einmal sich zusammen anschaut und überhaupt darauf hinweist, dass es das gibt. (...) Ja!</p> <p>Genau das ist eigentlich das, was ich gerade gesagt habe, ich glaube, man muss sie darauf hinweisen. Schüler, die überlesen ja ganz viel, ganz schnell, weil sie einfach dahin wollen, wo sie denken, wo es wichtig ist, na, also zur Aufgabe, alles andere wird ausgeblendet oder dann würde man nicht so darauf kommen. Und was halt ja bei diesem Format des Lernpfads auch (unv.) man muss auch immer runterscrollen, also am coolsten wäre es eigentlich, wenn alles immer direkt auf meinem Bildschirm wäre, denn</p>	<p>Frage ihrer Meinung nach stark von den SuS bzw. von deren Selbstständigkeitsgrad abhängt. Dennoch ist sie der Auffassung, dass autonomes und selbstgesteuertes Arbeiten von Anfang an trainiert werden könne, bspw. mithilfe von Arbeitsplänen.</p> <p>L2 zufolge erfordert der Einsatz digitaler Lernarrangements zur Förderung der Mündlichkeit gute Kenntnisse über die Lerngruppe, u.a. darüber, ob die SuS sich auf Plenumsphasen per Videokonferenz einlassen würden.</p> <p>Für L2 setzt die gelungene Durchführung eines digitalen Lernarrangements voraus, dass</p> <ul style="list-style-type: none"> - die technische Ausstattung vorhanden ist bzw. dass alle SuS über ein digitales Endgerät und eine zuverlässige Internetverbindung verfügen; - die SuS selbständig aber auch in Gruppen arbeiten können, d.h., dass sie über die notwendigen Sozialkompetenzen verfügen. <p>Dies erfordert vorab die Durchführung einer genauen Lerngruppenanalyse seitens der Lehrkräfte;</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Lehrkraft Freude an der Arbeit mit digitalen Medien zeige. Dies sei maßgebend; - Schulbuchverlage ihr Angebot an Unterrichtsmaterialien durch die Entwicklung leicht adaptierbarer bzw. einsetzbarer digitaler Lernarrangements erweitern, da die Lehrkräfte nicht über die 	<ul style="list-style-type: none"> - Hilfestellungen in Form von Scaffolding, Hinweise und Tipps bereitzustellen; - ein Evaluationsraster anzubieten, dass für Transparenz sorgt und anhand dessen SuS ihre eigene Progression in der Fremdsprache überwachen können; - bei Rechercheaufträgen eine Liste mit zuverlässigen zum Thema passenden Quellen zur Verfügung zu stellen. <p>Digitale Lernarrangements sollten antizipierend konzipiert werden und möglichst viele mögliche Schwierigkeiten und Fragen voraussehen, um selbständiges Arbeiten zu fördern.</p> <p>Digitale Lernarrangements bzw. ihre Folien sollten nicht überfrachtet sein.</p> <p>Die Aufgabenstellung der <i>tâche finale</i> sollte möglichst offen formuliert werden, um den SuS Freiraum für eigene Ideen und Kreativität zu gewähren.</p>	
--	--	---	--

<p>tatsächlich habe ich auch am Anfang irgendwas übersehen, weil es einfach weiter unten war und ich nicht gescheitert bin, weil wenn ich weiter runterscrolle, noch mehr Informationen bekomme oder Hilfestellung genau, und ich bin mir gerade genau auch dieser ‚conseil‘, dass man die Geschwindigkeit für die Videos und so weiter, dass man sich es anpassen kann. Also ich glaube, die Schüler wissen das größtenteils, die meisten, die sind ja einfach, die sind ja nicht dumm, sondern sie gucken ja nur noch YouTube und so weiter. (...) Genau, aber das ist auch etwas, was man schnell überliest, auch wenn es ganz oben steht, aber man überliest es, weil man eigentlich eher dann zu eins, zwei, drei möchte. (...) Aber das ist ein Fehler der Schüler, vielleicht kommen sie dann später noch mal darauf, aber eigentlich bin ich, nee, das hast du total richtig gemacht, das muss man nicht noch mehr hervorheben, du hast schon diese Glühbirne daran gemacht und so weiter, also eigentlich mehr kann man da gar nicht mehr machen, fettgedruckt des ‚conseil‘, also nee, das ist schon super, das ist dann eher so dieses Schnelllebeige, na, wie das ja auch bei den <i>Social Media</i> ist, so das man ganz schnell weitergehen will, dahin wo es spannend wird und die ‚conseils‘ sind einfach nicht ratschlägerisch.</p> <p>Nee, also es ist total lustig, weil ich nämlich (...) als ich es mir angeguckt habe, habe ich erstmal auch diese ‚conseils‘, wie man sein also wie du</p>	<p>hierfür notwendigen zeitlichen Kapazitäten verfügen.</p> <p>L2 sieht in digitalen Lernarrangements zur Förderung der Mündlichkeit großes Potenzial, den Französischunterricht zu verändern, da diese weitere authentische Sprechansätze bieten und, anders als der Frontalunterricht, eigenständiges Lernen ermöglichen. Digital debattieren zu lassen könne sich L2 allerdings nicht gut vorstellen, weil man sich im Präsenzunterricht „dann auch mal unterbrechen kann und die Mimik spielen lassen“ könne.</p> <p>L2 fehlen die Kenntnisse der digitalen Möglichkeiten. Ihr falle es schwer einen Überblick über die verschiedenen existierenden digitalen Tools zu bewahren, sowie darüber, welches wann gut im Unterricht eingesetzt werden könne.</p> <p>Aus dem digitalen Unterrichtsvorschlag nimmt L2 für ihre eigene Praxis mit:</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Aufbereitung des Themas, da sie dieses für „total wichtig“ erachte, aber es bislang nur flüchtig mit ihren SuS behandelt habe; - die angebotenen Hilfestellungen (Scaffolding, Hinweise bzw. Tipps), da sie sie gut für den Unterricht finde; - das Bewertungsraster, da es transparent und somit für die SuS lernunterstützend bzw. lernförderlich sei, insofern die 		
--	--	--	--

<p>das geschrieben hast, man kann das halt um seine Geschwindigkeit anpassen und so, habe ich auch erst übersprungen und dachte so, habe es mir aufgeschrieben von wegen „Ja, das könnte man nochmal sagen“, na. Und dann dachte ich so „Achnee, guck mal, hat er ja schon“. Also alles, was ich gedacht habe, was fehlt, hast du eigentlich gemacht und ich habe es nur, auch weil ich auch wie die Schüler bin und das schnell überfliegen wollte, so na, habe ich es auch nicht auf den ersten Blick gesehen und dachte „Nee nee ist alles genau richtig“. Nee, finde ich wirklich genau richtig. Und dann geht es hast du mit ein paar neuen Apps gearbeitet oder Seiten, wie dieses ‚Flinga‘, das kannte ich noch nicht oder dieses ich weiß nicht wie man es ausspricht dieses, um so ein Board zu machen.</p> <p>Genau, etherpad, das kannte ich auch noch nicht, da diese Seite, aber das sind alles Sachen, die sich selbst erklären, von daher ist das super, da braucht man auch den Schülern nicht sagen „Ihr habt ja so und so zu machen“, sondern das ist alles (...) intuitiv ja.</p> <p>Ja, die bewerte ich als passend, also was ich auch vorhin sagte, ich finde, das ist eine gute Mischung aus vorbereitenden Inhalten (...) Der Aufbau, na. Genau. Nee, das ist ja das was ich dann sagte, genau, ich finde das sehr passend, weil das genau das ist so ein bisschen, wie wenn man irgendwie so Sport macht, und dann muss man anspannen, entspannt und so. Ich finde,</p>	<p>eigene Progression damit bemerkt werden könne;</p> <ul style="list-style-type: none"> - die vorgegebene Webseitenliste, da sie einige Ressourcen beinhalte, die L2 bislang nicht kannte und die sie für ihre Unterrichtsplanung gerne verwenden würde. <p>L2 bewundert, dass bei der Konzeption des digitalen Lernpfads jede Frage bzw. jede Schwierigkeit, die sich bei SuS stellen könnte, antizipiert wurde, sodass „niemand alleine gelassen“ werde und möglichst selbstständig gearbeitet werden könne. Sie bemängelt allerdings, dass die Folien dadurch teilweise überfrachtet seien und frage sich, ob die SuS überhaupt die Geduld hätten, sie sich durchzulesen.</p> <p>L2 befürwortet die sehr offenen Aufgabenstellung der <i>tâche finale</i>, da die SuS sich dadurch frei entscheiden können, worüber sie arbeiten möchten und somit ihre eigenen Ideen sowie ihre Kreativität bei der Erstellung deren Endprodukts miteinfließen lassen können. Dies führe letztendlich zu einer viel größeren Bandbreite an unterschiedlichen Ergebnissen, was viel interessanter sei.</p>		
---	---	--	--

<p>das ist eigentlich so, dass du da immer ein guten Wechsel machst zwischen „Ah jetzt muss ich mich präsentieren, jetzt muss ich meine Ergebnisse präsentieren und jetzt habe ich wieder Zeit, um in Ruhe für mich zu arbeiten, was zu erarbeiten und mich in eine Thematik einzufuchsen“. Und die Schüler können auch eigene Schwerpunkte setzen also da sind jetzt natürlich bei der <i>tâche finale</i>, aber auch sonst, weil es viel um Recherche geht eigene Recherche. Finde ich auch super, dass du da auch nochmal Seiten genannt hast, wo man gut suchen kann, die <i>fiabes</i>, also was heißt <i>fi-able</i>? Zuverlässig genau, die so zuverlässig sind. Von daher finde ich, das ist eine gute Mischung und was ich richtig cool fand, war dieser Typ, dieser Maxence, oder wie heißt der? (I nickt) Die Sendung voll lustig. Leider hat man nicht so viel rausgefunden über sein Leben. Ich weiß nicht, ob du hier Böhmermann guckst. Jan Böhmermann, der hat ja auch manchmal so wo er aus dem Publikum Leute (unv.) und da auch ganz viel rausgefunden hat. Finde ich mega lustig, wenn die dann sehr verwundert sind, was sie für Spuren im Internet hinterlassen. Der Typ hier dieser Maxence hat jetzt nicht so viele, aber insgesamt ist es ein gutes Format, ja. (...) Ja und das finde ich SEHR sehr abwechslungsreich für die Schüler, das ist cool.</p> <p>Also wie gesagt, das sind passende Aufgabenstellungen, die langsam, aber zielsicher dahinführen, aber auch, was ich sagte mit ‚langsam‘, also auch</p>			
--	--	--	--

<p>noch genug Möglichkeit bieten, links und rechts noch sich zu informieren und andere oder unterschiedliche Methoden kennenzulernen, zu verwenden, genau und sehr abwechslungsreich von der Methodenwahl auch.</p> <p>Ja, also finde ich, wie gesagt super. Also richtig, das waren auch meine Glitzeraugen da, mit den Sternchen da, weil ich das wirklich von der Methodik total gut finde, ja. Es ist so wirklich so umfassend, du hast NICHTS vergessen meiner Meinung nach, du hast an ALLES gedacht und die besten Methoden gewählt, um das den Schülern adäquat, nein, um sie nicht zu belastend im Sinne von nervig daran zu erinnern, dass es eigentlich gerade eine Arbeit ist, also dass sie Unterricht machen, sondern von die Methodenwahl ist wirklich so (...) ja, schülernah schülerorientiert, dass das, glaube ich, einfach für die selber auch spannend ist und die gar nicht merken, dass sie arbeiten, ja.</p> <p>Und das finde ich tatsächlich schwierig, muss ich gestehen, weil vor so einem Gerät, wo man sich selber sieht, wie man Französisch spricht und so weiter. Da hätte ich Angst, dass manche ein paar Hemmung eher Hemmungen haben, als (...) als im Klassenraum. ANDERERSEITS, ich habe das ja selber während des Distanzunterrichts gemacht, genau, also das ist das Einzige, was ich sagen wollte, manchmal dachte ich „Ah wäre auch cool zwischendurch nochmal zusammenzukommen“, also richtig</p>			
---	--	--	--

<p>zusammenzukommen, und ich kann mir sogar vorstellen, dass man das jetzt, obwohl die Schulen geöffnet sind, dass man das durchführt, gerade diese, wo man halt nicht seine Inhalte vorstellt, sondern wo man recherchiert oder halt selbst in Eigenarbeit ist, dass man sagt „Okay, ihr müsst nicht zum Unterricht kommen, aber ihr seid nächste Stunde bitte mit dem und dem vorbereitet hier, weil wir uns dann wieder zusammentreffen, um das zu vergleichen“ oder neue Gruppen sich bilden und so weiter. Und das fand ich eigentlich, also das fand ich sehr erwachsen, weil man den Schülern dann so eine Verantwortung überträgt. Andererseits kommen viele ja auch mit dieser Veranstaltung gar nicht klar, dass sie zu Hause arbeiten müssen (...) wirklich, dann konzentriert irgendwie 90 Minuten oder so diese Zeit diese Stunden Schulstundenzeit. Aber irgendwie war es cool, ich fand es sehr erwachsen und von der naja gut, jetzt nochmal ganz kurz die Umsetzbarkeit zehn ist sehr gut umsetzbar, na? (I nickt) Dann würde ich eine acht oder eine achteinhalb.</p> <p>Nein, das wäre auch nicht mit jeder Klasse denkbar. Da muss man wirklich gucken, wie die Schüler arbeiten, ob sie gut selbstständig arbeiten können, ob sie das Niveau haben. Das denke ich nicht, dass es, dass man das sagen kann. Man kann das aber, glaube ich, TRAINIEREN (...) und Schüler, die so gewöhnt sind, selbstständig zu arbeiten anhand von so Arbeitsplänen oder so, kann ich mir besser</p>			
--	--	--	--

<p>sowas vorstellen als Schüler, die immer nur in diesen Frontalunterrichtschulen waren oder Unterricht waren (...) Ja, und für so ganz kleine muss jetzt gerade mal überlegen du meinst ja wirklich alle Jahrgänge, na? Alle Jahrgänge an weiterführenden Schulen letztendlich? (I nickt) Ja. Ja, ich denke, wenn man es trainiert, dann kann man das machen und wenn die in die fünfte Klasse kommen oder die sechste und dann schon trainiert sind, geht das natürlich, aber wahrscheinlich muss man es am Anfang mit den üben, ja. (...) Und dann denke ich, dass gerade in der Pubertät und so, dass sie da auch schon Hemmungen haben zu sprechen. Das kann ich auch nur aus meiner eigenen Erfahrung sagen, dass wirklich viele dann sich nicht getraut haben, in die Kamera zu sprechen und dass in der Oberstufe dann wieder besser wird. Also das müsste man auch gucken, ob die dann sich auf sowas einlassen wie Plenum per Videokonferenz.</p> <p>Naja, die Ausstattung natürlich, die technische Ausstattung ist zu berücksichtigen. Und dann aber, ob die Schüler selbständig arbeiten können und dann auch unsere Lerngruppenanalyse, na? Also mit manchen Klassen funktioniert Gruppenarbeit einfach gar nicht gut oder muss man wirklich dabei sein, um Streitereien zu vermeiden (...) genau also genau man muss wirklich also Kenntnisse über das technische Inventar der Schüler haben, und man muss auch die Gruppe kennen, um einschätzen zu können, ob man</p>			
--	--	--	--

<p>den das zutrauen kann, sowohl (...) von den Kompetenzen her, aber auch menschlich, ja so sozial menschlich, meine ich, ja. Ja, eine zuverlässige Internetverbindung auf jeden Fall, ein Endgerät, mit dem man (...) am besten auch mehrere Seiten gleichzeitig öffnen kann, um zum Beispiel ‚Flinga‘ oder so oder dieses andere da, etherpad, um es auszufüllen, ist immer gut, wenn man noch parallel ein zweites Fenster irgendwo auf haben kann, um sich zu informieren oder ein bisschen <i>copy paste</i> zu machen oder wie auch immer oder auch Vokabeln zu suchen. Also am Handy geht es definitiv nicht, sondern es muss schon irgendwas mit Tastatur am besten sein, um also ja genau und Endgerät, ein iPad oder höherwertig, dann die Internetverbindung. Also, in erster Linie ist, glaube ich, der Lehrer, die Lehrkraft muss Spaß haben an arbeiten mit digitalen Medien, ja. Das ist jetzt das Einzige, was mir so einfällt, was auch das Maßgebende ist, weil wenn der da keine Lust darauf hat, dann wird es wahrscheinlich nicht laufen.</p> <p>Aber tatsächlich, wenn VERLAGE, Schulbuchverlage oder irgendwelche, weißt du, so kleinere Verlage, die immer so Zusatzmaterialien herstellen, gibt es da auch schon so digitale Lernarrangements, die ich dann kaufen kann und anstelle einer <i>unit</i> zum Beispiel aus dem Lehrwerk verwenden kann? Aber DAS wäre ja auch eine gute Voraussetzung. Weißt du, wenn die Lehrwerke zusätzlich, weißt du jetzt machen sie das manchmal so,</p>			
--	--	--	--

<p>dass sie so Lektüren machen dann kannst du <i>unité</i> sieben, kannst du dir sparen, dafür liest du so ein blödes Buch mit Papageien oder sowas so. Ja, und das wäre ja viel cooler, wenn die anstelle dessen anbieten, dass man irgendwie sowas macht. Also wenn diese Voraussetzungen gegeben wären, na, deswegen habe ich das gesagt, weil wenn einem da, wenn ich das als Lehrer nicht alles alleine erarbeiten muss, weil du ja wirklich sehr sehr viel Zeit damit verbracht hast, und das ist ja so gar nicht möglich, wenn da noch was kommt von anderer Stelle, worauf ich zurückgreifen kann und vielleicht leicht adaptieren kann, dann wäre das super und gerade für die Oberstufe bietet sich das ja an, na, so Grundkurse, wo man auch so viel modular arbeiten kann, ja wäre schon cool, ja. (...) Genau, also da kann es was geben, könnte es was geben für mich auf dem Markt.</p> <p>Ja, weil es nochmal andere Sprechansätze bietet (...) wobei am Ende also (...) tatsächlich diesen ‚<i>débat</i>‘ ganz am Ende, den kann ich mir richtig gut in Präsenz vorstellen, das fände ich total toll, weil man sich dann auch mal unterbrechen kann und die Mimik spielen lassen kann und so weiter und das geht ja digital schwierig, ja und das ist, finde ich, aber ganz wichtig für unseren ‚<i>débat</i>‘, genau. Also das finde ich, nee kann ich mir nicht so gut vorstellen so als digitales Lernarrangement, aber der REST kann wirklich was verändern, weil es so ein ja Lernpfade sind ja sowieso gut, wenn sie</p>			
---	--	--	--

<p>gut konzipiert sind, sind sie eine tolle Sache, um so eigenständiges Lernen zu ermöglichen. Was ja im Klassenverband Frontalunterricht nicht möglich ist.</p> <p>Okay, genau und ich habe dann später in der sechsten auch nochmal ein gemacht, als es wieder Lockdown war. (...) Der war aber bei weitem nicht so gut, also da merkte ich einfach, dass mir da auch ein bisschen die Kenntnisse fehlen der digitalen Möglichkeiten, die ich habe. Es gibt ja so viele unterschiedliche Apps und das finde ich finde es schwer den Überblick zu bewahren, was ich wann gut einsetzen kann, also von daher habe ich jetzt ein Potpourri an <i>best practice</i>-Apps, und die verwende ich immer wieder und baue ich immer wieder ein und andere habe ich auch nach diesem ein- zweimal Ausprobieren auch wieder vergessen, weil das jetzt nicht mehr relevant war, also jetzt, wo die Schulen wieder geöffnet sind, ja.</p> <p>Okay, das Thema finde ich TOTAL wichtig und habe ich mir auch schon paar Mal vorgenommen mit Schülern zu besprechen. Habe es dann immer nur kurz gemacht und noch nie so eine coole Unterrichtseinheit geplant, deswegen das finde schon wirklich sehr sehr gut. (...) Genau, also von daher habe ich gedacht „Oh das ist wirklich gut, das könnte ich auch gebrauchen für meinen Unterricht“, weil ich finde, die Schüler sind viel zu unwissend, was das alles bedeutet. Ich (...) genau, so methodisch ist jetzt tatsächlich</p>			
---	--	--	--

<p>nichts groß Neues dabei außerhalb dieser digitalen Medien wie ‚Flinga‘ oder etherpad, also ‚Flinga‘ habe ich noch nie gehört vorher, genau. (...) Was nehme ich mit? Was ich richtig gut finde und das nehme ich vielleicht auch mit oder das könnte ich mir abgucken so oder kopieren einfach, sind deine, naja, diese ganzen unterstützenden Sachen, also ‚<i>Les mots pour le dire</i>‘, ‚<i>les conseils</i>‘ und was ich auch richtig gut finde ist dein Bewertungsraster, dass es transparent ist, das mache ich auch immer und das finde ich total gut für Schüler, dass die das sich anschauen können, also dass auch immer wieder auf das Programm zurückverweist und so (...) genau das hast du wirklich GUT dargestellt. Achso, und was ich auf jeden Fall mitnehme ist da, wo deine Seiten, wo man Internet-Recherchen machen kann. Ich weiß jetzt gerade gar nicht mehr wo das war, auf jeden Fall waren da ein paar dabei, die kannte ich noch nicht und das fand ich für mich selber auch einfach ganz praktisch, aber auch da ist es so wahrscheinlich, also ich sehe das jetzt und finde es total cool (...) und werde aber vergessen vermutlich, also das befürchte ich einfach, dass ich wieder vergessen, was es alles gibt, weil es wirklich so viel woher weißt du das alles? Woher kennst du diese ganzen tausend Seiten, die du hier genannt hast, wo man suchen kann?</p> <p>Ja, genau das ist es halt, na. Weißt du, wenn du es nicht kennst, es ist so krass wie also die Möglichkeiten, es gibt ja ALLES und nichts im Internet und das</p>			
--	--	--	--

<p>zu finden, ist halt das ist ja wirklich Zufall, das finde ich voll SCHADE, dass man da gar kein also ich schaffe es NICHT mehr ein Überblick zu bewahren und auch noch alles Neue wieder mitaufzunehmen, zu filtern, was ist gut für mich? Was ist überflüssig? so na, sondern bleibe ich dann halt bei dem was ich schon kenne, weil es dann schneller geht. Aber dieses ‚Lumni‘ finde ich schon richtig cool und was ich jetzt gerade noch gesehen habe, das kannte ich noch gar nicht, was irgendwie sowas ‚Pod‘, irgendwas mit ‚Pod‘.</p> <p>Ja, ja also ich finde, du hast wirklich du hast an ALLES gedacht! Das muss man ja echt sagen, na. Du hast JEDE Frage, die kommen könnte, oder jede SCHWIERIGKEIT, die sich bei den Schülern einstellen könnte, hast du antizipiert, was ich wirklich sehr, sehr krass finde. (...) Andererseits ist es dadurch sehr überfrachtet, teilweise. Ich bin jetzt gerade beim Siebten, was ja auch das WICHTIGSTE ist letztendlich, die ‚préparation‘ (...) und es ist SO cool, diese ganzen ‚astuces de travail‘, diese ‚coup de pouce‘, das finde ich MEGA MEGA gut und ich würde sehr gerne wissen aber, ob die Schüler die Geduld haben, sich das durchzulesen (...) weil es viel ist.</p> <p>Ja, genau und dann gibt es auch noch eine dritte Kategorie, da steht es, aber sie lesen es halt nicht und fragen einfach die ganze Zeit dumm, weil sie wissen, der Lehrer serviert ihnen das auf dem Tablett so, na. (...) Oder er</p>			
---	--	--	--

	<p>will, dass ich Fortschritte mache, dass ich weiterkomme. Aber gut, da kann man als Lehrer einfach sagen „Guck mal bei Nummer sieben, bei Lernschritt sieben und da findest du alles, was du brauchst“. Also finde ich SUPER wirklich, dass du da niemand alleine lässt, na. Wenn man Hilfe braucht, findet man sie in deinem (...) wie heißt es Lernpfad genau und man braucht eigentlich gar nicht mehr darüber hinaus zu gucken, wie mach ich irgendwas oder so. Alles wird (...) wird erklärt, ja.</p> <p>Ja! Nee, und das hat natürlich dann hast du eine viel größere Bandbreite an unterschiedlichen Ergebnissen hinterher, na, das ist ja auch viel interessanter, als wenn alle das Gleiche machen, das finde ich auch.</p>			
L3	<p>Erster Eindruck war sehr positiv überrascht und auch, ja, schon beeindruckt. Gleich die erste Seite hat schon mal ein großes Feuerwerk versprochen, mit diesem Textvideo und mit den Ablaufplan und danach noch Tipps zum Lernen zu Hause. Das macht schon einiges her und die Versprechen, die da gemacht wurden, die wurden auch gehalten, von daher war ich am Anfang sehr überzeugt davon. Mir fallen auch mir sind direkt didaktische Begriffe eingefallen, wie Zieltransparenz, dass du gleich auf der ersten Folie da zeigst, wo die Reise hingehen soll, was du von den Schülern erwartest und ja, da kann ich nur von einem</p>	<p>Auf den ersten Blick war L3 „sehr positiv überrascht“, „beeindruckt“ und „sehr überzeugt“ vom vorgelegten digitalen Lernarrangement, da sie die gleich zu Beginn eingesetzten Materialien als vielversprechend wahrgenommen hat.</p> <p>Der allererste Fachbegriff, den L3 dabei sofort eingefallen sei, sei „Zieltransparenz“ gewesen, da bereits die erste Folie vorgebe, „wo die Reise hingehen soll“ und welche Erwartungen an die SuS gestellt werden.</p> <p>Laut L3 eignet sich das ausgewählte Thema zur Förderung der Mündlichkeit, da</p>	<p>Es ist wichtig, dass die eingesetzten Materialien gleich zu Beginn für Zieltransparenz sorgen, dass die SuS über Anforderungen und Erwartungen informiert werden.</p> <p>Die in digitalen Lernarrangements zur Förderung der Mündlichkeit behandelten Themen sollten</p> <ul style="list-style-type: none"> - aktuell sein; - der Lebenswelt der SuS entsprechen; - eine gewisse Authentizität aufweisen; - das kritische Denken der SuS fördern; - universell bzw. von gesellschaftlicher Relevanz sein. 	

<p>überaus positiven ersten Eindruck sprechen.</p> <p>Es eignet sich zum einen schon mal, weil es absolut aktuell ist, das betrifft die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, weil sie eben auf den sozialen Netzwerken unterwegs sind, das ist das, was sie am meisten machen auf ihrem Smartphone und von daher hat man da eine gewisse Authentizität. Soviel zum Thema an sich. Dazu, dass man das auf Französisch behandelt, könnte ja auch darauf hinweisen oder ein Augenmerk darauflegen, dass die, ja, dass auch französische Schülerinnen und Schüler sich damit beschäftigen und auch da soziale Netzwerke eine Möglichkeit sind, links herzustellen, also dass es zeigt, dass es wirklich für alle was ist und dass auch alle betrifft, soviel dazu. Das ist einfach aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Und andererseits ist es auch gerade deswegen wichtig, mit Schülerinnen und Schülern darüber zu sprechen, welche Gefahren dahinter stecken, Stichwort ‚kritisches Denken‘, oder im Umgang mit Informationen aus dem Internet, Umgang mit sozialen Netzwerken. Das ist einfach ein Gebiet, das in Zukunft also das jetzt schon super wichtig ist, aber was in Zukunft eins DER bestimmenden Themen des sozialen Miteinanders sein wird, von daher ist es da unabdingbar, über soziale Netzwerke zu sprechen. Also einmal kommt es aus der Lebenswelt und auf der anderen Seite ist damit auch ein gewisser Bildungsauftrag</p>	<ul style="list-style-type: none"> - es „absolut aktuell“ sei und die Lebenswelt der SuS unmittelbar betreffe, insofern diese auf sozialen Netzwerken unterwegs seien; - es eine gewisse Authentizität aufweise. <p>Dass dieses Thema auch im Französischunterricht behandelt wird weist L3 zufolge darauf hin, dass es von weltweiter Relevanz sei und es somit die Möglichkeit biete, Menschen aus der ganzen Welt zu vereinen.</p> <p>Für L3 ist es äußerst wichtig, soziale Netzwerke und ihre Gefahren zu behandeln, denn dieses Thema fördere den verantwortungsvollen Umgang mit Informationen aus dem Internet sowie das kritische Denken der SuS.</p> <p>Da dieses Gebiet „eins der bestimmenden Themen“ der künftigen Gesellschaft bzw. „des sozialen Miteinanders“ sei, gehöre es unbedingt auch zum Bildungsauftrag der Schule, dieses Thema mit den SuS zu behandeln.</p> <p>L3 bezeichnet das ausgewählte Thema anhand folgender Schlagwörter: „Gefahr“, „Chance“ und „Lebenswelt“.</p> <p>L3 zufolge müssen digitale Lernarrangements zur Förderung der Mündlichkeit bzw. des dialogischen Sprechens folgende Kriterien erfüllen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zieltransparenz bzw. Zielorientierung: Den SuS solle immer klar sein, warum sie das tun, wozu sie aufgefordert werden; - Angabe der Sozialform; 	<p>Digitale Lernarrangements zur Förderung der Mündlichkeit sollten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - zieltransparent bzw. zielorientiert sein; - bei den Aufgaben die Sozialform angeben; - aufgabenorientiert sein; - ein relevantes Thema behandeln; - von einer Lehrkraft durchgeführt wird, die eine Sprachvorbildfunktion übernimmt, insofern sie den SuS Rückmeldung bzw. Feedback gibt, deren Progression überwacht und ihnen ggf. die notwendigen Hilfestellungen gibt, um sich verbessern zu können. <p>Aufgabenstellungen zur Förderung der Mündlichkeit sollten immer mitteilungsbezogen sein. Dieser Sprech Anlass sollte den SuS bewusst sein und im Idealfall von den SuS zusammen mit der Lehrkraft erarbeitet werden.</p> <p>Aufgaben zur Förderung der Mündlichkeit sollten stets auf einem authentischen Sprech Anlass beruhen.</p> <p>Digitale Lernarrangements sollten Aufgaben beinhalten, die das Weltwissen der SuS entlasten.</p> <p>Es ist positiv, wenn digitale Lernarrangements zur Förderung der Mündlichkeit Scaffolding beinhalten. Diese sollten vorab gemeinsam mit den SuS besprochen bzw. eingeführt werden.</p> <p>Es ist wichtig, dass die Lehrkraft die Möglichkeit hat, den SuS während Gruppenarbeitsphasen Rückmeldung</p>
--	---	---

<p>verbunden, da vernünftig mit umzugehen.</p> <p>In drei Schlagwörter. (...) Also zwei werden auf jeden Fall, soll es in die Richtung Gefahren und Chancen gehen? Also mir fällt direkt ein Schlagwort ‚Gefahr‘, Schlagwort ‚Chance‘, Schlagwort ‚Gegenwart‘ oder ‚Lebenswelt‘.</p> <p>Genau, also da habe ich mich gestern auch nochmal gefragt, was ist ‚dialogisches Sprechen‘ für mich und da habe ich ja, ich habe schon paar Begriffe gesagt, na? Dass es darauf ankommt, Zieltransparenz zu geben, die Sozialform ist sehr wichtig, die wäre ja gegeben, indem du das dialogische Sprechen ja schon hast. Die Aufgabenorientierung finde ich auch sehr wichtig, also dass das Ganze mit einer <i>tâche</i> beendet wird, also dass alle Übungen zu einer <i>tâche</i> hinführen und dass eben auch die von Anfang an klar definiert und formuliert ist. Man sollte mitteilungsbezogen sprechen, also die Schülerinnen und Schüler sollten wissen, warum sie jetzt gerade sprechen und warum sie jetzt gerade auch Französisch sprechen müssen und ja, Transparenz, Zielorientierung, habe ich schon, Relevanz des Themas hatten wir auch schon, soziale Netzwerke sind eben eine zeitgemäße Art und Weise der Kommunikation, und wenn es um Sprechen geht, geht es auch immer um die Lehrkraft, na. Wir haben, wir sind das Sprachvorbild im Regelfall, wir geben die Rückmeldung, wir geben das Feedback und wir</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aufgabenorientierung, d.h. dass die gestellten Aufgaben auf eine <i>tâche finale</i> hinauslaufen; - Hohe Relevanz des zu behandelnden Themas: Soziale Netzwerke seien u.a. auch relevant, als dass sie auf „eine zeitgemäße Art und Weise der Kommunikation“ verweisen; - Rolle der Lehrkraft als Sprachvorbild, d.h., dass die Lehrkraft dafür verantwortlich sei, Rückmeldung bzw. Feedback zu geben sowie die Progression aller SuS zu überwachen und ihnen ggf. die Mittel an die Hand zu geben, sich zu verbessern. <p>Aus einer Aufgabenstellung zur Förderung der Mündlichkeit sollen SuS laut L3 immer den Diskussionsanlass entnehmen können. Dabei spiele es auch eine unentbehrliche Rolle, ob der Diskussionsanlass ihnen vorgegeben oder ob er gemeinsam erarbeitet wird; daran hänge nämlich die Frage davon ab, wie ernst die SuS die Aufgabe nehmen und wie sehr sie Lust ans Sprechen haben.</p> <p>Aufgaben zur Förderung der Mündlichkeit sollen L3 zufolge stets auf einem authentischen Gesprächsanlass beruhend gestellt werden.</p> <p>L3 befürwortet die Tatsache, dass das vorgelegte digitale Lernarrangement Aufgaben beinhaltet, die darauf abzielen, das Weltwissen der SuS zu entlasten.</p>	<p>zu geben und zu kontrollieren, ob dabei Französisch gesprochen wird.</p> <p>Aufgaben und Arbeitsmaterialien sollten nicht zu offen formuliert sein. Sie sollten die Arbeit der SuS lenken, sodass jegliche Überforderung vermieden und die erwünschten Ergebnisse erzielt werden können.</p> <p>Bei Rechercheaufträgen sollten Aufgabenstellungen präzise formuliert werden und genaue Erwartungen an SuS mitteilen.</p> <p>Es ist positiv, im Rahmen digitaler Lernarrangements zur Förderung der Mündlichkeit den SuS bestimmte Themen zu vergeben und das Angebot an Webseiten zu begrenzen, um bessere Suchergebnisse zu erzielen. Dies fördert den Austausch in den Arbeitsgruppen.</p> <p>Das kritische Denken entspricht einer riesigen Kompetenz, die mit SuS ausführlich thematisiert werden sollte.</p> <p>Digitale Lernarrangements entsprechen der Bildung des 21. Jahrhunderts und sollten dementsprechend auf den vier Ks beruhen: Kollaboration, Kreativität, Kommunikation, kritisches Denken.</p> <p>Die Konzeption digitaler Lernarrangements hängen von der jeweiligen Ziellerngruppe ab und sollten didaktisch-methodisch entsprechend aufbereitet bzw. angepasst werden.</p> <p>Es ist wichtig, dass digitale Lernarrangements Zieltransparenz aufweisen</p>	
---	---	--	--

<p>überwachen sozusagen die Progression, also machen wir Schüler im Laufe dieses aufgabenorientierten Auftrages, machen wir die irgendwie besser? Das müssen wir auch immer im Blick haben.</p> <p>Gut, da gibst du ja direkt den Diskussionsanlass rein, also warum sollen wir jetzt sprechen? <i>Les réseaux sociaux – révolution ou fléau du 21^e siècle ?</i> Ist dann auch nochmal wichtig, ob man die als Lehrkraft rein gibt oder eben mit den Schülern zusammen erarbeitet, weil das macht dann auch einen großen Anteil, hat dann einen großen Anteil daran, dass die Schüler die Aufgabe ernst nehmen und auch wirklich sprechen wollen.</p> <p>Du setzt dann das dialogische Sprechen setzt du dann in den Expertengruppen an? Hier ist es einfach nur Gruppenarbeit, okay. Das ist nämlich so ich erinnere mich noch ans Ref, dass dann manche Leute meinten „Wir machen dialogisches Sprechen“, aber im Endeffekt ist es nur eine Gruppenarbeit und ist da gibt es gar kein Gesprächsanlass. Das ist Französisch, weil die sprechen Französisch im Idealfall, weil sie eine Aufgabe vergleichen sollen, also auch überhaupt nicht authentisch im schulischen Kontext und so weiter. Von daher hatte ich mir da noch ein Fragezeichen notiert, aber wenn du das gar nicht so siehst, ist es ja schon mal gut. Dann habe ich das richtig verstanden.</p>	<p>L3 begrüßt die Bereitstellung von Scaffolding zu Wortschatz und sprachlichen Strukturen, da dieses „super Angebot“ den Austausch zwischen den SuS fördere. Der Einsatz derartiger Scaffolding bedürfe ihrer Meinung nach einer vorab gemeinsamen Besprechung, um die Chancen zu erhöhen, dass die SuS sie beim Sprechen tatsächlich verwenden.</p> <p>L3 bemängelt, dass während der Gruppenarbeitsphasen des digitalen Lernarrangements die Lehrkraft keine Möglichkeit habe, Feedback zu geben und zu kontrollieren, ob SuS tatsächlich Französisch sprechen. Dabei bestehe die Gefahr, dass die SuS sich der Arbeit entziehen.</p> <p>L3 bemängelt, dass das Materialangebot zu offen sei. Sie befürchtet, dass wenn SuS auf ihre eigene Recherche angewiesen seien, sie aufgrund der Informationsflut nicht in der Lage seien, ihr Thema so zu fokussieren, dass sie dabei brauchbare Ergebnisse erhalten. Sie befürchtet außerdem auch, dass dadurch jede/r dieselbe Thematik bearbeite, wodurch es wiederum in den Expertengruppen keinen Gesprächsanlass gäbe.</p> <p>Bei den Rechercheaufträgen empfiehlt L3 die Aufgabenstellungen präziser zu formulieren bzw. genauere Angaben zum Umfang der zu recherchierenden Medien bzw. Informationen zu machen, da sonst die Suchergebnisse sich ihrer Meinung nach auf Videos und Karikaturen beschränken würden.</p>	<p>und regelmäßig auf Anforderungen und Erwartungen an die SuS hingewiesen wird.</p> <p>Im Rahmen digitaler Lernarrangements zur Förderung der Mündlichkeit ist es erforderlich, Phasen zu planen, in denen den SuS sprachliches Feedback hinsichtlich deren Progression gegeben wird.</p> <p>Es ist positiv, wenn SuS die Möglichkeit erhalten, über ihre persönlichen Ansichten zu sprechen. Wenn aber das dialogische Sprechen gefördert werden soll, sollten den SuS bestimmte Rollen zugewiesen werden, sodass ein Dissens generiert werden kann und die SuS ins Sprechen kommen können, indem sie verschiedene Standpunkte vertreten.</p> <p>Im Rahmen digitaler Lernarrangements zur Förderung der Mündlichkeit kommt der Lehrkraft eine antizipierende, anregende und (an-)leitende Rolle bei Diskussionen zu, wodurch das dialogische Sprechen gefordert und gefördert werden kann.</p> <p>Im Rahmen digitaler Lernarrangements zur Förderung der Mündlichkeit ist es wichtig, Scaffolding bereitzustellen, insbesondere, wenn die SuS sprechen bzw. sich auf das Sprechen vorbereiten sollen.</p> <p>Im Rahmen digitaler Lernarrangements ist es notwendig, die Progression der SuS zu überwachen. Dafür sollte den SuS ein (Selbst-)Evaluationsbogen von Anfang an zur</p>	
---	---	---	--

<p>Sehr gut, ja, du entlastet das Weltwissen. Perfekt! Genau, dann hast du noch ‚<i>Mots pour le dire</i>‘ hinzugefügt, um eben den Gruppenaustausch zu fördern. (...) Da habe ich mich gefragt, wir sind in einem fiktiven Szenario (...) kennen die das ‚<i>Mots pour le dire</i>‘, ist das, was du immer einsetzt? Oder ist das jetzt einfach nur eine Liste, die sie da zum ersten Mal sehen und gegebenenfalls überklicken? (...) Genau, im Idealfall (...) ja gut, kommt darauf an, was man für eine Lerngruppe sieht, aber im Idealfall mit Schülern würde ich so Gesprächsangebote immer nochmal durchsprechen und immer irgendwie vorschlagen, dass sie da den Tab immer offen haben, dass sie da schnell wechseln können oder am besten das noch ausdrucken und neben sich haben und dass sie das vorher schon mal durchgegangen sind, weil ich meine, das ist eine riesen Liste, wenn wir gerade im Gespräch sind und ich sehe die Liste zum ersten Mal, dann benutze ich sie nicht, weil ich muss die Liste für mich ja erstmal rezipieren, um zu wissen (...) „Passt das, was auf der Liste ist, mit dem zusammen, was ich sagen will, also kann die Liste mir überhaupt helfen?“ und das in dem Prozess dieses Gruppenaustausches zu haben (...) also diese Frage, da sagt man lieber „Ja, dann lasse ich die Liste beiseite und mache das so, wie ich das immer gemacht habe“. Im besten Fall ist ja die Lehrkraft auch nicht dabei, wenn wir uns in der Gruppe austauschen und da besteht immer die</p>	<p>Ein möglicher zielführender Ansatz gegen diese Offenheit bzw. gegen unerwünschte Ergebnisse zu lenken ist L3 zufolge, den SuS bestimmte Themen zu vergeben und das Angebot an Webseiten zu begrenzen. Dadurch könne man den geplanten Austausch im Sinne der Förderung des dialogischen Sprechens erheblich fördern, da die SuS durch eingerahmtere Recherchen bessere Ergebnisse erzielen würden.</p> <p>Das kritische Denken im Sinne von „vertrauliche Informationen im Internet suchen“ entspricht L3 zufolge einer riesigen Kompetenz, die im Rahmen einer eigenen Sitzung eingehender thematisiert bzw. vordiagnostiziert und vorentlastet werden sollte, da sich die Frage stelle, ob die SuS in der Lage seien, sich neben dem Rechercheauftrag mit der Frage der Zuverlässigkeit von Online-Informationen auseinanderzusetzen.</p> <p>L3 weist auf die vier Ks (Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und kritisches Denken) der Bildung des 21. Jahrhunderts hin und bestätigt, dass diese im vorgelegten digitalen Lernarrangement theoretisch vorhanden seien.</p> <p>L3 erinnert daran, dass da das vorgelegte digitale Lernarrangement im Rahmen eines fiktiven Szenarios entwickelt wurde, es schwierig sei, es zu evaluieren. Sie könne sich vorstellen, dass die Durchführung genau dieses Lernarrangements bei einigen</p>	<p>Verfügung gestellt werden, der es ihnen ermöglicht, anhand von vorformulierten Fragen ihre Leistungen im Sinne des Monitoring nach Levelt selbst zu reflektieren und sich dabei zu verbessern.</p> <p>Im Sinne des authentischen Einsatzes der Fremdsprache sollten SuS im Rahmen digitaler Lernarrangements zur Förderung der Mündlichkeit immer wissen, warum sie Französisch sprechen müssen. Dafür sollten Aufgaben immer in einen authentischen Kontext eingebettet werden.</p> <p>Im Rahmen digitaler Lernarrangements sollten Aufgabenstellungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - anhand von Operatoren formuliert werden; - Zieltransparenz aufweisen; - übersichtlich sein; - jeweils die Sozialform angeben; - einsprachig formuliert werden; - anhand von Bildern semantisiert werden. <p>Digitale Lernarrangements sollten immer der Ziellerngruppe angepasst werden.</p> <p>Die in digitalen Lernarrangements gestellte <i>tâche finale</i> sollte</p> <ul style="list-style-type: none"> - produktorientiert sein; - der Lebenswelt der SuS entsprechen; - Zieltransparenz aufweisen, also über Anforderungen und Erwartungen klar kommunizieren; 	
---	---	---	--

<p>Gefahr, gar nicht deutsch zu sprechen, gerade in digitalen Lernarrangements. Es sei denn, du linkst dich da ein, nee aber das war diese Einzelarbeit und eigenständige Gruppenarbeit. Genau, da bist du ja quasi raus und kannst gar nicht überprüfen, ob sie das nutzen, obwohl es ein super Angebot ist, finde ich. So Sprachlisten habe ich immer gerne als Lehrer dabei und hatte ich auch immer gerne als Schüler zum Zurückgreifen. Dann hast du noch eine Link-Liste, Tipps fürs Googeln, wie kann ich online Infos vertrauen und dann nützliche Links für die Recherche, ‚Arte‘, ‚FranceInfo‘ und so weiter. Und (...) Ja, nicht wundern, ich habe mir ein paar Notizen gemacht. Das Gruppenaustausch als einziger Sprech Anlass? Aber das hatten wir ja geklärt, na. Wenn das dein Sprech Anlass gewesen wäre, hast du als Lehrkraft nicht die Möglichkeit, da Feedback zu geben, da Rückmeldung zu geben, geschweige denn hast du die Möglichkeit da zu überprüfen, ob sie überhaupt Französisch sprechen.</p> <p>Dann haben wir ein sehr offenes Materialangebot. Die Schüler sind auf ihre eigene Recherche angewiesen. Ist auch immer so die Frage, sind die Schüler dazu in der Lage, mit so einem großen Fundus, also Internet unendlich, sind die dazu in der Lage, ihr Thema so zu fokussieren, dass sie da brauchbare Ergebnisse erhalten? Oder gehen sie einfach unter an Materialflut oder nehmen sie nur das Erstbeste? Vielleicht landen alle auf derselben Seite. Das ist ja auch nicht gewährt, vor allen Ding,</p>	<p>Lerngruppen sehr gut gelingt, bei anderen wiederum nicht, weil es zu offen gestaltet sei. Die Konzeption eines digitalen Lernarrangements hänge von der jeweiligen Ziellerngruppe ab und solle didaktisch-methodisch entsprechend angepasst werden.</p> <p>Für L3 ist es von großer Wichtigkeit, hinsichtlich der Zieltransparenz regelmäßig über Anforderungen und Erwartungen an die SuS zu kommunizieren.</p> <p>L3 hält es für sehr angebracht, dass die vorbereitende Sitzung zur <i>tâche finale</i> in Anwesenheit der Lehrkraft stattfindet, da sich diese während der Expertengruppen in den Breakout-Sessions zuschalten könne, zum einen um sich zu vergewissern, dass die SuS Französisch sprechen; zum anderen aber auch, um ihnen sprachliches Feedback zu geben.</p> <p>L3 bemängelt, dass die Arbeitsverbindlichkeit beim digitalen Lernen nicht so erhöht werden könne, wie im Klassenraum.</p> <p>L3 befürchtet, dass die Sprechaufträge zu offen formuliert seien, sodass möglicherweise die erwarteten Ergebnisse dabei nicht erzielt werden können. Diese Offenheit der Aufträge bewertet L3 als „an sich gut“, weil sie es den SuS ermögliche, über persönliche Ansichten zu sprechen; wenn aber dabei auf das dialogische Sprechen abgezielt werden solle, müsse ein gewisser Dissens generiert werden, damit die SuS tatsächlich ins Diskutieren kommen</p>	<ul style="list-style-type: none"> - einen Evaluationsbogen miteinander beinhalten, der alle Kriterien des dialogischen Sprechens beinhaltet und für Zieltransparenz sorgt; - unterstützende bzw. sprechförderliche sprachliche Mittel in Form von Scaffolding beinhalten; - durch einen authentischen Sprech Anlass kontextualisiert werden. <p>Die Kontextualisierung von (Sprech-)Aufgaben ist von großer Bedeutung, da diese dadurch ihren schulischen Charakter verlieren und für die SuS lernmotivierend wirken.</p> <p>Es ist wichtig, die Peer-Evaluation bei den Präsentationen verlässlich zu gestalten, indem einzelne Aspekte der Präsentation (sprachliche Richtigkeit, Struktur, Inhalt, etc.) isoliert evaluiert gelassen werden (1 Aspekt/SuS).</p> <p>Die Arbeitsschritte der <i>tâche finale</i> sollten nicht zu umfangreich sein, im Idealfall gemeinsam mit den SuS besprochen werden und Anforderungen sowie Erwartungen sollten anhand einer Musterlösung verdeutlicht werden.</p> <p>Es ist positiv, wenn bei der <i>tâche finale</i> Hinweisvideos zur Erstellung eines digitalen Produkts den SuS bereitgestellt werden. Diese sollten aber nicht hemmend bzw. überfordernd auf die SuS wirken. In Bezug auf die technischen Fragen sollten die gestellten Anforderungen, den den SuS zur Verfügung stehenden Möglichkeiten entsprechen.</p>	
--	--	---	--

<p>weil das dann mit der Expertengruppe noch zusammenhängt. Weil, wenn dann jeder zum selben Thema gearbeitet hat, dieselbe Quelle benutzt hat, dann müssen sie ja in den Expertengruppen nicht berichten, was sie da erarbeitet haben. Genau, und dann auch die Frage, benutzen sie wirklich französische Seiten so wie du es gleich in dem ersten Arbeitsauftrag verlangst? Ist halt auch immer die Frage, na. Schüler können sich einfach entziehen, gerade, wenn sie sich unbeobachtet fühlen. Sollte man immer im Blick haben. Und du bietest ja auch an, verschiedene Medien zu nehmen und ich würde sehr viel Geld darauf wetten, dass viele Videos und viele Karikaturen genommen würden. Da habe ich, ja, da habe ich mich gefragt, wie man da dagegen lenken kann, dass das nicht passiert oder dass der brauchbare Ergebnisse bei rauskommen. Wäre einfach die Möglichkeit, Themen zu vergeben und vielleicht das Angebot an Seiten zu begrenzen, weil ‚FranceInfo‘ ist ja auch unendlich, ich bin da auch sehr gerne und ich kann mich da durchklicken und komme da auch (unv.) schwer den roten Faden zu finden für mich selber, wenn ich da von Link zu Link klicke. Genau, und da genau, deswegen die Frage, Gruppen oder Inhaltzuweisungen vielleicht zielführender, gerade, weil du ja auch willst, dass sie sprechen am Ende und (...) auch in den Austausch kommen, weil wenn am Ende jeder präsentiert seine Ergebnisse, sind wir eher beim monologischen Sprechen, wenn die</p>	<p>können. Hierfür empfehle es sich, den SuS bestimmte Rollen zuzuweisen, so dass sie unterschiedliche Standpunkte zum Thema vertreten und nicht zu schnell zu einem Konsens kommen können.</p> <p>L3 weist auf die antizipierende, anregende und (an-)leitende Rolle die bei einer Diskussion zwischen SuS auf die Lehrkraft zukommt, sodass das Gespräch durch entsprechende Impulse ausgeschöpft und somit das dialogische Sprechen tatsächlich gefordert und gefördert werden könne.</p> <p>L3 bemängelt, dass im vorbereitenden Schritt zur <i>tâche finale</i>, in dem die SuS-Ergebnisse diskutiert werden sollen, nicht mehr auf das Scaffolding zu sprachlichen Mittel hingewiesen werde. Dies könne an dieser Stelle „hilfreich“ sein, damit die SuS ihre Beiträge während der Diskussion nancieren.</p> <p>L3 weist auf die Notwendigkeit hin, dass auch die SuS ihre eigene Progression überwachen. Hierbei empfehle es sich, ihnen von Anfang an ein Selbstvaluationsraster an die Hand zu geben, sodass sie im Sinne des Monitoring nach Levelt ihre Sprechleistungen im Laufe des Lernarrangements anhand von vorformulierten Fragen (Was hat beim Sprechen gut geklappt? Was nicht? Warum? Was hat mir dabei gefehlt bzw. wie könnte es beim nächsten Mal besser werden?) reflektieren und somit sich verbessern können. Der theoriegeleitete angebotene</p>	<p>Im Rahmen digitaler Lernarrangements zu Förderung der Mündlichkeit kommt der Lehrkraft eine zentrale moderierende Rolle zu, die es ermöglichen soll, Diskussionen zwischen den SuS aufrechtzuerhalten und möglichst auszuschöpfen.</p> <p>Digitale Lernarrangements bieten viele Sprechansätze, die es zu erkennen und möglichst auszuschöpfen gilt.</p> <p>Im Rahmen digitaler Lernarrangements zur Förderung der Mündlichkeit gilt es, die Sprechaufgaben anhand von Details und weiteren Informationen zu kontextualisieren, damit die darin beschriebene Sprechsituation möglichst wahrhaft und authentisch wirkt.</p> <p>Sprechaufgaben, in denen diskutiert werden soll, erfordern die Zuweisung von bestimmten Rollen, die für unterschiedliche Auffassungen zur Thematik stehen.</p> <p>Es ist wichtig, dass digitale Lernarrangements bzw. deren Folien im Sinne der <i>Cognitiv Load-Theory</i> nicht überladen werden, um jegliche kognitive Überforderung oder Beeinträchtigung der Arbeitskonzentration zu vermeiden.</p> <p>Digitale Lernarrangements zur Förderung der Mündlichkeit sollten</p> <ul style="list-style-type: none"> - methodisch so gestalten werden, dass die SuS sich der Arbeit nicht entziehen können; - möglichst viele Sprechansätze ausschöpfen;
--	--	--

<p>Ergebnisse präsentiert sind und dann ja gut, haben wir alle zum Selben gearbeitet, dann haben wir nicht zusammen gesprochen, aber ich meine, du hattest ja noch Reflexionsanlässe gegeben, aber dazu gleich nochmal (unv.). Und dann in welchem Umfang sollen die Informationen recherchiert werden? Auch immer eine wichtige Frage. Wie viel sollen sie suchen? Reicht eine Karikatur? Reicht ein Video? Geht dann auch darauf ein zu der Zuweisung, na, dass sie da eher ratlos sind, das Erstbeste nehmen und dann schnell zufrieden sind. Und dann ist es den Schülern wirklich wichtig, vertrauliche Informationen zu suchen. Wurde dazu schon mal gearbeitet? Sind Schüler damit vertraut? Das bezieht sich auf diese Links zu ‚Wie kann ich Online-Infos vertrauen?‘, weil das ein riesiges Thema ist, das ist eine riesige Kompetenz, dieses ‚kritische Denken im digitalen Zeitalter‘. Da habe ich mich gefragt, können sie das nebenbei in diesem Arbeitsauftrag bewältigen, dass sie sich damit auseinandersetzen, „Welche Informationen vertraue ich, welche nicht?“ Dass sie sich vorbereitend zu der Vorbereitung zu den Expertengruppen noch damit befassen auf Französisch, „Welche Informationen kann ich eigentlich vertrauen?“ (...) Ist wahrscheinlich immer mal wieder Thema, gerade im LK. Das sollte man sich auch vor Augen führen. Den kann man schon einiges zutrauen, aber da steckt schon viel dahinter, gerade wenn man noch nicht so viel dazu gearbeitet hat, deswegen</p>	<p>Evaluationsbogen, den L3 gut fand, könne diese Metareflexion von Anfang an begleiten, damit die SuS über Kategorien verfügen, „in denen sie denken können“.</p> <p>„Authentizität des Einsatzes einer Fremdsprache“ bedeutet L3 zufolge, dass die SuS bei jeder gestellten Aufgabe wissen müssen, „warum sie Französisch sprechen müssen“. Insofern solle die Frage der Authentizität bei der Konzeption von Aufgaben immer im Vordergrund stehen und bei der Formulierung von Arbeitsanweisungen berücksichtigt werden. Dies gelinge, indem jede Aufgabe kontextualisiert werde.</p> <p>L3 begrüßt die Formulierung der Aufgabenstellungen, die sie „toll“ und „einfach authentisch“ finde, da</p> <ul style="list-style-type: none"> - mit Operatoren gearbeitet werde; - die Stickwörter markiert seien, wodurch Anforderungen und Erwartungen an die SuS auf den ersten Blick sichtbar werden; - mit Aufzählungen gearbeitet werde, die „das Ganze ziemlich übersichtlich“ machen; - die Sozialform jeweils angegeben werde; - die deutsche Sprache dabei nicht verwendet werde. Es gehöre nämlich zur Rolle der Lehrkraft, den Unterricht einsprachig vorzuleben; - mit Bildern gearbeitet werde, die die Aufgabenstellungen jeweils semantisieren. 	<ul style="list-style-type: none"> - Raum für Rückmeldung sowie Selbsteinschätzung bzw. Reflexion schaffen; - hohe individuelle Redezeit bieten; - eine inhaltliche sowie sprachliche Progression aufweisen; Letzteres erfordert einen entsprechenden (Selbst-)Evaluationsbogen, dass den SuS von Anfang an zur Verfügung gestellt werden soll; - Zieltransparenz aufweisen; - bei den jeweiligen Aufgaben die Sozialform angeben; - den Bedürfnissen der SuS entsprechende Hilfestellungen zur Verfügung stellen; - anhand von zeitgemäßen methodischen Unterrichtskonzepten, wie bspw. <i>Flipped Classroom</i>, dem Lernen im 21. Jahrhundert gerecht werden. - auf dem didaktischen Vorhaben entsprechend gut ausgewählten, hilfreichen digitalen Tools beruhen, sodass diesen ihren Zweck erfüllen; - aufgaben- sowie zielorientiert gestaltet werden; - das mitteilungsbezogene Sprechen fördern; - anhand von sprachlichen Mitteln Binnendifferenzierung bieten; - ein relevantes Thema behandeln; - auf einer zeitgemäßen Art und Weise der Kommunikation basieren; dabei soll die Lehrkraft sich vergewissern, dass sie bei 	
--	---	---	--

<p>auch da Möglichkeit das irgendwie vorzuentlasten, das vorzudiagnostizieren, vielleicht haben sie da schon Informationen zu, da vielleicht eine eigene Sitzung zu machen (...) es wäre ja auch interessant für soziale Netzwerke, so das wäre auch nochmal ein Thema davon (...) genau. ABER wie gesagt, ich habe es schon angedeutet, kennst du die vier Ks der Bildung des 21. Jahrhunderts? ‚Kommunikation‘, ‚Kollaboration‘, ‚Kreativität‘ und ‚kritisches Denken‘. Habe ich mir grün markiert, theoretisch ist alles dabei. (...) Und wie gesagt, wir sind hier in einem fiktiven Szenario (...) GH LK (lacht) LK würde ich das zutrauen, dass sie da mal eben Artikel zu lesen und es draufhaben. Wenn ich an meine Schüler hier denke, ist es schon zu viel, das so offen zu gestalten. Da müsste ich dann sagen „Ihr arbeitet dazu am besten noch mit Sicherungsvorlage, Ergebnisse sollen so gesichert werden und die Informationen will ich von euch haben und mindestens so und so“. Aber das ist halt dann kommt auf die Lerngruppe darauf an. Ich habe da an dem Gymnasium Lerngruppen kennengelernt, den ich das durchaus zutrauen würde, gerade den LKs da.</p> <p>Ja, ja super! Ja, das schon mal dazu. Führt nochmal das Ziel vor Augen. Da kann man noch mehr über Anforderungen und Erwartungen sprechen. Das ist, glaube ich, nochmal sehr gut gesetzt vor der letzten Sitzung. Auch, dass das dann nochmal in Präsenz stattfindet, na, mit der Lehrkraft. (...) Gut. (...) Okay, in den</p>	<p>L3 weist nochmals auf die extreme Offenheit der Aufgabenstellung hin, die die Zielerreichung je nach Lerngruppe gefährden könne. Daher die Notwendigkeit L3 zufolge, digitale Lernarrangements immer an die jeweiligen Ziellerngruppen anzupassen.</p> <p>L3 lobt die <i>tâche finale</i>, da sie ihrer Meinung nach</p> <ul style="list-style-type: none"> - produktorientiert sei; - der Lebenswelt der SuS entspreche; - sehr detailliert dargestellt sei, so dass Anforderungen und Erwartungen an die SuS klar kommuniziert werden; - einen theoriegeleiteten Evaluationsbogen vorsehe, der alle Kriterien des dialogischen Sprechens beinhalte und somit für Zieltransparenz Sorge; - unterstützende bzw. sprechförderliche sprachliche Mittel beinhalte; - durch einen authentischen Sprech Anlass kontextualisiert werde. <p>L3 betont die Wichtigkeit, Aufgaben zu kontextualisieren: Dadurch verlieren Aufgaben ihren schulischen Charakter, sodass SuS dabei motivierter sein können, sie zu bewältigen.</p> <p>L3 hinterfragt die Verlässlichkeit der Peer-Evaluation anhand des angebotenen Rasters, da dieses sehr umfangreich und sprachliches Rückmelden eine für SuS sehr anspruchsvolle Tätigkeit sei. Um verlässliches Feedback</p>	<p>Bedarf für die SuS ansprechbar ist.</p> <ul style="list-style-type: none"> - den SuS sprechförderlichen Schonraum bieten; - einsprachig bzw. ausschließlich in der Zielsprache formuliert werden. <p>Die in digitalen Lernarrangements eingesetzten Videos sollten</p> <ul style="list-style-type: none"> - kurz sein; - französische Untertitel beinhalten; - eine authentische Zielsprache verwenden; dabei spielt die Geschwindigkeit keine Rolle, solange Untertitel vorhanden sind. <p>Die Konzeption digitaler Lernarrangements zur Förderung der Mündlichkeit ist lerngruppebedingt.</p> <p>Digitale Lernarrangements sollten genügend Plenumsphasen beinhalten, so dass Arbeitsbegleitung sowie Besprechung bzw. Rückmeldung gewährleistet werden können.</p> <p>Die Konzeption digitaler Lernarrangements zur Förderung der Mündlichkeit erfordert eine passende Methodenauswahl, damit sich die SuS nicht der Arbeit entziehen und alle ins Sprechen kommen können.</p> <p>Digitale Bildung bzw. Vorbereitung auf die digitale Welt ist ein Recht und sollte allen gewährt werden.</p> <p>Digitale Lernarrangements ermöglichen viel mehr individuelles Lernen sowie Differenzierung als der</p>	
--	---	--	--

<p>Expertengruppen haben wir dann das dialogische Sprechen, wie wir es eben hatten, genau da wieder die Frage, du kannst dich ja dazu hinzufügen hinzuschalten zu den Gruppen, dementsprechend hast du da die Möglichkeit auch ja eben zu überprüfen, ob sie Französisch sprechen in erster Linie, aber eben auch zu sprachliches Feedback vielleicht auch zu geben (...) aber dann eben auch nicht bei allen, na. Ich weiß nicht, wir kennen das alle, Seminare und sobald der Dozent, die Lehrkraft, die Fachleiterin raus ist, es wird erstmal durchgeatmet und dann wird was anderes gemacht. Aber das ist ein Nachteil des digitalen Lernens, dass man da ja die Verbindlichkeit nicht ganz so erhöhen kann, wie im Klassenraum. (...) Gut, die Frage, welche Aspekte haben wir an der Gruppenarbeit besonders interessiert und betroffen, ist auch nochmal sehr offen und sie (...) ich meine, sie visiert AFB I an. Also sie nennen dann einfach nur Aspekte, also welche Aspekte haben euch betroffen, ah nee ,<i>expliquez</i> '! Und dann wird das und sie sollen es noch mal erklären, genau deshalb auch die Frage, ob es vielleicht ZU offen ist, dann sagen sie vielleicht „Ja, mich hat besonders betroffen, dass die Algorithmen uns Werbung spülen, die Werbung in den Feed spülen, die wir gerne die für uns ist, also, dass die auf uns abgestimmt ist“, und dann sagt jemand „Ja, find ich auch“, und dann sagt noch jemand „Ja, find ich auch“, und dann sagt noch jemand „Ja, find ich auch“. (...) Das ist an sich gut,</p>	<p>seitens der SuS zu garantieren, empfehle es sich, Aspekte isoliert evaluieren zu lassen, d.h., SuS sich während einer Präsentation jeweils einen einzigen Aspekt (sprachliche Richtigkeit, Struktur, Inhalt, etc.) fokussieren zu lassen, wozu sie den Referent*innen im Anschluss Rückmeldung geben.</p> <p>Laut L3 sind die Arbeitsschritte der <i>tâche finale</i> sehr umfangreich und können einige leistungsschwächeren SuS überfordern. Hierbei empfehle es sich, je nach Bedarf innerhalb der Lerngruppe, die Aufgabenstellung gemeinsam mit den SuS durchzugehen bzw. zu besprechen und Erwartungen und Anforderungen an die SuS anhand einer Musterlösung nochmals zu verdeutlichen.</p> <p>Die Hinweisvideos zur Erstellung eines digitalen Produkts findet L3 „hilfreich“. Sie befürchtet allerdings, dass sie bei SuS möglicherweise für geringen Selbstvertrauen, Hemmungen und Überforderung sorgen, da sie inhaltlich zu verstehen lassen können, dass von ihnen etwas „Professionelles, Filmstudiomäßiges“ erwartet werde. Dabei gehöre es sich, als Lehrkraft Abstriche zu machen, um Hemmnisse abzubauen und Druck zu nehmen, indem die gestellten Anforderungen den den SuS zur Verfügung stehenden technischen Möglichkeiten entsprechen.</p> <p>L3 weist darauf hin, dass da der Operator ,<i>discuter</i>‘ sehr anspruchsvoll sei, auf die Lehrkraft eine zentrale</p>	<p>herkömmliche Unterricht und sind dem Einzelnen somit gerechter.</p> <p>Die Konzeption digitaler Lernarrangements erfordert viel Zeit, worüber Lehrkräfte derzeit nicht verfügen.</p> <p>Digitale Lernarrangements entsprechen dem, was heutzutage als idealer Unterricht verstanden wird.</p> <p>Digitale Lernarrangements setzen voraus:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dass einheitliche technische Endgeräte für SuS vorhanden sind; - dass SuS über eine Internetverbindung verfügen, ggf. aus der Schule; - dass Lehrkräfte über das digitale <i>Know-How</i> verfügen; - dass die Lehrprogramme der akademischen bzw. praktischen Lehrer*innenausbildung der digitalen Wirklichkeit entsprechend überarbeitet werden; - dass auf behördlicher Ebene die Bildungspläne angepasst werden; - dass das Pädagogische bzw. den direkten menschlichen Kontakt zu den SuS nicht verloren geht; - dass SuS einen hohen Grad an Selbstdisziplin sowie eine gewisse Frustrationstoleranz aufweisen und dass sie problemlöseorientiert sind. In dieser Hinsicht sollten sie von Lehrkräften gefördert werden. <p>Digitale Lernarrangements zur Förderung der Mündlichkeit stellen ein</p>
--	--	---

	<p>weil sie, also sie reden ja von sich aus, sie reden über ihre persönlichen Ansichten, gerade wenn es aber um dialogisches Sprechen gehen soll, muss man ja gewissen DISSENS generieren können, also, dass sie wirklich was haben, über das sie sprechen, wirklich in der Diskussion kommen. Der Klassiker ist da ja immer die (...) ja gut, bestimmte Rollen zuweisen, na, dass den Einen das interessiert das betrifft und den Anderen das betrifft, aber ja da geht es ja schon sehr stark um persönliches Interesse, aber da ist eben die Gefahr sehr hoch, dass man schnell zu einem Konsens kommt und das Gespräch ist zu Ende. Fällt mir spontan nichts ein, wie man das noch ausdehnen könnte, aber das ist gerade, wenn es nicht beobachtet ist. (...) Genau, so viel dazu, vielleicht zu schneller Konsens in dem Fall.</p> <p>Dann die Zusammenführung der Ergebnisse und Diskussion der Ergebnisse. Da wirst du dann als Lehrkraft natürlich antizipieren, was in der Diskussion kommt und du kannst sie weiter anregen und du kannst sie dazu anleiten oder anleiten, in die Tiefe zu gehen, also da bist du ja wahrscheinlich der DiskussionsLEITER, und wenn du dann merkst „Oh wir kommen viel zu schnell zu einem Konsens“, dann kannst du vielleicht nochmal die Kontroverse aufmachen und dann sind wir schon viel weiter im dialogischen Sprechen. Genau, das ist der Vorteil dabei, wenn du dabei bist.</p>	<p>moderierende Funktion zukomme, wodurch die Diskussion stets aufrecht erhalten und somit möglichst ausgeschöpft werden sollte.</p> <p>L3 begrüßt, dass am Ende des Lernarrangements auf die einleitende Umfrage zurückbezogen werde, da sich dahinter ein Sprech Anlass verberge.</p> <p>L3 betont die Authentizität der <i>tâche finale</i>, da sie im Rahmen eines Kongresses kontextualisiert werde. Dies hätte ihres Erachtens mit weiteren Informationen und Details weitergeführt werden können, wodurch die Situation noch wahrhaftiger bzw. authentischer gewirkt hätte.</p> <p>L3 zufolge kann eine gelungene Diskussion während der <i>tâche finale</i> nur durch die Zuweisung von bestimmten zum Thema passenden Rollen garantiert werden, denn erst dann können kontroverse Argumente seitens der SuS hervorgerufen werden. Dies erfordert allerdings, dass diese Rollen von Anfang an vergeben werden.</p> <p>L3 bemängelt, dass die Folien insgesamt überladen seien und dass dies im Sinne der <i>Cognitiv Load-Theory</i> zur kognitiven Überforderung der SuS sowie zur Beeinträchtigung deren Konzentration führen könne. Sie erinnert in diesem Zusammenhang an das ‚Wikipedia-Effekt‘, das unbedingt zu vermeiden sei, um zu gewährleisten, dass SuS möglichst konzentriert arbeiten.</p> <p>L3 evaluiert das vorgelegte Lernarrangement insgesamt wie folgt:</p>	<p>großes Potenzial für den Französischunterricht dar, da sie</p> <ul style="list-style-type: none"> - eine hohe individuelle Redezeit ermöglichen; - weitere Möglichkeit des Sprechens bzw. des Aussprechens bieten; - weitere authentische Sprech Anlässe bieten; - individuelles Feedback ermöglichen; - ein großes diagnostisches Potenzial darstellen; - den SuS Raum für Selbsteinschätzung und Reflexion im Sinne des Monitoring nach Levelt schaffen; - es ermöglichen, das Lernen individueller zu gestalten, sodass allen gerechter werden kann. <p>Bei der Konzeption digitaler Lernarrangements ist es wichtig</p> <ul style="list-style-type: none"> - Materialien dem Lernziel entsprechend didaktisch-methodisch aufzubereiten; - Aufgabenstellungen authentisch sowie verständlich zu formulieren; - durchgängig für Zieltransparenz zu sorgen, d.h. Anforderungen und Erwartungen von Anfang an zu kommunizieren. <p>Es ist in Zukunft notwendig, dass digitale Lernarrangements im größeren Rahmen (Startups, Schulbuchverlage) entwickelt werden, da sie dem</p>	
--	--	--	---	--

<p>JA! Ja, wie gesagt, da würde dir dann als Lehrkraft eine riesige Rolle zufallen, weil das kann ja in viele Richtungen gehen. Du weißt nicht, was sie recherchieren, du weißt, ja gut, du hast die ‚Taskcard‘ dann da, kannst die vorher schon mal zu Gemüte führen, bevor es da in diese Plenum-Sitzung geht, dann kannst du vielleicht schon mal ein paar Impulse antizipieren, aber das halt immer so das Ding bei Diskussion, dass sie entfacht werden und nicht zu schnell abflachen, wenn sie abflachen, dann ist es eben die Rolle der Lehrkraft dafür zu sorgen, dass es wieder hoch geht. Oder vielleicht dann auf eine Metaebene zu gehen und zu sagen „Warum haben wir denn jetzt hier so einen schnellen Konsens? Warum seid ihr denn alle der Meinung?“, und dann leitet das ein, dass noch ein bisschen mehr zur <i>tâche</i>, also nochmal bisschen mehr zu recherchieren und so weiter, und dann haben wir da nochmal den Anlass. Also es kann ja in viele Richtungen gehen und ja, ist dann immer so ein großes Fragezeichen, wenn da steht Diskussion.</p> <p>Gut, sprachliche Mittel zur Diskussion waren da jetzt, glaube ich, nicht, na? Also ‚<i>Les mots pour le dire</i>‘ waren jetzt hier (...) stehen jetzt hier nicht zur Verfügung. Ja, also das war da eine Frage, die ich mir gestellt habe. Können sie auf jeden Fall gebrauchen, vor allen Dingen, wenn es nicht dieses schwarz-weiß Diskutieren werden soll, dass sie dann auch sagen können, ich sehe dein Punkt ja, aber</p>	<ul style="list-style-type: none"> - durch die methodische Gestaltung des digitalen Lernarrangements bestehe die generelle Gefahr, dass sich die SuS der Arbeit entziehen; - das vorgelegte digitale Lernarrangement biete eine „Goldgrube“ an authentischen (auch monologischen) Sprechanschlüssen, die allerdings nicht ausgeschöpft werden; - das vorgelegte digitale Lernarrangement bedürfe hinsichtlich der Förderung der Mündlichkeit mehr Rückmeldungs- sowie Reflexionsphasen; - das vorgelegte digitale Lernarrangement biete eine hohe individuelle Redezeit, die hinsichtlich der Förderung der Mündlichkeit im FSU von großer Bedeutung ist; - das vorgelegte digitale Lernarrangement weise eine hervorragende inhaltliche Progression auf; die sprechsprachliche Progression hingegen müsse besser im Blick behalten werden, indem einen Selbstevaluationsbogen früher im Laufe des Lernarrangements bereitgestellt werde, so dass die SuS stets ihre Stärken, Schwächen sowie ihre eigenen Bedürfnisse feststellen können; - das vorgelegte digitale Lernarrangement kennzeichne sich durch Zieltransparenz, Angabe der Sozialform sowie ein großes Angebot an Hilfestellungen; 	<p>Konzept des Lernens im 21. Jahrhundert gerecht werden.</p>	
---	---	---	--

<p>„Normalement oui, mais là...“ (lacht). Genau, das wäre da vielleicht hilfreich und vielleicht auch man muss immer die Progression im Kopf haben, du willst ja im Sprechen besser machen, also sie sollen inhaltlich arbeiten, aber sie sollen ja auch im Sprechen besser werden und ja, wenn sie hier Dialoge sprechen sollen, wäre es vielleicht gut, ihnen irgendwas an die Hand zu geben, um besser zu werden, erster Punkt, und zweitens, um vielleicht auch zum Sprechen gehört auch immer eine Reflexion (...) Du kennst ja das Modell von Levelt so, der nennt das ja auch, also bei dem ist es ja auch Monitor, dass man innerlich nochmal über das Gesprochene nachdenkt und ich finde immer, im Fremdsprachenunterricht muss man sich dann auch mal die Zeit nehmen, um das zu reflektieren. „Wie hat das Sprechen geklappt? Was hat mir gefehlt? Was hat gut geklappt? Was hat noch nicht so gut geklappt? Warum hat das noch nicht so gut geklappt? Wie könnte es beim nächsten Mal besser werden?“ Dass man das auf jeden Fall reflektiert, dass die Schülerinnen und Schüler dann auch ihre EIGENE Progression bemerken, weil das ist ja du hast ja gesagt hier haben wir eine Diskussion, das soll schon (...) also die sollen da schon debattieren (...) quasi als Generalprobe zur am Ende wird ja auch nochmal debattiert auf dem Kongress, na. Als Generalprobe zu dem Kongress und wenn sie da, nach dieser Phase was Handfestes haben, wie hat das geklappt, können sie nach dem Kongress nochmal</p>	<ul style="list-style-type: none"> - durch die angewandte Unterrichtsmethode des <i>Flipped Classroom</i> entspreche das vorgelegte digitale Lernarrangement zeitgemäßem Lernen bzw. dem Lernen, wie es im digital geprägten 21. Jahrhundert stattfinden sollte; - das vorgelegte digitale Lernarrangement beruhe auf gut ausgewählten, hilfreichen digitalen Arbeitstools, die ihren Zweck erfüllen; - das vorgelegte digitale Lernarrangement sei transparent, aufgaben- sowie zielorientiert, fördere mitteilungsbezogenes Sprechen und biete Binnendifferenzierung durch sprachliche Mittel; - das vorgelegte digitale Lernarrangement behandle ein relevantes Thema, basiere auf einer zeitgemäßen Art und Weise der Kommunikation und biete den SuS sprechförderlichen Schonraum, da manche Arbeitsphasen in Abwesenheit der Lehrkraft stattfinden sollen und die SuS bei der Aufnahme des Endprodukts über eine unbestimmte Anzahl von Durchgängen verfügen, die ihnen erlauben ihre Arbeit so lange zu reflektieren und ggf. zu verbessern bis sie damit zufrieden seien; - der Lehrkraft komme dabei eine wichtige Rolle zu, da sie den SuS durchgängig Einsprachigkeit vorleben sowie Fehler rückmelden müsse. L3 bemängelt, 		
---	---	--	--

<p>reflektieren und sagen „Hier bin ich besser geworden“ oder so. Du hast ja auch (...) so ein Evaluationsbogen, den ich ziemlich gut fand. Vielleicht wäre das einfach, was diese Metareflexion von Anfang an begleiten kann. Also, dass sie da auch Kategorien haben, in denen sie denken können.</p> <p>Und dann habe ich mich, habe ich hier noch die Frage ‚Authentizität der Diskussion?‘, also authentisch über soziale Medien, soziale Netzwerke zu sprechen, es kommt aus ihrer Lebenswelt, das hatten wir schon. Jetzt sitzt meine Fachleiterin mir im Nacken und fragt mich „Warum müssen sie den Französisch sprechen? Also das können sie doch auch im Deutschen machen“. (...) „Ist der Französischunterricht“, das ist kein Argument (lacht). Also ich habe das auch nie gemocht, dass es dann immer zu solchen Gesprächen gekommen ist, ich finde das auch vollkommen legitim, auch aus dem Alltag, aber ich glaube, eine Fachleiterin oder ein Fachleiter würde in dem Zusammenhang sagen „Warum müssen sie hier jetzt als deutsche Schüler im Französischunterricht in Deutschland, warum sollen sie hier zum Teufel Französisch sprechen?“ Am Ende hast du das, am Ende sind die Teilnehmer eines Kongresses der in Frankreich stattfindet, dazu braucht man Französisch, deswegen reden sie da Französisch, aber in diesem Fall haben sie es nicht. Also auch ich würde es genauso machen, sage ich mal so, aber Authentizität des Einsatzes einer Fremdsprache heißt eben auch, die</p>	<p>dass die Lehrkraft den SuS nicht immer Rückmeldung geben könne, sodass Sprachfehler internalisiert bzw. fossilisiert werden können;</p> <ul style="list-style-type: none"> - durch das vorhandene Evaluationsraster können sich SuS selbsteinschätzen und die Lehrkraft habe die Möglichkeit, ihnen ein detailliertes Feedback zur Präsentation bzw. zum Produkt zu erteilen. Dies stelle ein hohes diagnostisches Potenzial dar, da auf dieses Dokument immer wieder zurückgegriffen werden könne, um Schlüsse zu ziehen, zum einen in Bezug auf die Notengebung, zum anderen aber auch, um die Progression der jeweiligen SuS zu überwachen und ggf. entsprechende Unterstützung anzubieten; - in Bezug auf die im Lernpfad angebotenen Kommunikationsmöglichkeiten befürchtet L3, dass da die Lehrkraft nicht immer persönlich ansprechbar sei, die SuS sich bei Bedarf vor Angst nicht immer trauen per Mail bzw. Messenger nachzufragen; - die detaillierte Rückmeldung bzw. das ausführliche Diagnostizieren anhand des Evaluationsbogen stelle einen hohen Arbeitsaufwand dar. Es gehöre zur Rolle der Lehrkraft, sich genaue Ziele zu setzen bzw. einen Fokus zu legen und ihre Zeit im Blick zu haben, um jegliche 		
--	---	--	--

<p>Schüler müssen jetzt wissen, warum sie Französisch sprechen müssen.</p> <p>Also du hast, du arbeitest mit Operatoren, du versuchst Stichwörter zu markieren, dass man eigentlich auf den ersten Blick sieht, was du willst und Aufzählungen machen das Ganze auch ziemlich übersichtlich und du gibst eben auch die Sozialform an. (...) Das ist so das, was mir also mir ist nichts Negatives aufgefallen. Ich habe deine Aufgabenstellungen sehr gerne gelesen, ich habe schon lange nicht mehr so tolle Aufgabenstellungen gelesen, also toll formuliert auf jeden Fall. Ich kriege ich habe gerade immer nur die Schulbuchaufgabenstellungen, aber ja ich weiß nicht auf, ob du auf Problem hinauswillst, dass es vielleicht zu anspruchsvoll ist oder so? Finde ich nicht, also es ist ein LK (...) und du bist als Lehrkraft dafür verantwortlich, einsprachig alles vorzuleben und wer Fragen hat, hat Fragen. Also ich finde das eigentlich du hast ja auch Bilder dabei. Also du semantisierst ja deine Aufgabenstellung ja auch nochmal ohne was Deutsches zu benutzen. Also ich finde es ehrlich gesagt, finde ich es einfach authentisch, wie die Aufgaben gestellt sind und so sollte es sein.</p> <p>Wie gesagt, ich glaube, das war jetzt ganz gut exemplarisch, was ich alles gesagt hat, das ist alles sehr offen und das birgt halt Gefahren, aber dadurch, dass wir in einem fiktiven Kontext sind (...) Am Ende musst du es eh an die Lerngruppe anpassen, und wenn</p>	<p>Überforderung bzw. Überarbeitung zu vermeiden.</p> <p>Für L3 sollen in einem digitalen Lernarrangement eingesetzte Videos folgende Kriterien erfüllen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sie sollen kurz sein, sodass sie mehrmals angeschaut werden können; - sie sollen französische Untertitel beinhalten; - es solle darin authentisches Französisch gesprochen werden; - die Frage der Geschwindigkeit spiele keine Rolle, vorausgesetzt Untertitel seien vorhanden; sollen bei manchen Videos keine Untertitel vorhanden sein, ist dies die Gelegenheit zu differenzieren. <p>L3 weist nochmals darauf hin, dass ihre Kritik sich auf die Offenheit der Materialien beschränke, dass aber diese Kritik lerngruppebedingt gültig sei.</p> <p>L3 zufolge bedarf das vorgelegte digitale Lernarrangement grundsätzlich zusätzlichen Plenumsphasen, um mehr Arbeitsbegleitung sowie Besprechung bzw. Rückmeldung zu gewährleisten.</p> <p>L3 schätzt die angewandte Methodik „positiv“ und – gerade im digitalen Kontext – „clever gewählt“ ein, da dadurch alle SuS aktiviert werden, niemand sich entziehen könne und die angesetzten Lernziele auch erreicht werden können. L3 empfiehlt allerdings den Einsatz einer weiteren Methode, wie bspw. ein Blitzlicht, um die</p>		
--	---	--	--

<p>du den das zutraust, dann traust du den das zu.</p> <p>Ja komm, dann lass mich noch kurz das digitale Produkt loben. Super, produktorientiert, auch wieder Lebenswelt. Da habe ich mir nur die Frage gestellt, ja, Schüler sind ja immer so Wesen des geringsten Widerstandes, sie machen das, was am wenigsten Zeit kostet und was am wenigsten Aufwand ist. Wenn du den anbietest Video oder Audio zu machen, <i>safe</i> drei viertel machen dir Audio, weil es einfacher ist, glaube ich. (...) Ansonsten auch wieder SEHR detailliert, so eine einführende Präsentation des Produkts geben mit Begrüßung. Da finde ich es auch super, dass es da dementsprechend geschlossen hast. Was soll da rein in der Präsentation des Produkts, und dann kommt auch endlich das, worauf ich lange gewartet habe, dieser Evaluationsbogen zum dialogischen Sprechen, weil ich habe den Lernpfad so ich bin da ja mit der Erwartung rangegangen, hier geht es jetzt um dialogisches Sprechen und wie ich gerade schon angedeutet habe, habe ich den früher erwartet, aber er erfüllt dann auch eben alle Kriterien, die ich ans Sprechen habe, also du führst die Quellen führst da unten auch auf, das ist fachdidaktisch abgesichert, es umfasst alles, was Sprechen betrifft, und dann haben wir nochmal das ‚<i>Les mots pour le dire</i>‘ mit Aspekte ausführen, eigene Meinung sagen und Erklärung geben. Könnte vielleicht auch schon bei dem ‚<i>Escale 2</i>‘ dabei sein. Genau, und dann ja auch wieder</p>	<p>Wahrscheinlichkeit, dass wirklich alle SuS während der Diskussion zum Wort kommen und ihren Standpunkt bringen, zu erhöhen.</p> <p>Die Umsetzbarkeit des vorgelegten digitalen Lernarrangement macht L3 abhängig von der Schulform bzw. von der jeweils angesprochenen Lerngruppe. Je nach Lerngruppe bedarf es L3 zufolge mehr Eingrenzungen bzw. weniger Offenheit, mehr Plenumsphasen, mehr Kontrolle bzw. mehr methodische Ansätze, womit die Mitarbeit aller gesichert werden könne.</p> <p>Für L3 ist ein solches digitalen Unterrichtsformat auf jeden Fall für jeden Jahrgang und für jede Schulform denkbar, da zum einen alle das Recht haben sollten, digital beschult bzw. auf die digitale Welt vorbereitet zu werden und dabei keine Bevorteilung gemacht werden dürfe; zum anderen aber auch, weil es viel mehr als im herkömmlichen Unterricht individuelles Lernen ermögliche. Die SuS erhalten dadurch mehr Zeit zum Lernen und die Lehrkraft könne dabei besser differenzieren bzw. auf einzelne SuS besser eingehen und somit je nach Bedarf entweder fördern oder eben auch fordern. Die Konzeption eines digitalen Lernformats sei zwar viel aufwendiger, dieses biete allerdings viel mehr Möglichkeiten, den SuS individueller gerecht zu werden als im herkömmlichen Unterricht.</p> <p>L3 würde solche digitalen Lernformate für jeden Jahrgang konzipieren,</p>		
---	---	--	--

<p>offene Gestaltung. Radiobeitrag, Podcast, Interview, Porträt, Talkshow, Debatte, Diskussion. Ich mache den Podcast, ist mir am wenigsten Arbeit. Und danach Hilfen zum Ablauf des Arbeitsprozesses, Wahl eines Themas, Formulierung eines Problems, Formulierung von Fragen. Genau, gut fand ich die Evaluation, Evaluationsbogen bringt nochmal Zieltransparenz, Kategorien des Sprechens dabei und wir haben den authentischen Sprech Anlass. Vielleicht könnte man die Talkshow und die Debatte Stichwort ‚Authentizität‘ noch einmal (...) kontextualisieren, also dass man sagt, hier das die Chefredaktion von <i>Le Monde</i> möchte von euch das und das als Produkt haben und ihr seid da frei, ihr könnt ein Podcast über die Seite starten, ihr könnt auch Videos zeigen und so weiter, da seid ihr frei. Das wäre dann nochmal der Wink mit dem Zaunpfahl für <i>Le Monde</i>, das ist für ein französisches Publikum und fertig. Das heißt, ihr macht das nicht, weil ich das nachher prüfe und euch eine Note gebe, ihr macht das, weil <i>Le Monde</i> das will.</p> <p>Genau, zum Evaluationsbogen noch die Frage, das ist ja auch dann Peer-Evaluation, na? Die geben sich das Feedback gegenseitig? (...) Habe ich das richtig verstanden? Okay, also dir als Lehrkraft traue ich das zu, das alles voll umfänglich und verlässlich zu feedbacken. Ich habe mich gefragt, ob Schüler das im Blick haben, die sehen eine Präsentation und die haben da eins zwei drei vier fünf sechs sieben acht (...) nee, das war jetzt das</p>	<p>vorausgesetzt sie hätte dafür Zeit und die SuS würden alle über ein technisches Arbeitsgerät verfügen. Sie bieten nämlich „eine super Möglichkeit“, das Lernen dem Einzelnen entsprechend didaktisch-methodisch zu gestalten, damit jede/r das angesezte Ziel erreichen könne. Solche digitalen Lernarrangements kommen L3 zufolge „sehr nah an dem, was heutzutage als idealer Unterricht verstanden wird“.</p> <p>Die gelungene Durchführung eines digitalen Lernarrangements setzt L3 zufolge voraus, dass</p> <ul style="list-style-type: none"> - alle SuS über ein einheitliches Arbeitsgerät verfügen; - alle SuS einen Internetzugang haben, ggf. aus der Schule; - die Lehrkräfte über das notwendige digitale <i>Know-How</i> verfügen; - die Lehrprogramme der theoretischen bzw. akademischen sowie praktischen Lehrer*innenausbildung der digitalen Wirklichkeit entsprechend überarbeitet werden; - auf behördlicher Ebene die Bildungspläne entsprechend angepasst werden; - das Pädagogische dabei nicht verloren gehe, d.h., dass der Kontakt zu den SuS weiterhin aufrechterhalten werden sollte, um bei erkanntem Bedarf angemessen agieren zu können; - SuS einen hohen Grad an Selbstdisziplin sowie eine gewisse 		
--	--	--	--

<p>Falsche, aber die haben auf jeden Fall sehr sehr viele Kategorien, in den sie das, in den sie das jetzt feedbacken müssen. Da habe ich mich gefragt, wie verlässlich das ist, weil die haben nicht so ein gutes Gespür für grammatische Fehler, also die hören es nicht so gut raus, wenn es da Fehler gab, wenn es da Aussprachefehler gab, und dann ist auch die Frage, wie gut können sie Feedback geben? Am Ende heißt es „Du hast frei gesprochen und du hast Bilder benutzt, das fand ich gut“, das klassische Feedback. Das könnte man vielleicht etwas forcieren, indem man die Abschnitte isoliert evaluieren lässt. Das heißt, eine Gruppe kümmert sich um Aussprache, die andere Gruppe kümmert sich um sprachliche Richtigkeit, die andere Gruppe um Struktur, die andere um Inhalt. Das heißt, dass dann dass zehn Minuten geht das oder so, na? Dass sie dann die zehn Minuten haben, in denen sie wirklich auf Zack sein müssen, weil es ist auch anstrengend zu evaluieren, dass sie dann wirklich nur auf ein Aspekt achten müssen. Das würde das Ganze nochmal verlässlicher machen.</p> <p>Die Arbeitsschritte sind sehr umfangreich, mit guten Schülern geht das, mit fragwürdigen Schülern würde ich das zusammen durchgehen und vielleicht auch eine Musterlösung parat haben, um da nochmal Anforderungen und Erwartungen NOCHMAL klar zu machen an einer Musterlösung.</p> <p>Und dann hast du ziemlich viele Hinweislinks zu „Wie spricht man bei</p>	<p>Frustrationstoleranz aufweisen und problemlöseorientiert seien; es gehöre allerdings zur Rolle der Lehrkraft, dies von nun an aktiv zu fördern.</p> <p>L3 sieht in digitalen Lernarrangements großes Potenzial den Französischunterricht zu verändern, da sie, anders als der herkömmliche Unterricht,</p> <ul style="list-style-type: none"> - „eine unfassbare Goldgrube“ in Bezug auf individuelle Redezeit darstellen; - es ermöglichen, unterschiedliche Texte hinsichtlich der Ausspracheschulung als Audiodatei einlesen zu lassen bzw. alle SuS einer Lerngruppe lesen zu lassen und darauf individuelles Feedback zu geben; - durch Video- und Audioaufnahme ein großes diagnostisches Potenzial für Lehrkräfte darstellen und für SuS die Möglichkeit, wirklich ins Sprechen zu kommen und im Sinne des Monitoring nach Levelt besser über ihre Leistungen zu reflektieren; - es ermöglichen, das Lernen individueller zu gestalten. In diesem Sinne seien sie für Lehrkräfte eine Belastung der Konzeption betreffend, aber auch eine Entlastung, insofern allen SuS gerecht werden könne. <p>Aus dem vorgelegten digitalen Lernarrangement nimmt L3 für ihre eigene Praxis mit:</p>		
---	--	--	--

<p>einem Podcast?“, „Wie bearbeitet man sein Talken?“, „Wie trifft man den richtigen Ton?“ und „Wie formuliert man richtig?“ und es sind alles so technische Sachen, wo ich mich dann als Schüler fragen würde „Okay, mein Lehrer hat mir ein Link geschickt, wo drinnen steht, wie ich meine Stimme richtig verwende in einem Podcast. Was hat der Typ für Erwartungen an mich und an das Endprodukt, dass ich mich jetzt hier so professionalisieren muss und ja fast schon wie im Theater, mich darauf vorbereiten muss, da dieses Produkt zu herzustellen?“. Also ich verstehe das schon, es ist auf jeden Fall hilfreich und wer sich das durchliest, der wird da auch seine Schlüsse daraus ziehen, aber vielleicht stellt das zu hohe Erwartungen her, auch aus Schülersicht, dass die dann vielleicht schon ganz am Anfang gehemmt sind und sagen „SOWAS soll ich jetzt machen?“, dass sie mit einem geringen Selbstvertrauen darangehen und (...) ja, einfach aus Angst ihre Kräfte nicht aufbieten können, weil sie denken, da muss jetzt was Professionelles, Filmstudiomäßiges aufgefahren werden, also den Eindruck könnte es da geben, und ich meine, ich habe auch schon Schülervideos gesehen aus der zwölften Klasse, mal die können halt nicht schneiden, die können keine Tontechnik und also da kommt es zu Schneidefehlern, der Ton wird sein, als hätten sie in einem Taschenrechner gesprochen und am besten ist noch der Wind dabei, wenn sie draußen aufnehmen. Das sind einfach auch Abstriche,</p>	<ul style="list-style-type: none"> - die Aufbereitung der Materialien; - die Formulierung der Aufgabenstellungen; - die durchgängige Zieltransparenz, da es von großer Bedeutung sei, Ziele sowie Anforderungen und Erwartungen an die SuS von Anfang an zu kommunizieren. Dies tendiere nämlich im schulischen Alltag i.d.R. dazu, abzuschleifen. <p>L3 weist als Zukunftsperspektive auf die Notwendigkeit hin, solche digitalen Lernarrangement im größeren Rahmen (Startups, Schulbuchverlage) zu entwickeln, da sie dem Konzept des Lernens im 21. Jahrhundert gerecht werden, es allerdings davon bislang zu wenig gebe und die Lehrkräfte im schulischen Alltag nicht über die zeitlichen Kapazitäten verfügen, selbst welche zu konzipieren. Obwohl aktuelle Schulbücher mittlerweile auch relativ digital ausgelegt seien, bieten sie L3 zufolge die Vorteile der digitalen Lernarrangements nicht, nämlich die Aufnahmemöglichkeit, das selbstständige Arbeiten von zu Hause aus, etc.</p>		
---	---	--	--

<p>die man da machen muss, auch als Lehrkraft und ja, da ist es eher die Aufgabe, Hemmnisse abzubauen zu sagen „Ihr habt alle ein iPad in Bremen, ihr müsst das alle mit dem iPad hinbekommen am Ende. Und meine Anforderungen an ein gutes Audiodokument ist das iPad-Mikrofon und meine Anforderungen an eine gute Kamera ist die iPad-Kamera“. So und das nimmt dann schon bisschen Druck raus, alle arbeiten mit den gleichen Sachen und fertig.</p> <p>Genau, dann kommt es am Ende zu der Diskussion, da haben wir auch schon darüber gesprochen. Operator ‚diskutieren‘ ist wirklich sehr anspruchsvoll, da kommt vieles zusammen, die Diskussion kann in viele Richtungen gehen und ja, da muss man dann eben auch als Lehrkraft auf Zack sein und Notizen machen, und wenn einer mal was Schlaues sagt, und dann ist das fünf Minuten her, dann muss man das parat haben, um wieder darauf sich zurückbeziehen zu können. Ist ein anstrengender Job, aber könnte Spaß machen.</p> <p>Dann wird auf die eingehende Umfrage zurückbezogen (...) genau, da habe ich mich in der Umfrage geht es ja, ich scrolle mal eben hoch, geht es ja eher um ‚Welche sozialen Medien nutzt du? Wie lange nutzt du soziale Medien pro Tag? Und welche Aktivitäten und Interaktionen machst du?‘ Na? Ja gut, also fand ich super, dass da nochmal der Rückbezug kommt, weil ich mir einleitend auch die Frage</p>			
--	--	--	--

<p>gestellt hatte „Wird damit noch weitergearbeitet? Wird darüber noch gemeinsam gesprochen?“ Hier verbirgt sich ansonsten eine Sprech Anlass hinter. Habe ich mir gleich gedacht am Anfang und dann kam es am Ende, super!</p> <p>Ja und nochmal wir haben am Ende die Authentizität, na, dadurch, dass der Kongress ist. Vielleicht kann man da nochmal mehr ein paar mehr Infos zu geben, es ist in Frankreich, und es ist (...) die und die sind auch noch da und da wären wir dann schon bei Rollen, also wenn du nicht willst, dass sie aus ihrer eigenen Rolle sprechen, wo sie ja schnell auf einen Nenner kommen, kann man auch sagen „Guck mal du bist Instagram-CEO, diskutierst mit diesen Argumenten“. Müsste dann aber anders vorbereitet werden, na. Aber da kann man nur mit Rollen arbeiten, um eben zu garantieren, dass die Diskussion läuft, weil der Instagram-Typ, der will Daten, Daten, Daten und (...) Ja, der Instagram-Typ, der will Daten und Kinder wollen geschützt werden, die wollen einfach nur kommunizieren, ohne da Gefahren ausgesetzt zu sein. Da gibt es echt viel da kann man echt viel machen und das würde sich dann soweit zurückschlagen in diesem aufgabenorientierten Arrangement, dass dann die Rollen ganz früh vergeben werden und das dann auch Berichte aus der Sicht von diesen Rollen gemacht werden, dass eben die Vorbereitung darauf aufbaut. (...) Es wird inhaltlich zwar noch ein bisschen was verändern, aber dadurch,</p>			
--	--	--	--

<p>dass das so offen ist, ist das so die Möglichkeit, das nochmal ein bisschen zu schließen.</p> <p>Ja, ich habe mich, also jetzt nochmal zum allgemeinen Eindruck, ich bin das durchgegangen und am Ende habe ich nochmal geguckt „Was denke ich da jetzt allgemein darüber?“ Es könnte sein, dass die Folien vielleicht ein bisschen zu überladen sind. Ich erinnere dich an die <i>Cognitiv Load-Theory</i> aus GO3 an der Uni Bremen. Die besagt einfach, dass die kognitiven Fähigkeiten von Schülern auch einfach begrenzt sind und wenn du hier Bilder, da Bilder, da Bilder, da Bilder, da Bilder hast, die zwar helfen, aber ist irgendwann schon die kognitive Luft raus bei den Schülern, wenn sie die Bilder haben, da noch Texte, dann noch Links, dann noch sprachliche Mittel und dann noch das. Ist in einer Zeit des Durchklickens, des Durchswipens bei sozialen Netzwerken kann das schnell mal was übersehen werden, gerade von Elftklässlern. (...) Genau, viele Informationen auf einer Folie, Frage: Ist die Konzentration dabei sichergestellt? Und da durch die ganzen Links, finde ich auch super, hast du aber immer den ich habe mal gehört, man nennt das ‚Wikipedia-Effekt‘. Bei Wikipedia ist auch alles verlinkt und dann klickt man sich, klickt man sich da, klickt man sich da, klickt man sich da und am Ende wusste man gar nicht mehr, wohin man eigentlich wollte, das ist bei dir begrenzt und da sehe ich die Überladung vielleicht ein bisschen kritischer, aber es kann ja</p>			
---	--	--	--

<p>auch sein, dass sie sich da erstmal durchklicken, am Ende 20 Tabs offen haben und der ‚itslearning‘-Tab ist ganz am Anfang und die Gedanken an ‚itslearning‘ sind auch ganz am Anfang.</p> <p>Generelle Gefahr: Lerner können sich entziehen, hatte ich ja schon gesagt. Authentische Sprechansätze schaffen, hast du am Ende, da kann man aber auch nochmal ein bisschen mehr geben und mehr Feedback einbauen, mehr Reflexion einbauen, darüber haben wir auch schon gesprochen. Vielleicht kannst du auch monologische Redeanlässe schaffen, dass sie irgendwie Sprachnachrichten formulieren, wenn sie gerade in der Einzelarbeit sind. Wüsste ich jetzt gerade nicht wo oder, dass sie am Anfang nach der Umfrage vielleicht selber schon mal ein Dialog führen über (...) über ihre Nutzung, ist dann halt die eine die Austauschschülerin, die klassische aus Nantes und die andere ist die Deutsche und die müssen sich auf Französisch unterhalten, wie denn so die Nutzung ist, da ist ein Sprechansatz. (...) Bei dem Ding, was sie am meisten überrascht hat, ist auch nochmal ein Sprechansatz drinnen oder ein Schreibansatz für ein Tagebucheintrag „Was hat dich am meisten überrascht?“ Oder „Du führst ein Audiotauebuch, was hat dich da am meisten überrascht?“ Also da gibt es ist eigentlich eine Goldgrube an Sprechansätzen, was wir hier vor uns haben, aber</p>			
--	--	--	--

<p>je nachdem, ob man da Lust darauf hat.</p> <p>Ist die individuelle Redezeit hoch? Das ja auch noch wichtig beim Sprechen, gerade wenn wir im Unterricht sind, wir haben 90 Minuten, 30 Schüler. Wenn jeder Schüler gleich viel spricht, spricht jeder drei Minuten. Wenn die Lehrkraft aber auch noch dabei ist und ist noch hier geräumt wird, da geräumt wird, kommt vielleicht jeder auf eine Minute und dann spricht ein Schüler auch nochmal mehr, weil er gerne im Mittelpunkt steht. Das heißt, bei manchen ist es bei null, aber hier, wenn alle mal Französisch sprechen, dann haben wir eine hohe individuelle Redezeit, wenn alle Französisch sprechen.</p> <p>Ist die Progression immer im Blick? Hatte ich auch schon gesagt. Auch die Schüler mit ins Boot holen, haben die ihre Progression im Blick? Diesen Bogen früher einführen, den Bogen auf sich selbst beziehen lassen, Stärken, Schwächen, das sollte man immer im Blick haben. Die inhaltliche Progression ist auf jeden Fall dabei, na. Also super, du fängst von dir selbst an, dann eine kleine Recherche, wo du Videos vorgibst und dann die offene Recherche und am Ende die große Diskussion. Also inhaltliche Progression, super! Aber wir wollen hier ja auch Dialoge sprechen, das heißt, wir müssen auch im Blick haben, dass die progressieren. Du hast eine Zieltransparenz,</p>			
--	--	--	--

<p>du hast Angabe der Sozialform, du hast Hilfestellungen.</p> <p>Weißt du, was ‚<i>blended learning</i>‘ ist? Also es wechseln sich bei dir synchrone und asynchrone Phasen des Lernens ab. Ja, und das ist einfach zeitgemäßes Lernen, also, dass individuell für sich arbeiten, aber du als Lehrkraft muss halt auch mal die Chance haben, was zu erklären, Fragen zu stellen und auch Rückmeldung zu geben, Feedback und so weiter.</p> <p>Einbindung digitaler Tools eine Million Prozent! ‚Flinga‘ hast du, du hast ‚Taskcards‘ und diese Feedbackmethode, also sehr gut, auch hilfreich, na! Also es ist nicht einfach so du prahlst damit, weil du digitale Tools kennst, sondern sie erfüllen dann auch den Zweck.</p> <p>Aufgabenorientierung plus mitteilungsbezogenes Sprechen plus Transparenz, zielorientiert, innere Differenzierung durch sprachliche Mittel ist auch dabei. Ist halt auch die Frage, muss man bei nem LK differenzieren? Schüler sind individuell, da sind welche dabei, die können das besser, die können das besser. Inne innere Differenzierung entscheidet sich dann halt, wenn du Lerngruppe hast und dann kannst du was bereitstellen. Da kann man sich aber vorher auch schon mal drüber Gedanken machen, aber eben diese sprachlichen Mittel, wer sie braucht, nimmt sie, wer nicht, der halt nicht.</p>			
---	--	--	--

<p>Aufgabenorientierung plus mitteilungsbezogenes Sprechen plus Transparenz, zielorientiert, innere Differenzierung durch sprachliche Mittel ist auch dabei. Ist halt auch die Frage, muss man bei einem LK differenzieren? Schüler sind individuell, da sind welche dabei, die können das besser. Innere Differenzierung entscheidet sich dann halt, wenn du Lerngruppe hast und dann kannst du was bereitstellen. Da kann man sich aber vorher auch schon mal darüber Gedanken machen, aber eben diese sprachlichen Mittel, wer sie braucht, nimmt sie, wer nicht, der halt nicht. Relevanz des Themas, zeitgemäße Art und Weise der Kommunikation, Schülerinnen und Schüler reden im Schonraum, das heißt, du bist auch manchmal weg, ist natürlich auch ein Vorteil, dass sie befreit aussprechen können, wenn sie dann wirklich in unserer idealen Welt Französisch sprechen und bei der Aufnahme des Produkts haben wir eine Anzahl von unbestimmten Durchgängen, wie sie das machen können, also sie können so lange arbeiten, bis sie zufrieden sind, das macht ja auch was in Richtung Progression, Reflexion und so weiter.</p> <p>Rolle der Lehrkraft: Ganz ganz wichtig. Einsprachigkeit auch bei den Aufgaben, Rückmeldung geben, du kannst keine unmittelbare Rückmeldung von Fehlern geben, nur da, wo du auch mit dabei bist, wo sie selber sprechen, bist du eben nicht dabei und kannst keine Rückmeldung geben. Da ist immer die Gefahr, dass Schülerinnen und Schüler</p>			
---	--	--	--

<p>Fehler internalisieren, also wenn sie (...) es ist ja kein Fehler, na, aber wenn sie jetzt immer ‚il y a‘ sagen, ‚il y a, il y a, il y a, il y a, il y a‘ und kriegen da kein Feedback zu und im Schülergespräch funktioniert das, machen sie es halt immer und in dem Moment ist es kein, kann man da nicht das Zeichen geben „Komm, variere doch mal!“ (...) Genau, und die ja Selbsteinschätzung, hatte ich schon mal. Feedback geht in dieselbe Richtung. Du hast aber die Möglichkeit, ein detailliertes Feedback zu Produkt zu geben und zu der Präsentation zu geben, das ist halt nochmal ein hohes diagnostisches Potenzial. Also, wenn du jemanden hast, der sagt sonst nichts im Unterricht, du hast dein Dokument, wo du dir immer und immer wieder angucken kannst, was der kann, was er nicht kann und wo du dann deine Schlüsse daraus ziehen kannst, auf der einen Seite die Note, die du wahrscheinlich geben musst als Lehrer, aber auf der anderen Seite eben auch seine Progression. Dass du dann eben siehst „Wo kann ich da unterstützen?“</p> <p>Wir haben dadurch, dass du nicht immer ansprechbar bist und du möchtest, dass sie dir per Mail schreiben oder per ‚itslearning‘, haben wir eine höhere Hürde, Probleme zu kommunizieren. Also mal den Finger heben, wenn wir hier im Klassenraum sind, gar kein Problem, der kommt halt, meine Freunde sind um mich rum, die haben wahrscheinlich dieselbe Frage. Aber wer schreibt dir jetzt, wenn du nicht im Raum bist? Wenn sie deine</p>			
---	--	--	--

<p>Reaktion nicht sehen? „Oh der denkt bestimmt, das ist eine dumme Frage und der denkt bestimmt, das ist voll unnötig und er macht sich jetzt die Gedanken dazu“, das ist einfach nochmal eine Barriere dadurch, dass du Lehrkraft bist, auch wenn du den nichts Böses willst, aber so denken die halt.</p> <p>Und ja, ist halt ein das ist jetzt zum detaillierten Feedback und zum diagnostischen Potenzial, du hast ein hohen Arbeitsaufwand, weil du dir also du kannst dir das einmal angucken und dein Feedback geben, aber vielleicht beim zweiten Mal hast du noch mehr und beim dritten Mal hörst du NOCH mehr und beim vierten Mal hörst du NOCH mehr, also muss man sich auch als Lehrkraft (...) Ziele setzen und eben auch seine Zeit im Blick haben, weil man kann, wenn man Videos hat, wenn man Tondokumente hat, dann kann man das totevaluieren und an einem Abend guckst du dir ein Video an. Und das führt dann auch schon zum nächsten Punkt, es ist eben fast unmöglich, wenn man ein großen LK hat in dem Fall, es ist fast unmöglich voll umfänglich rückzumelden. Also irgendwo musst du dann auch deine Abstriche machen. Du hast gesagt, du willst dialogisches Sprechen fördern mit der Einheit, deswegen sollten sich die Rückmeldungen auch darauf fokussieren. Und dann hast du auch noch die Möglichkeit, voll umfängliches inhaltliches Feedback zu geben, obwohl das vielleicht eher in den Hintergrund tritt in dem Zusammenhang. Oder du gibst eben beides und bist eben 1000</p>			
--	--	--	--

<p>Jahre daran damit beschäftigt, da das Feedback zu geben. (...) Genau, also die Rolle der Lehrkraft sollte man nicht unterschätzen, auch für die Schüler und auch für sich selbst.</p> <p>Wichtig wäre ich sage jetzt einfach mal, was ich wichtig fände oder was meine Ansprüche an Video wären, wenn ich das verwenden würde. Dass sie kurz sind, also nicht ewig gehen. Ich sehe hier eins, das geht drei Minuten, dann ist hier noch eins, das geht, das zeigt es mir gerade nicht an, doch das geht zwei Minuten. (...) Ich glaube, ich verschiebe dir das gerade hier, ich bin auch Lehrkraft in dem Ordner, da musst du gleich nochmal gucken. Ja, also es muss auf jeden Fall die Möglichkeit bestehen, dass es mehrmals angeschaut werden kann und, wenn du da jetzt eine Doku reinballerst mit 40 Minuten, kann man das kein Schüler zutrauen, das mehr als einmal mehr als anderthalb Mal zu sehen. (...) Sprachlich wäre es am besten Untertitel anzubieten auf Französisch, dass wäre ein <i>must have</i> (...) ja, und das wäre es eigentlich schon. Ja, ‚Gesundheit‘, ‚Demokratie‘, ‚Regierung‘ und dann ‚privat und öffentlich‘. (...) Nee, also inhaltlich habe ich sowieso nur die Kritik der Offenheit an deinen Materialien. Das kommt dann aber wie gesagt, auf die Lerngruppe auch an, na. Im Prinzip ist das jetzt gerade nur, also du hast dir ultra viel Mühe gegeben, du hast ultra viel zusammengesucht, du hast alles bedacht. Frage ist nur, muss man alles bedenken, oder? Und vor allen Ding, können</p>			
--	--	--	--

<p>die sich alleine den Überblick verschaffen? Also wenn du das alles begleitest, also wenn du dann auch noch mehrere Plenumsphasen einfügst, um das zu besprechen, dann geht das auch in dem Umfang, den du da angesetzt hast. (...) Genau. Ja, Videos kurz sollten sie sein, also sie können ruhig authentisches Französisch sprechen, sie können ruhig schnell sprechen, aber sie sollten dann auch Untertitel haben, und wenn du Videos hast, die keine Untertitel haben, zwei mit Untertiteln, zwei ohne Untertitel, zack hast du deine Differenzierung. Dann kriegen die Muttersprachler oder die, was weiß ich, die Begabten kriegen dann die ohne Untertitel und fertig.</p> <p>Ich schätze sie POSITIV ein, weil es einerseits alle aktiviert dadurch, dass du bei jedem ‚Trajet‘ ist Einzelarbeit, Gruppenarbeit drinnen und damit ist eben jeder zumindest in der Einzelarbeit aktiviert. (...) Ja, wie sie dann in der Gruppenarbeit aktiviert sind, gute Frage. Da kann man sich dann eben wieder entziehen. Prinzipiell ist es ja das Ziel auch von Expertengruppen, dass jeder seine Rolle hat, jeder seine Aufgabe hat und niemand sich entziehen kann. Von daher ist das schon clever gewählt, gerade auch im digitalen Kontext. (...) Und was hattest du noch für Methoden? Das war ja das. (...) Ja, also mit diesem digitalen Fragezeichen halt immer beziehungsweise Ausrufezeichen, machen alle mit? Kriegst du alle mit? In der Theorie hast du alle aktiviert mit deinen Methoden und in dem Zusammenhang führt das auch</p>			
--	--	--	--

<p>auf das Ziel hin, eben zu sprechen und sie erarbeiten sich das, über was gesprochen wird, dann bereiten sie das zusammen auf, FUNDIEREN den Inhalt quasi nochmal mehr und dann wird gesprochen. (...) Vielleicht (...) gäbe es noch eine coole Methode oder ein cooles Vorgehen in der Diskussion, dass jeder mal was sagt, dass zumindest jeder einmal sein Standpunkt bringt, weil oft auch immer nur dieselben reden. Wenn man zum Beispiel erstmal so ein Blitzlicht macht, na, vorhin oder am Anfang des Interviews wolltest du ja drei Stichwörter von mir haben zu sozialen Netzwerken, und das deine Eingangsrunde ist in die Diskussion oder so. Ist eine spontane Idee, dann ist jeder auch dabei oder du nimmst halt jemanden dran in der Gefahr, dass da nichts kommt vor Aufregung oder vor „Ich habe nicht gearbeitet“. Genau, aber das ist, das führt schon dahin, wenn die Gruppe das schafft und wenn alle mitarbeiten, dann kommen wir zum Ziel.</p> <p>Ja. Ja, schulische Wirklichkeit ist ja auch nicht schulische Wirklichkeit. Wenn ich sage „GH“, dann bin ich im oberen Drittel, also nicht voll bei zehn, weil es muss im Endeffekt noch auf die Lerngruppe angepasst werden, also ein paar Schliffe müssen noch gemacht werden. Wenn ich jetzt meine Schule gucken würde, also wir hatten hier noch nie einen Französisch LK, aber selbst, wenn wir einen Französisch LK hinbekommen würden, dann wäre das NICHT realisierbar, dann wäre ich im unteren Drittel, was nicht</p>			
---	--	--	--

<p>heißt, dass es verschenkte Arbeit, die du da geleistet hast. Das heißt einfach, mehr eingrenzen, mehr Plenumsphasen mitnehmen, mehr Kontrolle schaffen und mehr dafür sorgen, dass alle arbeiten. Genau, aber so, ja gut Bremer Gymnasium, wenn es ein Bremer LK ist, finde ich das schon ziemlich geeignet. Ich weiß nicht, am K kriegt man noch LKs zusammen und am AG vielleicht auch noch. Da auf jeden Fall im oberen Bereich.</p> <p>Ja, auf jeden Fall! (...) Also ich habe es ja schon mal gesagt, na. Das ist DIE heute muss immer alles individuell sein beim Lernen, jeder muss berücksichtigt werden und wie kriegst du es besser hin, wenn du asynchrone und synchrone Phasen hast? Also, dass Schüler in asynchronen Phasen eben ihre Zeit selber einteilen und da lernen können gegebenenfalls, dass dann auch noch Phasen, in den man differenzieren kann. Schüler A, den fördere ich da in dem Zusammenhang besser und Schüler B, den FORDERE ich, also von ihm erwarte ich einfach mehr. Das ist für so eine Einzelarbeitsphase ist das eigentlich perfekt, und wenn ich jetzt an den herkömmlichen Unterricht denke, theoretisch müsstest du dafür dann zehn Arbeitsblätter dabegeben und um jedem gerecht zu werden. Mit so einem digitalen Lernformat ist es zwar auch aufwendig, aber es sind nur ein paar Klicks mehr, um da Schüler individueller gerecht zu werden als im herkömmlichen Unterricht. Also von daher (...) ich würde das, wenn ich die Zeit hätte, ich würde das für</p>			
--	--	--	--

<p>jeden Jahrgang machen, vorausgesetzt alle haben ein iPad, na, ist ja die Prämisse des Ganzen oder alle haben nachgewiesener Weise Laptops und damit wird auch im Unterricht gearbeitet. Aber das ist ich finde das eine super Möglichkeit, du kannst das so selber setzen, wie du es haben möchtest, du hast am Ende die <i>tâche</i>, die definierst du dir ja auch am Anfang. Das heißt, du weißt als Lehrkraft, wo es hingehet und dann kannst du als Lehrkraft bestimmen, was kriegt welcher Schüler, um dahin zu kommen und dann haben wir, dann kann ich als Lehrer auch festsetzen, wann treffen wir uns zusammen, wann lernen wir synchron, um Aussprache zu sichern, um Wortschatz einzuführen, um erstes Sprechen zu evaluieren und wann arbeiten die asynchron und zu was arbeiten die asynchron. Also das ist kommt schon sehr nah an dem, was heutzutage als idealer Unterricht verstanden wird.</p> <p>Ich arbeite ja gerade quasi an der Oberschule nur in Niedersachsen heißt das ‚IGS‘, könnt ich mir vorstellen, ja. Bei uns kriegen jetzt alle iPads, also die Fünften und die Sechsten kriegen iPads. (...) Neun und Oberstufe hat sowieso iPads. Auf JEDEN Fall! Also wir müssen auch was damit machen, die kriegen ja nicht umsonst iPads, die sind bei uns sind die alle fast alle privat angeschafft, also die haben da selber für bezahlt die Eltern und dann müssen wir damit was machen. Natürlich geht das mit mehr Regeln einher. Ich bin ja auch ein großer Verfechter</p>			
---	--	--	--

<p>davon, uns das Handwerkzeug zu geben, also uns Lehrkräften das Handwerkszeug zu geben, da auch einzugreifen, wenn was nicht läuft, aber ein Schüler von der Oberschule sollte genauso das Recht haben, digital beschult zu werden, wie ein Schüler vom Gymnasium. Nur, weil ein Schüler von Gymnasium weniger Probleme macht, da gibt es auch welche, na (lacht). Ja, ist ja auch eine Bevorteilung quasi, na. Also die bereitet man vor auf eine digitale Welt und die anderen nicht.</p> <p>Also auf jeden Fall materielle Voraussetzungen in Form von iPad oder auf jeden Fall einheitliches Arbeitsgerät, na. Dass es jetzt in vielen Fällen das iPad wird, hätte auch irgendwie was anderes werden können, auf jeden Fall das und Internetzugang. Soviel haben wir auf der Seite des Materiellen. Schulisch würde ich dann materiell auch in die Pflicht oder hätte ich materiell in die Pflicht genommen, wenn sie von Schülern erfahren hätte, dass es kein WLAN da gibt oder, dass sie kein Internet haben, dass dann gesagt wird „Kommt in die Schule, wir haben eine Notbetreuung und du darfst jetzt auch zur Notbetreuung, weil du kein Internet hast, nicht nur, weil deine Mama den ganzen Tag arbeiten muss“. Soviel dazu und ja, bei den Lehrern ist es halt auch (...) wichtig, dass die wissen, was es für Möglichkeiten gibt, also die brauchen das <i>Know-How</i>, das ist auch eine wichtige Voraussetzung und ich habe den ersten Lockdown ja auch mitbekommen, viele hatten da</p>			
---	--	--	--

<p>einfach kein <i>Know-How</i> und das ist dann alles vor die Hunde gegangen und da gibt es dann auch die Sturköpfe, die gesagt haben „Was soll ich mir jetzt noch spontan irgendwelche digitalen Sachen in meinem Kompetenzpaket schaffen, ich schicke PDFs rum oder verteile Zettel durch Bremen und das reicht dann“. Also da ist auch verständlich, dass es so gelaufen ist, weil das niemand voraussehen konnte, aber es ist dann halt auch nochmal einen Wink mit dem Zaunpfahl gewesen, dass das schon viel früher hätte passieren sollen und auch gerade bei uns, ich meine, wir sind ja gerade in der Ausbildung, du schreibst deine Masterarbeit dazu, ich hatte mein Ref in Corona, das heißt, bei uns war es gezwungenermaßen haben uns gezwungenermaßen mit digitalen Medien beschäftigt, aber vorher ist das auch nicht passiert. Also ist es dann halt auch behördlich, akademisch eine Voraussetzung, dass da die Lehrpläne und die Lehrerausbildung so stattfindet, dass es auch passt, dass man mit den Geräten, die man dann auch bekommt, umgehen kann. Jetzt sagt sich das relativ leicht, wir haben hier Whiteboards und ich arbeite seit Jahren mit einem iPad und für mich ist das alles selbstverständlich, da die Tools zu fahren und hier mal ein Video zu zeigen, da mal ein Video zu zeigen, aber da komme ich auch nicht her. Als ich angefangen habe in der Stadtteilschule, ja, habe ich auch mit dem Buch gearbeitet, habe mir dann irgendwann ein iPad gekauft, weil ich</p>			
---	--	--	--

<p>mir damit besser Notizen machen konnte und da die Audios besser darauf speichern konnte, und irgendwann hat dann eins zum anderen geführt und ich habe mich gezwungenermaßen damit beschäftigt. Genau, also ganz wichtig Lehrerausbildung und dann die materiellen Voraussetzungen und dann eben auch der Überblick der Schulen, dass das Pädagogische nicht verloren geht, na, dass man Kontakt zu den Kindern hat, dass man weiß, die haben kein Internet, dass man weiß, die ziehen sich gerade raus und dass man da dann halt auch agieren muss (unv.).</p> <p>Ja, also ein hohen Grad an Selbstdisziplin. Ich musste als Student auch immer in die Bib fahren, weil ich mich Zuhause nicht konzentrieren konnte. Und ich will nicht wissen, was das für manche gekostet hat, was für Überwindungen das gekostet hat, da Zuhause alleine zu arbeiten, wenn dann noch mehrere Geschwister sind, wenn da eine Mutti ist, die auch im Home-Office sitzt und so. Ja, war halt jetzt schmerzhaft zu lernen, aber ist dann eben auch wichtig dann für uns Lehrkräfte, das in Zukunft zu fördern, eine gewisse Selbstdisziplin, eine gewisse Frustrationstoleranz auch, weil mal klappt das Hochladen nicht und dann darf man den Kopf nicht in den Sand stecken, sondern nach Lösungen suchen. Also das ist gerade, wenn man nochmal über Corona nachdenkt, hat man da echt eine Menge verlangt von den Schülern, wenn es die Angebote gab. Also in Bremen gab es die ja, ich</p>			
--	--	--	--

<p>bin jetzt in Niedersachsen, hier gab es die nicht so richtig. Und jetzt habe ich ein Fünftklässler bei mir in der Klasse, der kann nicht lesen, der kann nicht schreiben, weil da bei dem halt hat das nicht so gut geklappt mit der digitalen Beschulung. Ja, nee aber im ersten Lockdown sind auch noch viele runtergefallen, viele haben sich entzogen, fanden das geil. In Bremen gab es da auch noch die Regeln, es darf nichts benotet werden, aber als dann die iPads kamen, gut, das war auch schon besser.</p> <p>Auf JEDEN Fall! Gerade was das angeht mit individueller Redezeit, ist das eine unfassbare Goldgrube, die wir da haben. Wir können als Lehrkräfte also du hast es jetzt in deinem Lernpfad zwar nicht gemacht, aber man kann ja immer mal wieder man kann auch Sechstklässler Sprachanfänger dazu bringen, Schulbuchtexte einzulesen, in so Lernpfaden oder andere Texte einzulesen, und zwar so lange, bis sie damit zufrieden sind. Und wann kannst du 30 Schülerinnen und Schüler lesen lassen? Du kannst es natürlich nicht kontrollieren, aber du hast dann als Lehrkraft die Freiheit so die, die ich eh schon höre im Unterricht, die höre ich mir dann da nicht an, ich nehme mir den und den, den höre ich mir jetzt an, nächste Woche höre ich mir das und das an, nächste Woche höre ich mir das und das an. Ist einmal für uns Lehrkräfte gut wegen des diagnostischen Potenzials. Andererseits ist es für die Schülerinnen und Schüler gut, weil die mal wirklich ins Sprechen</p>			
--	--	--	--

<p>kommen, weil die, die im Unterricht nicht sprechen, die sprechen wirklich nicht und wenn sie dann ein Dokument haben, ein Lernpfad, wo sie sprechen, dann umso besser. Dann denken sie auch darüber nach „Oh das klappt noch nicht so gut“ und „Oh ich höre mir das mal selber an“, „Oh <i>soleil</i>, das spreche ich schon mal super aus“, können sich da einfach besser reflektieren. Die Möglichkeit hattest du jetzt gar nicht in deinem Lernpfad, ich habe immer mit Sprachaufnahmen gearbeitet und (...) die Klasse, die konnte richtig gut sprechen am Ende, weil ich die auch nach Corona habe ich denen immer wieder eine Aufgabe aufgegeben „Hier Leute, lest das ein, hier Leute spricht das ein, hier macht dies, macht das, macht jenes“ und dann macht das einfach jeder und die Möglichkeit hast du nicht im herkömmlichen Unterricht. Vor allen Ding auch beim Chor-sprechen, na. Da können sich ja, da sollen ja alle gleichzeitig sprechen, ist ja die einzige Möglichkeit, alle gleichzeitig sprechen zu lassen, selbst da können sich welche rausnehmen, selbst wenn noch welche Masken tragen, stellst dich hin oder sitzt du da einfach und niemand sieht, ob du dein Mund bewegst oder nicht. Aber da haben wir jetzt digital die Möglichkeit, uns da Sachen reinzuholen, auch ja, gut, du hast es ja doch mit der Aufnahme, sehe ich gerade wieder, na, Radiobeitrag, Podcast. Dann nehmen sie das ja auch auf, bereiten das dementsprechend vor, hören sich das selber an, können das selber nochmal</p>			
---	--	--	--

<p>reflektieren. Also das macht schon das macht das Lernen einfach individueller und das BElastet die Lehrkraft, weil du kannst ja noch keine Lernpfade kaufen bei Schulbuchverlagen, du musst sie einfach selber erstellen, bisher noch. Das belastet dich in dieser Hinsicht, aber das ENTlastet dich in der Hinsicht, dass du allen Schülern gerecht werden kannst.</p> <p>Auf jeden Fall! Ich nehme die sprachlichen Mittel mit. Ich habe dir ja gesagt, dass ich diese gerne mag und die sind auch grafisch sehr gut und übersichtlich aufgearbeitet. Erstens das, wie du deine Materialien aufbereitest, wie du deine Aufgabenstellungen formulierst. Das ist sehr beeindruckend. Deine Zieltransparenz, wie wichtig es ist, von Anfang an zu sagen, wo es hingehet und wie gut du das dargestellt hast. Das schleift einfach auch im Alltag, aber wenn man eine Einheit beginnt, dass man sich da auch nochmal die Zeit nimmt, selbst wenn es aus dem Buch ist, kurz darüber zu sprechen, was Phase ist und was wir jetzt lernen werden und worauf es ankommen wird, und das Ganze dann irgendwie in der Reflexion zu rahmen, ganz am Anfang, zwischendurch nochmal und dann (...) dass nämlich aus der Reflexion deines Lernpfades und (...) und alles was ich gelobt habe, nehme ich mit (...) das noch einmal aufzuarbeiten. Höre es dir nochmal an.</p> <p>Nee, also du hast gerade nochmal gesagt, wofür machst du das, na? Damit das auch andere nutzen können und</p>			
---	--	--	--

<p>das ist jetzt auch so ein Ding. Es gibt unfassbar viel Material für analogen Unterricht und herkömmlichen Unterricht. Das ist einfach auch nochmal (...) will ich auch nochmal ins Gedächtnis rufen, dass SOWAS sowas müsste es auch mal geben oder da müsste man sich mal zusammentun, man einigt sich auf einem Medium, in Bremen einigt man sich auf ‚itslearning‘ und (...) in Niedersachsen wäre es ‚iServ‘, aber dann ja man müsste sich mal darauf einigen, nicht nur im Kollegium, sondern auch darüber hinaus, dass man das hat, weil sonst in dem Alltag kommst du nicht dazu, das zu machen. Auf GAR keinen Fall! Aber darauf zurückgreifen zu können irgendwann, das wäre der HAMMER! (...) Genau, das wollte ich am Ende nur nochmal sagen. Also das ist alles super und das wird dem Lernen im 21. Jahrhundert gerecht, aber das gibt es halt noch zu WENIG und das, was man von der Lehrkraft verlangt, das kann man nicht nochmal obendrauf packen, dass da jetzt auch noch sowas bei rauskommen soll. Also wäre schön, wenn sich da mal irgendwie jemand darum kümmern würde, wenn es da Startups gäbe oder von der (...) in den Bundesländern, da irgendwelche Forschungsgruppen für organisiert werden. Erforscht werden muss das ja auch nicht wirklich, du evaluierst das hier und dann sagst du, Lernpfade sind gut und dann soll es in die Produktion von weiteren Lernpfaden gehen. Das wäre halt gut (...) und ideal wäre, wenn das von Schulverlagen käme, die</p>			
---	--	--	--

<p>wir ja eh schon bezahlen. (...) Das müsste man also das ist so die Zukunftsperspektive, die ich habe, weil weiß ich nicht, die neuen ‚À plus!‘ oder ‚À toi‘ oder auch die neuen ‚Dé-couvertes‘, die sind schon relativ digital ausgelegt, aber die haben eben halt nicht die Vorteile, die ich hier daran so gut finden, und zwar, dass man was aufnimmt und dass man zu Hause alleine arbeiten kann und so weiter. (...) Gut, das war mein Appell zum Schluss.</p>			
--	--	--	--