

Moritz Raab

Digitalisierung im Lateinunterricht

Ein fachdidaktischer Überblick





Moritz Raab

Digitalisierung im Lateinunterricht

Ein fachdidaktischer Überblick

Vandenhoeck & Ruprecht

In diesem Buch werden Links zu externen Websites, d. h. zu Angeboten von Dritten, genannt. Für die Inhalte der verlinkten Seiten ist stets der jeweilige Anbieter oder Betreiber der Seiten verantwortlich. Weder Autor noch Verlag haben Einfluss auf Aussagen und Behauptungen, die auf diesen Websites gemacht werden. Für sachliche und rechtliche Korrektheit dieser Internetangebote können sie daher trotz sorgfältiger Prüfung keine Garantie übernehmen. Die Nutzung der genannten Websites und ihrer Inhalte erfolgt in eigener Verantwortung.

Ebenso werden verschiedene digitale Medien, Apps, Tools, Programme und dergleichen thematisiert. Auch für ihre Nutzung wird keine Verantwortung übernommen. Ihre Nutzung ist jeweils auch nach der deutschen Rechtslage, insbesondere in Bezug auf den Datenschutz, das geltende Urheberrecht und die schulischen rechtlichen Rahmenbedingungen, jeweils von der nutzenden Person im Vorfeld zu prüfen. Lehrkräften wird angeraten, die Nutzung der genannten Internetseiten, Medien, Apps, Tools, Programme und dergleichen mit der Schulleitung abzusprechen. Für rechtliche Probleme, die mit ihrer Nutzung einhergehen, kann der Autor nicht verantwortlich, für entstandene Schäden nicht haftbar gemacht werden.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind
im Internet über <https://dnb.de> abrufbar.

© 2022 Vandenhoeck & Ruprecht, Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen,
ein Imprint der Brill-Gruppe
(Koninklijke Brill NV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA;
Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland;
Brill Österreich GmbH, Wien, Österreich)
Koninklijke Brill NV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Hotei,
Brill Schönningh, Brill Fink, Brill mentis, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau,
V&R unipress.

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich
geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: © Adobe Stock | #191529055 und # 218499401

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISBN 978-3-647-70302-2

Inhalt

| | |
|--|----|
| 1. Zur Einführung: Lateinunterricht im digitalen Zeitalter | 7 |
| 2. Kleine Medienkunde oder sieben Fragen zu Medien im Unterricht | 16 |
| 2.1. Was sind Medien? | 16 |
| 2.2. Was sind Medien im (Latein-)Unterricht? | 17 |
| 2.3. Was ist und was will die Medienpädagogik? | 17 |
| 2.4. Wie lassen sich digitale Medien im Lateinunterricht nutzen? | 18 |
| 2.5. Wie lässt sich die Eignung digitaler Medien beurteilen? | 20 |
| 2.6. Was bedeutet Medienkompetenz? | 22 |
| 2.7. Wie können digitalgestützte Lehr-Lern-Settings aussehen? | 24 |
| 3. Wozu digitale Medien im Lateinunterricht? Drei Argumente! | 29 |
| 3.1. Das didaktische Argument | 29 |
| 3.2. Das (medien-)pädagogische Argument | 30 |
| 3.3. Das methodische Argument | 33 |
| 4. Überblick über die Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien im Lateinunterricht | 36 |
| 5. Digitale Medien in der Wortschatzarbeit | 40 |
| 5.1. Visualisierung von Wortschatz | 40 |
| 5.2. Digitale Vokabelkartei und ›Vokabeltrainer‹ | 46 |
| 5.3. Digitale Wortschatzübungen | 49 |
| 6. Digitale Medien in der Grammatikarbeit | 57 |
| 6.1. Lern- und Erklärvideos im Grammatikunterricht | 57 |
| 6.2. Lateinische Internetgrammatiken | 65 |
| 6.3. Visualisierung grammatischer Phänomene | 67 |
| 6.4. Interaktive Grammatikübungen | 68 |
| 7. Digitale Medien bei Texterschließung und Übersetzung | 76 |
| 7.1. Texterschließung mit digitalen Übungen | 76 |
| 7.2. Computergestützte Textstrukturierung (›Textlayoutverfahren‹) | 77 |

| | |
|--|------------|
| 7.3. Digitaler (hypermedialer) Textkommentar | 80 |
| 7.4. Texterschließungs- und Übersetzungssoftware | 82 |
| 7.5. Kollaboratives Übersetzen | 84 |
| 7.6. Digitale Wörterbücher | 85 |
| 7.7. Das computergestützte Übersetzungsgespräch | 88 |
| 7.8. Internetübersetzungen und Übersetzungsvergleiche | 90 |
| 7.9. Digitale Überprüfung des Textverständnisses | 94 |
| 7.10. Das Internet als ›fons Latinus‹ | 95 |
| 8. Digitale Medien bei Textvertiefung und Interpretation | 99 |
| 8.1. Interaktive Übungen für sprachlich-stilistische Gestaltungsmittel | 99 |
| 8.2. Visualisierung und Präsentation von Interpretationsaspekten | 100 |
| 8.3. Kreativ-produktive Textvertiefung – digital und multimedial | 100 |
| 8.4. Problemorientierte Textvertiefung mit <i>WebQuests</i> | 107 |
| 8.5. PDF-Bearbeitungen von Rezeptionsdokumenten | 110 |
| 8.6. Antike-Rezeption in Filmen und Serien | 111 |
| 9. Digitale Medien zur Sachkunde (<i>Res Romanae</i>) | 114 |
| 9.1. Die Internetrecherche | 114 |
| 9.2. Animationen, Simulationen, <i>Virtual</i> und <i>Augmented Reality</i> | 118 |
| 9.3. Digitale Karten | 121 |
| 9.4. Dokumentarfilme | 124 |
| 9.5. Multimediale und interaktive Lernangebote zur antiken Welt | 128 |
| 9.6. <i>Digital Game-Based Learning</i> | 130 |
| 9.7. Multimediales Produzieren und Präsentieren | 133 |
| 10. Übergeordnete Einsatzbereiche | 137 |
| 10.1. Die Lernplattform | 137 |
| 10.2. Der ›virtuelle Klassenraum‹ | 139 |
| 10.3. Verlinkungen durch QR-Codes und Short-Links | 140 |
| 10.4. Lernorganisation, Feedback und Evaluation | 142 |
| 10.5. Digitale Mappen, Lehrwerke und Tafeln | 143 |
| 10.6. Hybrider Lateinunterricht und ›Videounterricht‹ | 144 |
| 11. Schlussbemerkung und Ausblick | 146 |
| 12. Nützliche Links und Materialien | 151 |
| 13. Literatur | 154 |
| 14. Abbildungsverzeichnis | 160 |
| 15. Stichwortverzeichnis | 161 |

1. Zur Einführung: Lateinunterricht im digitalen Zeitalter

Medienmündigkeit – ein Bildungsziel

Per *WhatsApp* mit Freunden schreiben, Videos auf *YouTube* › liken‹, Fotos auf *Instagram* › posten‹, *Games* › zocken‹ – digitale Medien wie Smartphones, Tablet-Computer und Notebooks gehören unweigerlich zur Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen, sie nutzen sie ganz selbstverständlich. Dass die meisten Jugendlichen ein eigenes Smartphone besitzen und in ihren Zimmern über einen Internetzugang verfügen, wundert also nicht.¹ Nicht umsonst spricht man auch von einer ›Medien-Generation‹. Auch für die vorigen Generationen, die mit der Entwicklung des Computers aufgewachsen sind, ist ein Alltag ohne digitale Medien kaum mehr vorstellbar, hat die Digitalisierung doch inzwischen nahezu sämtliche Lebensbereiche durchdrungen, inklusive der hochtechnisierten, globalisierten Arbeitswelt. Die Auswirkungen der Digitalisierung sind enorm. So ändert sich nicht nur die Art, wie wir Wissen und Informationen organisieren und wie wir kommunizieren.² Die Nutzung digitaler Medien verändert auch menschliches Verhalten.

So sind Kinder und Jugendliche Gefahren ausgesetzt, wie es sie wohl nie zuvor gegeben hat. Hier sprechen wir etwa von ›Cybermobbing‹, das im virtuellen Raum stattfindet und für die Betroffenen gewaltige psychische Konsequenzen hat. Denn Beleidigungen und Diffamierungen beispielsweise durch Hasskommentare werden einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht,³ ethischen und rechtlichen Prinzipien zum Trotz. Gerade Datenschutz und -sicherheit können in einer Welt, in der *Amazon*, *Facebook* und Co. systematisch Nutzerdaten zur Erstellung von Persönlichkeits- oder Käuferprofilen zu erheben versuchen, nicht hoch genug eingeschätzt werden.

1 Vgl. KUTTER 2014.

2 Vgl. GUDJONS/TRAUB 2012, 380.

3 Vgl. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/kinder-und-jugend/medienkompetenz/was-ist-cybermobbing--86484> (Zugriff: 18.08.2021).

Hinzu kommen gesundheitliche Risiken. So werden Computerspiel- und Internetabhängigkeit inzwischen im neuen Diagnosekatalog (ICD-11) der Weltgesundheitsorganisation offiziell als Suchterkrankung geführt, da offenbar immer mehr Kinder und Jugendliche von ihrem Computer, ihrem Smartphone oder Tablet nicht wegkommen: Exzessives Computerspielen oder sich in der virtuellen, buchstäblich bildschönen Welt der *Social Media* zu verlieren, um immer mehr »Likes« zu sammeln, mögen Beispiele dafür sein. Das Suchtpotenzial und die Gefährdung für die Gesundheit sind also nicht zu unterschätzen.⁴ Auch wenn kein kausaler Zusammenhang besteht, können mit einem erhöhten elektronischen Medienkonsum gesundheitliche und entwicklungsbezogene Beeinträchtigungen wie Konzentrationsschwäche und Unruhe, Hyperaktivität, Sprachentwicklungsstörungen, sportliche Defizite oder eine Neigung zu ungesunder Ernährung und Übergewicht einhergehen.⁵ Nicht zuletzt können Leistungen in der Schule durch eine übermäßige Mediennutzungsdauer sowie durch bestimmte Inhalte beeinträchtigt werden, etwa wenn Kinder und Jugendliche sich immer weniger Zeit für Hausaufgaben, Lernen und sportliche Betätigung nehmen oder extrem gewalthaltige Inhalte konsumieren.⁶ So nimmt es nicht wunder, dass manche Stimmen mahnen, digitale Medien gehörten nicht in Kinderhände und schon gar nicht ins Kinderzimmer.⁷

Zudem werden Kinder und Jugendliche im Netz dazu verleitet, leichtgläubig Inhalte zu verwenden und zu verbreiten. Die Werbewirtschaft hat das Marketingpotenzial durch sogenannte »Influencer« schon lange erkannt, die auf *YouTube* und *Instagram* ihren »Followern« den Kauf bestimmter Produkte nahelegen.

Zum echten Problem für politische Partizipation wird es, wenn sie in Zeiten von »Fake News« und »Filterblasen« in den sozialen Netzwerken Fakten von Falschinformationen nicht unterscheiden können oder eine sachliche politische Diskussion und echte Meinungsbildung nicht mehr zustande kommen. So hat die Digitalisierung auch politisch-gesellschaftliche Konsequenzen, mit denen die jungen Menschen konfrontiert werden.

In dieser »schönen neuen Medienwelt« aufzuwachsen, ist für Kinder und Jugendliche also nicht unproblematisch. Doch was tun? Digitale Medien aus

4 So legt es auch die BLIKK-STUDIE (2017, 6–8) nahe, in der Kinderärzte den Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen untersuchten. Ein Großteil der befragten Kinder überschreitet demnach die (z. B. von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung) empfohlenen Nutzungszeiten für elektronische Medien.

5 Vgl. ebd.

6 Vgl. MÖSSLE/KLEIMANN/PFEIFFER 2008, 31 f.

7 So etwa MÖSSLE/KLEIMANN/PFEIFFER 2008, 33.

den Kinderzimmern verbannen? Handyverbote an deutschen Schulen einführen wie in Frankreich? Die Annahme, sie lernten als *digital natives* automatisch eine gesunde und reflektierte Nutzung der digitalen Medien, stimmt jedenfalls nicht.

Der Umgang mit digitalen Medien, also ›Medienkompetenz‹, muss neben dem Lesen, Rechnen und Schreiben als allgemeine Kulturtechnik begriffen werden. Ziel muss daher eine umfassende ›Medienmündigkeit‹ der Kinder und Jugendlichen sein, damit sie sich im Bewusstsein für Gefahren und Risiken in der digitalen Welt zurechtfinden und am politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben aktiv partizipieren können. Dafür müssen sie beispielsweise lernen, mediale Inhalte zu bewerten, Medienangebote sinnvoll zu nutzen, ihre Mediennutzung zu reflektieren und ihren Medienkonsum zu steuern. Dazu gehören übrigens auch Medienkompetenzen, die sich auf Fähigkeiten der Problemlösung, der Kooperation und Kommunikation beziehen, die nicht zuletzt für die zunehmend digitalisierte Arbeitswelt und damit für das eigene, spätere Berufsleben von Bedeutung sind. Eine solche Medienmündigkeit bei den Lernenden auszubilden, muss Aufgabe von Schule sein.

Deutschland im digitalen Mittelfeld

Dass digitale Medien zwar zur Lebenswirklichkeit, aber noch lange nicht zur ›Lernwirklichkeit‹ der Lernenden in Deutschland gehören, zeigen die so genannten ICIL-Studien (*International Computer and Information Literacy Study*), die 2013 erstmalig die »informations- und computerbezogenen Kompetenzen« von Achtklässlern im internationalen Vergleich gemessen sowie die schulischen und außerschulischen Rahmenbedingungen dafür erfasst haben.⁸ Es stellte sich heraus, dass Deutschland im mittleren Bereich der Rangreihe der Länder und damit hinter der Tschechischen Republik, Kanada, Australien, Dänemark, Polen und anderen Ländern lag – wenngleich insgesamt signifikant über dem internationalen Mittelwert und noch im Bereich des EU-Mittelwerts.⁹

Trotzdem ein ernüchterndes Ergebnis. So konstatierten die Autoren der Studie: »Die Ergebnisse der Studie ICILS 2013 machen deutlich, dass die weit verbreitete Annahme, Kinder und Jugendliche würden durch das Aufwachsen in einer von neuen Technologien geprägten Welt automatisch zu kompetenten Nutzerinnen und Nutzern digitaler Medien, nicht zutrifft.«¹⁰ Nur ein geringer

8 ICILS 2013 PROJEKTBSCHREIBUNG.

9 Deutschland erzielte durchschnittlich 523 Punkte, der internationale Durchschnitt lag bei 500 Punkten, der EU-Durchschnitt bei 525 Punkten. Spitzenreiter ist die Tschechische Republik mit 553 Punkten; BOS/EICKELMANN/GERICK 2014, 5.

10 Ebd.

Anteil der getesteten Lernenden erreichte die höchste Kompetenzstufe. Fast ein Drittel der Achtklässlerinnen und Achtklässler erreichte nur die untersten beiden Kompetenzstufen und verfügte damit nur über »rudimentäre bzw. basale Fertigkeiten und Wissensstände hinsichtlich des kompetenten Umgangs mit neuen Technologien«.¹¹

Die Gründe, die sich auch in der Studie andeuteten, lagen auf der Hand: geringer Einsatz neuer Medien im Unterricht, mangelnde IT-Ausstattung der Schulen und die Vernachlässigung digitaler Medien und Medienkompetenzen in den curricularen Vorgaben sowie in der Aus- und Weiterbildung der Lehrenden.¹²

Die Studie hält fest, dass Deutschland auch zukünftig nur auf dem mittlerem Leistungsniveau im internationalen Vergleich bleiben werde, wenn digitale Medien und der kompetente Umgang mit ihnen nicht in den Unterricht konzeptionell aufgenommen würden.¹³ Der Erziehungswissenschaftler WILFRIED BOS spricht sogar davon, dass die Lernenden »ihren Kompetenzstand *trotz* Schule« erreichten, da sie in der Schule das sinnvolle Sammeln, Auswerten und Präsentieren nicht lernten.¹⁴

Dies waren also erste Baustellen, die von der Politik als Konsequenzen aus der ICIL-Studie zu bearbeiten waren. Obwohl man beabsichtigte, die genannten Versäumnisse aufzuholen,¹⁵ wurden auch fünf Jahre später, nämlich in der Folgestudie ICILS 2018, kaum Fortschritte bei der Kompetenzentwicklung der Lernenden erkennbar. Trotz des inzwischen häufigeren Einsatzes digitaler Medien durch Lehrkräfte erreicht wieder ein Drittel der Lernenden nur die beiden unteren Kompetenzstufen, und auch insgesamt haben sich die digitalen Kompetenzen im Mittel nicht verbessert. Ebenso wurde in der Ausstattung der Lernenden mit digitalen Geräten kein signifikanter Unterschied zu 2013 festgestellt. Im Vergleich zu anderen Ländern (z. B. USA, Finnland, Dänemark) ist sie weiterhin unterdurchschnittlich. Der Anteil an Schulen, in denen alle Lehrkräfte ein digitales Endgerät gestellt bekommen, liegt bei nur drei Prozent.¹⁶

Der Ausbau der digitalen Infrastruktur an Schulen mithilfe des fünf Milliarden Euro umfassenden »Digitalpakts Schule« ist nur langsam vorangeschritten – zu langsam, wie sich schließlich in der Zeit der flächendeckenden Schulschließungen während der Corona-Pandemie zeigte: Viele Schulen waren für das »Homeschooling« nicht ausreichend gerüstet.

11 BOS/EICKELMANN/GERICK 2014, 5.

12 Vgl. BOS/EICKELMANN/GERICK 2014, 5; RIECHERT 2015.

13 BOS/EICKELMANN/GERICK 2014, 5.

14 Zitiert nach BURCHARD 2014.

15 Vgl. ROSSMANN 2015.

16 Vgl. EICKELMANN et al. 2019; ANDERS 2019.

Die KMK und die »digitale Revolution«

Klar ist aber, dass es, um das Ziel der Medienmündigkeit zu erreichen, eine flächendeckende Digitalisierung der Schulen braucht mit entsprechenden medienpädagogischen Konzepten. 2016 hat sich die KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) dieses Themas angenommen und in ihrer Strategie »Bildung in der digitalen Welt« die digitalen Kompetenzen beschrieben, die die Lernenden heute im Laufe ihrer Schullaufbahn erwerben sollen. Die KMK spricht dabei von der Erweiterung des Bildungsauftrags im Zeitalter der »digitalen Revolution«. Dafür seien von Ländern, Bund, Kommunen, Schulträgern und Schulen Lösungen auf verschiedenen Handlungsfeldern zu erarbeiten, etwa in Bezug auf Bildungspläne und Unterrichtsentwicklung, Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erziehenden und Lehrenden, Infrastruktur und Ausstattung, Bildungsmedien oder rechtliche Rahmenbedingungen.¹⁷

Zentral sind hierbei zwei Aspekte: Zum einen müssen die Unterrichtsfächer in ihren Lehrplänen und Curricula gemäß ihren spezifischen Zugängen zur digitalen Welt die Entwicklung dieser digitalen Kompetenzen unterstützen. Zum anderen sollen digitale Lernumgebungen unter dem Primat des Pädagogischen systematisch in Lehr-Lern-Prozesse einbezogen werden, was eine Neugestaltung von Unterricht mit sich bringt.¹⁸

Bemerkenswert ist hierbei nicht nur, dass der Kompetenzrahmen von den Ländern so umzusetzen ist, dass alle Lernenden, die etwa zum Schuljahr 2018/2019 in die Sek. I eingetreten sind, bis zum Ende der Pflichtschulzeit die darin formulierten Kompetenzen erwerben können, sondern auch, dass *jedes einzelne Fach* seinen Beitrag dafür leisten muss. Jedes Fach soll für seine fachbezogenen Kompetenzen Bezüge und Anknüpfungspunkte zu dem Kompetenzrahmen definieren, sodass in der Summe alle Kompetenzen des Rahmens berücksichtigt sind.¹⁹

Dies hat auch für das Fach Latein Konsequenzen: So muss es ebenfalls prüfen, welches medienpädagogische Potenzial ihm innewohnt und welche fachspezifischen Zugänge zu den »Kompetenzen in der digitalen Welt« sich eröffnen, was nicht zuletzt eine Überarbeitung der Fachcurricula der Länder nach sich ziehen dürfte. Die Fachdidaktik Latein muss didaktisch-methodische Konzepte für einen Lateinunterricht entwickeln, der digitale Kompetenzen tatsächlich fördert. In der Praxis müssen im Lateinunterricht dann Computer

17 KULTUSMINISTERKONFERENZ 2016, 8 ff.

18 Ebd., 11–13.

19 Ebd., 19 f.

und Tablets verstärkt unter spezifischen didaktischen Zielsetzungen eingesetzt werden. Und die Lateinlehrenden sind dafür entsprechend aus- und fortzubilden – und übrigens auch auszustatten.

»Neue« Medien im Lateinunterricht – ein Rückblick

Doch wo steht da die Lateindidaktik? Mit dem Computer haben seit den 1990er Jahren digitale Medien Einzug auch in den Lateinunterricht gehalten.²⁰ Konkrete didaktische Konzepte, nach denen das Lernen mit – wie man damals noch sagte – »neuen« Medien ausgestaltet werden kann und die gleichzeitig fachspezifische und pädagogische Zielsetzungen fokussieren, wurden indes offensichtlich nicht entwickelt.

Fachdidaktische Literatur zu diesem Thema gibt es zwar etwa ab dem Jahr 1997, doch, so stellte TILMAN BECHTHOLD-HENGELHAUPT für die Jahre 2001 bis 2010 in Bezug auf die Nutzung des Internets für unterrichtliche Zwecke fest: »Während das Internet zu einem der wichtigsten Informationsmedien für Schüler wurde, ließ das Interesse an diesem Medium bei den Fachdidaktikern der Alten Sprachen ebenso kontinuierlich nach.«²¹ Lediglich Anfang der 2000er Jahre gab es noch einige nennenswerte Veröffentlichungen,²² wenn auch teilweise mit kulturkritisch-pessimistischem Einschlag.²³ Im Allgemeinen herrschte eine technik- und lehrerzentrierte Sichtweise vor, die sich etwa auf die Funktionen des Computers, die Internetnutzung oder auf Anwendungsgebiete für die Lehrkraft bezog.

Die fachdidaktischen Arbeiten aus dem Jahr 2009 und 2010 zeigen in den Worten von BECHTHOLD-HENGELHAUPT sogar »breites Desinteresse« am Thema; das Internet sei, wenn überhaupt, »im Hintergrund präsent«.²⁴ Auch in den nächsten Jahren beschäftigte sich die fachdidaktische Literatur nicht näher mit der Frage, wie digitale Medien in den Lateinunterricht funktional integriert und dadurch Medienkompetenzen vermittelt werden können.

Erst 2016 schien das Thema mit einer Ausgabe des *Altsprachlichen Unterrichts* wieder präsent. In den nächsten Jahren folgten weitere Veröffentlichungen zum Einsatz digitaler Medien und »Tools« im Lateinunterricht,²⁵ Internetangebote zu Unterrichtsideen weiteten sich aus und nicht zuletzt sollte der bundesweite

20 Vgl. KIPF 2006, 294.

21 BECHTHOLD-HENGELHAUPT 2012, 95 f.; anders in Großbritannien, siehe LISTER 2008.

22 Vor allem SCHMITZER 2001; BECHTHOLD-HENGELHAUPT 2001; AU 45, 3+4/2002.

23 Zum Beispiel SCHAREIKA 2002a.

24 BECHTHOLD-HENGELHAUPT 2012, 105 f.

25 Zum Beispiel FLORIAN 2018, GRESSEL 2019, DOEPNER/KEIP/KURCZYK 2020.

DAV-Kongress im April 2020 dem Thema Digitalisierung gewidmet sein, der jedoch pandemiebedingt ausfallen musste.

Die Corona-Krise wirkte schließlich wie ein »Booster« für die Digitalisierung im Lateinunterricht. Schließlich mussten Lehrende nun auf im »Home-schooling« einsetzbare, digitale Lösungen zurückgreifen, um den Spracherwerb und die Textarbeit der Lernenden fortzusetzen. Digitale Fortbildungsangebote und Reflexionen über die Digitalisierung in den Alten Sprachen in Schule und Universität ließen nicht lange auf sich warten.²⁶ Dass in diesem Zusammenhang auch die digitale Ausstattung der Schulen vorangetrieben wurde, deutet darauf hin, dass digitale Medien auch künftig eine zentrale Rolle in Lehr-Lern-Prozessen einnehmen werden.

Wozu also noch ein Buch?

Nun gibt es inzwischen zwar zuhauf Ideen, wie sich digitale Medien in den Lateinunterricht integrieren lassen, doch wer blickt da im »Dschungel der Möglichkeiten« noch durch? Und welche fachlichen Lernziele können dabei jeweils verfolgt werden? Was also erstens fehlt, ist ein Überblick, wie und wozu sich digitale Medien im Lateinunterricht nutzen lassen. Damit verbunden ist zweitens eine Beurteilung ihrer didaktischen und methodischen Eignung notwendig, denn bekanntlich ist nicht alles Gold, was glänzt. Drittens bleibt trotz des in der Literatur beinahe inflationär gebrauchten Begriffs der »Medienkompetenz«, die sich durch diese oder jene Anwendung ausbilden ließe, immer noch offen, inwiefern dies im Lateinunterricht konkret erfolgen kann. Hier ist übrigens wichtig, dass ein Perspektivwechsel von der Lehrkraft hin zu den Lernenden erfolgt. Es kann nicht darum gehen, was die Lehrkraft mit digitalen Medien »machen« kann, sondern wie die Lernenden sie gewinnbringend für ihre Kompetenzentwicklung nutzen können. Viertens fehlt ein »theoretischer Unterbau«: Wie können digitalgestützte Lehr-Lern-Arrangements aussehen? Dafür wären konkrete Konzepte vorzustellen.

Dieses Buch will daher erstmalig nahezu sämtliche Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien, die in den letzten 20 Jahren in der Lateindidaktik vorgestellt

26 Bspw. SAUER 2020 zu Erfahrungen und Erwartungen von Lehrkräften; BEYER/SCHULZ 2020a zu digitalgestützter Wortschatzarbeit, BEYER/SCHULZ 2020b zu digitalisierungsbedingten Veränderungsprozessen in Lehre und Forschung; BEYER 2020 zu digitalgestützten Lehr-Lern-Settings; BEYER 2021 zum Potenzial der Digitalisierung für die Spracherwerbsforschung; EBERHARDT/KAUK/KORN 2020 zum Lateinunterricht im »Wechselmodell«; allgemein POLLEICHTNER 2019.

wurden, sammeln, beschreiben und systematisieren, also in die verschiedenen Handlungs- bzw. Arbeitsfelder des Lateinunterrichts einordnen, sowie um weitere Möglichkeiten ergänzen.²⁷ Hierbei sollen auch konkrete didaktische Lernziele formuliert werden, die den Medieneinsatz bzw. das angewandte Verfahren jeweils begründen. Eine vorrangig motivationsbezogene Legitimation, wie sie immer wieder vorgenommen wurde, ist kaum ausreichend.²⁸ Damit soll auch eine kurze Reflexion in Bezug auf ihre jeweiligen Chancen und Grenzen verbunden sein. Hierbei versuchen wir, möglichst durchgehend die Schülerperspektive einzunehmen, denn um die Lernenden als Medien-Nutzende geht es ja: Sie sollen einen Lernfortschritt erreichen und neben fachbezogenen ihre Medienkompetenzen ausbauen.²⁹

Dies ist schon das nächste Stichwort. Denn vor allem wollen wir dafür einen Bezug zum Kompetenzrahmen der KMK herstellen, an dem sich ohnehin alle Bundesländer orientieren sollten, und eben jene Lücke zu schließen versuchen, die in der Fachdidaktik immer noch besteht: Zu klären, welche spezifischen Medienkompetenzen jeweils gefördert werden können. Somit kann die Vermittlung und Förderung von Medienkompetenz als pädagogische Zielsetzung im Lateinunterricht verankert und konkretisiert werden.

Was dieses Buch nicht leisten kann und will, ist, einen lerntheoretischen und fachdidaktischen Diskurs für jedes Thema führen (z. B. Notwendigkeit und Probleme der Wortschatzarbeit), detaillierte Praxisbeispiele zu liefern (dazu findet sich ja mithilfe der angegebenen Quellen in Literatur und Internet genug) sowie die technischen Details und Anwendungsweisen einzelner digitaler Tools zu erläutern. Es dürfte doch aus fachdidaktischer Sicht keine Rolle spielen, ob digitale Übungen mit *LearningApps*, *Hot Potatoes* oder *H5P* generiert und angeboten werden, ob kollaboratives Übersetzen mit *ZUMpad* oder *YOPad* erfolgt oder ob als Lernplattform *Moodle* oder *IServ* verwendet wird. In den Grundfunktionen sind die Tools jeweils weitgehend vergleichbar. Der Schwerpunkt liegt also nicht auf den einzelnen Tools und ihren Einstellungen (z. B. Wie erstelle ich *LearningApps*?), sondern auf ihrem didaktisch und methodisch funktionalen Einsatz (z. B. In welchen Bereichen und wie können *LearningApps* den Lateinunterricht

27 Nach Juni 2021 entstandene Publikationen konnten i. d. R. nicht mehr berücksichtigt werden.

28 So bspw. vorzufinden bei BÄCKER 2011, 194 f.

29 Dass sich digitale Medien in der Hand der Lehrenden auch als ›Lehrmittel‹ (z. B. Erstellung von Arbeitsblättern), zur Vorbereitung von Unterricht (z. B. durch Nutzung von Datenbanken, Antikenportalen, Textsammlungen) und zur Organisation des Schulalltags (z. B. Notenverwaltung) eignen, ist oft zu lesen (vgl. die Übersichten bei DOEPNER/KEIP 2016, 3 f.). Da damit keine Medienkompetenzen bei Lernenden gefördert werden, werden wir diese Verwendungsmöglichkeiten außer Acht lassen.

unterstützen, bereichern, neu gestalten?). Die entsprechende technische Kompetenz der Lehrenden und das Vorhandensein einer geeigneten technischen Infrastruktur setzen wir hierbei voraus.

Damit will dieses Buch Impulsgeber und Diskussionsgrundlage dafür sein, wie Digitalisierung im Lateinunterricht legitimiert, konzeptualisiert und praktisch umgesetzt werden kann.

Na dann ... los geht's!

Nach einem kleinen theoretischen Exkurs zur Medienkunde, der uns allgemeine Fragen zum Medieneinsatz im Unterricht beantwortet (Kap. 2), wollen wir überlegen, warum digitale Medien überhaupt im Lateinunterricht eingesetzt werden sollten, was sie also ganz konkret für den Lateinunterricht leisten können (Kap. 3). Die verschiedenen, grundsätzlichen Lernziele beim Lateinlernen mithilfe digitaler Medien sammelt dann eine Übersicht, nach Arbeitsfeldern des Lateinunterrichts geordnet, und bietet eine Orientierung für den Medieneinsatz (Kap. 4). Im Folgenden werden dann ausgewählte Programme, Apps und Tools vorgestellt und in ihrer didaktisch und methodisch sinnvollen Anwendung beschrieben. Dies erfolgt ebenfalls sortiert nach Arbeitsfeldern, in denen sie zum Einsatz kommen, also im Bereich der Wortschatzarbeit (Kap. 5), der Grammatikarbeit (Kap. 6), der Texterschließung und Übersetzung (Kap. 7), der Textvertiefung und Interpretation (Kap. 8) sowie der Sachkunde (Kap. 9). Wie gesagt fließen hier Vorschläge, Überlegungen und Erfahrungsberichte aus der fachdidaktischen Literatur ein, die hierbei aktualisiert, bewertet und erweitert werden. Da sich die Möglichkeiten darin natürlich noch nicht erschöpfen, werden abschließend übergeordnete Einsatzmöglichkeiten skizziert (Kap. 10). Auf die Schlussbemerkung (Kap. 11) folgend mag ein Link- und Quellenverzeichnis (Kap. 12) zur weiteren Recherche und zum Ausprobieren anregen und den eigenen Unterricht inspirieren.

2. Kleine Medienkunde oder sieben Fragen zu Medien im Unterricht

2.1. Was sind Medien?

Bevor wir in die Praxis einsteigen, wollen wir kurz einen Abstecher in die Theorie zum Medieneinsatz machen, damit wir genau wissen, was wir wie, warum und wozu tun. Zunächst zum Medienbegriff: Der Lateiner weiß natürlich, dass Medien von lat. *medius*, »in der Mitte befindlich«, kommt. Gemeint sind damit »allgemein Kommunikationsmittel bzw. Vermittlungssysteme für Informationen aller Art«³⁰. Ihre Funktionen sind die »Vermittlung von Inhalten« (*propositionale Funktion*), die »Herstellung bzw. Bestätigung sozialer Beziehungen« (*interaktive Funktion*) sowie der »Ausdruck eigenen Erlebens« (*personale Funktion*).³¹

In der Literatur finden sich zahlreiche Systeme, um Medien zu kategorisieren, etwa nach Medienarten (z. B. visuelle, audiovisuelle, Printmedien) oder auch historisch nach Stationen der Medientechnologie (Oralität, Literalität, Druck und Elektronik).³² Sinnvoll erscheint eine formale Unterscheidung nach *Ausgageträger* (z. B. Tafel, Bücher, Tablet), *Präsentationsform* (z. B. Text, Bild, Lernsoftware) und *didaktischen Zielen* (z. B. Information, Visualisierung).³³

Wir beschäftigen uns mit solchen Medien, die anfangs noch »neue Medien«, inzwischen *digitale Medien* genannt werden, also Computer, Smartphones oder Tablets, die ja nun wirklich nicht mehr so »neu« sind. Sie arbeiten mit Daten in digitaler Form und zeichnen sich insbesondere durch Vernetzung, Interaktivität und Multimedialität aus.³⁴

Im Folgenden wollen wir von einem relativ weiten Medienbegriff ausgehen, der alle Medienarten mit einschließt. Dabei wollen wir digitale Medien nicht

30 TENORTH/TIPPELT 2012, 494.

31 Ebd.

32 Vgl. dazu RAITHEL/DOLLINGER/HÖRMANN 2009, 266f.

33 Vgl. RIEDL 2004, 139.

34 Zu Charakteristika digitaler Medien vgl. TENORTH/TIPPELT 2012, 494f., BECHTHOLD-HENGEL-HAUPT 2001, 14f., DOEPNER/KEIP 2016, 2.

nur als Aussageträger (also Computer, Smartphone, Tablet), sondern auch als auf ihnen in der Regel funktionsgleich angebotene Präsentationsformen (Online-Tools bzw. Internetanwendungen, Apps/Software, Film usw.) greifen.

2.2. Was sind Medien im (Latein-)Unterricht?

Im Allgemeinen dienen Medien im Unterricht dazu, Inhalte zu vermitteln, Lehr-Lern-Prozesse anzuregen, zu unterstützen und zu optimieren und insgesamt Lerneffekte zu steigern. Grundsätzlich können wir bei der Mediennutzung zwei Nutzergruppen unterscheiden: Bei der Mediennutzung durch die Lehrkraft, etwa wenn sie die Tafel zur Visualisierung von Unterrichtsergebnissen nutzt, sprechen wir von Medien als *Lehrmitteln*. Medien in der Hand der Lernenden sind *Lernmittel* und sollen beispielsweise das selbstständige Lernen fördern (z. B. Arbeitsblätter oder Schulbücher).³⁵

Im Lateinunterricht finden üblicherweise folgende Medien Anwendung (verstanden als Aussageträger):³⁶ *Printmedien* (z. B. Lehrbücher, Arbeitshefte, Vokabelhefte), *Tafel* (z. B. Kreidetafel, interaktives Whiteboard), *Overhead-Folien*, *Plakate* und *Poster*, *Bilder*, *Tonträger* (z. B. CDs), *Filme* (z. B. DVDs, Blu-Rays), *Computer*, *Tablet* oder *Smartphone* und *Lernspiele*.

Dass sich die Funktionen von Medien je nach Schwerpunkt und Zielsetzung des Unterrichts, Phase und Sozialform unterscheiden, versteht sich von selbst (vgl. Kap. 2.4.). Grundsätzlich muss der Medieneinsatz im Unterricht stets didaktisch begründet sein. Wie methodische Entscheidungen ist er von der didaktischen Intention des Unterrichts, also von den zu erreichenden Lernzielen und der angestrebten Kompetenzförderung, abhängig.

2.3. Was ist und was will die Medienpädagogik?

In der Erziehungswissenschaft gibt es gleich mehrere Bereiche, die sich dem Medienthema widmen. Übergeordnet steht der Bereich der Medienpädagogik, die sich, grob gesagt, mit sämtlichen Fragen der pädagogischen Bedeutung und Nutzung von Medien beschäftigt.³⁷ Als Kernbereiche der Medienpädagogik gelten Medienerziehung und Mediendidaktik.

35 Vgl. RIEDL 2004, 137–139.

36 Vgl. DRUMM/FRÖLICH 2007, 330 f., unter eigener Ergänzung.

37 Vgl. MANDL/KOPP 2012, 496.

Bei Ersterer geht es darum, Lernende zu einem kompetenten Umgang mit Medien zu befähigen. HEINZ-ELMAR TENORTH und RUDOLF TIPPELT definieren Medienerziehung demgemäß als »pädagogisches Handeln, das zur kritischen Mediennutzung anleitet, indem es den Umgang mit den Medien, medienbezogenes Urteilsvermögen und Medienkompetenz vermittelt.«³⁸

Dagegen befasst sich Mediendidaktik mit der Frage des sinnvollen Medieneinsatzes zur Unterstützung bestimmter Lernziele, oder, um dies mit HEINZ MANDL und BIRGITTA KOPP zu konkretisieren, sie »umfasst die Verbesserung und Optimierung von Lehr-Lern-Angeboten durch den Einsatz von Medien und Technik und befasst sich mit unterrichtsrelevanten Fragen der Verwendung und Nutzung von Medien im Schul- und Ausbildungsbereich«³⁹.

Wozu ist das wichtig? Wollen wir im Lateinunterricht – vor allem digitale – Medien unterrichtlich nutzen, müssen wir auch Erkenntnisse der Medienpädagogik einbeziehen. Nur so wissen wir, wie wir mediale Lernumgebungen gestalten müssen, die den Lernenden zum kritischen und kompetenten Mediengebrauch verhelfen und in denen Medien lernwirksam verwendet werden.

2.4. Wie lassen sich digitale Medien im Lateinunterricht nutzen?

Im Vergleich zu herkömmlichen Computern bzw. Notebooks bringen Tablets und Smartphones weitere Möglichkeiten mit sich: Als multimediale Werkzeuge mit Kamera, Mikrofon, Touchscreen und multifunktionalen Anwendungsprogrammen (Apps), die in jede Schul- bzw. Hosentasche passen, können sie nicht nur das Lernen in der Schule, sondern auch unterwegs oder zu Hause unterstützen. Künftig werden wohl Tablets das zentrale Lernmedium sein: Sie sind leichter, flacher und in der Anwendung flexibler als Notebooks, doch größer und für Unterrichtszwecke bedienungsfreundlicher als Smartphones – und lassen sich in der Regel einfacher administrieren.⁴⁰ Ob Notebook, Tablet oder Smartphone, fest steht jedenfalls: Der statische »Computerraum« hat zugunsten mobiler Endgeräte ausgedient.

38 TENORTH/TIPPELT 2012, 500.

39 MANDL/KOPP 2012, 498; daneben zielt sie aber auch auf didaktisch-methodische Aspekte der Entwicklung und Gestaltung von Medien ab, vgl. TENORTH/TIPPELT 2012, 500.

40 Es ist wohl kaum vertretbar, dass die Lernenden ihr privates Smartphone nach dem Prinzip »Bring Your Own Device« verwenden müssen, abgesehen von Finanzierungs- und Gerechtigkeitsaspekten: Pädagogische Kontrolle und technische Administration sind kaum möglich. Für Begründungen und Lern-Lehr-Settings mit dem Smartphone vgl. FRIEDRICH/BACHMAIR/RISCH 2011.

Computer und Tablets haben, wie oben erwähnt, keinen pädagogischen Eigenwert. Ihr Einsatz im Unterricht muss grundsätzlich an didaktische Entscheidungen geknüpft sein – und dient nicht dem Selbstzweck.⁴¹ Versuchen wir, mögliche Anwendungsgebiete für den Einsatz digitaler Medien im Lateinunterricht zu differenzieren:⁴²

1. Der *Information* dienen sie, indem die Lernenden etwa eine Internetrecherche durchführen, digitale Arbeitsmaterialien nutzen oder digitale Wörterbücher konsultieren und dadurch ihre Wissenskonstruktion unterstützen. Auch der Bereich der Lernhilfen lässt sich hier verorten, indem sie sich bei *WebQuests* oder interaktiven Übungen unterstützende Hinweise anzeigen lassen.
2. Eine *Dokumentation, Produktion* und *Präsentation* von Unterrichtsergebnissen gelingt, indem sie beispielsweise Übersetzung und Grammatikregeln digital notieren oder Interpretationsergebnisse als *PowerPoint*-Präsentation, Podcast oder Film aufbereiten.
3. Zur *Kommunikation* und *Kooperation* nutzen die Lernenden E-Mails, Lernplattformen oder kollaborative Texteditoren, etwa zur Texterschließung.
4. Zentral ist der Bereich multimedialer und interaktiven *Lernens und Übens*. Hier können die Lernenden über »Vokabeltrainer« ihre Wortschatzkenntnisse üben, durch digitale Übungen wie *LearningApps* und *Kahoot!* Grammatikregeln festigen oder durch Simulationen einen virtuellen Rundgang durchs alte Rom unternehmen.
5. Schließlich ermöglichen sie eine *Reflexion und Evaluation*. Durch digitale Tools können die Lernenden ihren Lernfortschritt beurteilen, der Lehrkraft ein Feedback geben oder umgekehrt Rückmeldungen erhalten. Schließlich können mediale Darstellungen und Inhalte selbst Gegenstand einer Auseinandersetzung sein (›Medienkritik‹).

Wie der Einsatz digitaler Medien Lehr-Lern-Prozesse verändern und umgestalten kann, lässt sich am sogenannten SAMR-Modell von RUBEN PUENTEDURA konkretisieren:⁴³ Nach der Funktion der *Substitution* werden analoge Medien durch digitale Medien lediglich ersetzt (z. B. markieren die Lernenden zur Texterschließung die relevanten Begriffe in einem digital vorliegenden Text am Tablet anstatt auf einem Arbeitsblatt). Im Rahmen der *Augmentation* ermöglichen digitale Medien im Vergleich zu analogen Medien funktionale Verbesserungen (z. B. erhalten die Lernenden in digitalen Übungsformaten wie *LearningApps* ein

41 Vgl. BECHTHOLD-HENGELHAUPT 2007, 336.

42 Angelehnt an RIEDL 2004, 141 f.

43 PUENTEDURA 2006.

direktes Feedback zu ihrer Eingabe). Grundlegende Veränderungen des Unterrichts durch den Einsatz digitaler Medien werden als *Modifikation* bezeichnet (z. B. erschließen und übersetzen die Lernenden einen Text kollaborativ über *ZUMpad*). Schließlich kann der Einsatz digitaler Medien zu völlig neuen Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung führen, was als *Redefinition* bezeichnet wird (z. B. erarbeiten die Lernenden lateinische Grammatikphänomene mit Lernvideos nach dem Konzept des *Inverted Classroom*).⁴⁴ Digitale Medien können somit einen Lateinunterricht realisieren, der vorher so nicht vorstellbar war.

2.5. Wie lässt sich die Eignung digitaler Medien beurteilen?

Gerade im Internet finden sich unzählige Tools (»E-Learning-Werkzeuge«), die sich unterrichtlich nutzen lassen, und auch der Markt für Apps für Bildungszwecke wächst stetig. Einen Kanon »guter« Medien gibt es – zum Glück – nicht. Es kommt auf die Lehrkraft an, Tools, Apps und Computersoftware, die sie im Unterricht einsetzen will, auf ihre Eignung hin zu prüfen. Folgende Kriterien können dabei helfen, das mediale Angebot zu beurteilen:⁴⁵

Mögliche Prüfkriterien für digitale Angebote

Didaktische und pädagogische Aspekte

- Welcher »Mehrwert« besteht für den Unterricht (z. B. Ebene des SAMR-Modells, Lernwirksamkeit)?⁴⁶
- Welche didaktische Funktion wird erfüllt (z. B. Information, Kooperation, Präsentation)?
- Welche fachbezogenen und Medienkompetenzen können gefördert werden?
- Ist es für die Lerngruppe geeignet (z. B. in Bezug auf Alter, Vorkenntnisse, technische Voraussetzungen, Verständlichkeit)?
- Wo liegen Grenzen – und bestehen Risiken oder Gefahren?

44 Vgl. hierzu die Übersicht von ULF JESPER, der zu diesen vier Ebenen Veränderungen des Lateinunterrichts konkretisiert: https://www.latein-unterrichten.de/fileadmin/content/fachdidaktik/medien/image/Einfluss_auf_Unterrichtsgestaltung_LATEIN.pdf (Zugriff: 07.08.2021).

45 Ausgehend u. a. von SCHAREIKA 2002c, unter eigener Bearbeitung und Ergänzung.

46 Vgl. zur Problematik des »Mehrwert«-Begriffs KROMMER 2020.

Technisch-inhaltliche und methodische Aspekte

- Wie ist die inhaltliche Qualität (z. B. Korrektheit, wissenschaftliche Fundierung, Aktualität und Authentizität der Inhalte, Quellennachweis)?
- Wie ist die grafische bzw. Darstellungsqualität (z. B. Struktur, Auflösung, Multimedialität)?
- Wie ist die didaktisch-methodische Ausführung (z. B. Interaktivität, Ansprache mehrerer Lernkanäle, Form der Rückmeldungen)?
- Ist das Angebot frei von Werbung?
- Ist es leicht zu bedienen bzw. anzuwenden (›Usability‹)?
- Können die Inhalte weiterverwendet bzw. -verarbeitet werden (z. B. Drucken, Speichern, Exportieren, Verlinken)?

Unterrichtspraktische Aspekte

- Ist es kostenlos nutzbar bzw. wie wird es finanziert (z. B. *Open-Source*, Schullizenz)?
 - Welcher Zeitumfang ist für Einarbeitung und Anwendung erforderlich?
 - Wo und wie kann das digitale Tool eingesetzt werden (z. B. in der Schule, zu Hause, mobil)?
-

Diese Prüfkriterien brauchen selbstverständlich nicht gänzlich ›abgearbeitet‹ zu werden. Diese Aufstellung zeigt, auf welchen Begründungsebenen eine Entscheidung getroffen werden kann. Hilfreich ist es also, sich einzelne, jeweils relevante Kriterien vorzunehmen. Essenziell ist dabei der Einbezug des konkreten Unterrichtszusammenhangs, der Lerninhalte und der didaktischen Intention. Hier ist grundsätzlich zu prüfen, ob das gewählte Medium dem Erreichen der angestrebten Lernziele Rechnung trägt und den Kompetenzaufbau der Lernenden wirksam unterstützt (›Primat der Didaktik‹).

2.6. Was bedeutet Medienkompetenz?

Dass Medienkompetenz als Bildungsziel von Schule gilt, ist bekannt. Doch was soll das genau bedeuten? Die Diskussion um diesen Begriff in der Pädagogik wurde stark von DIETER BAACKE geprägt, dessen Konzept einer Medienkompetenz die Bereiche *Medienkunde*, *Medienkritik*, *Mediennutzung* und *Mediengestaltung* umfasst.⁴⁷ Doch auch weitere, konkurrierende Konzeptionen von Medienkompetenz wurden vorgestellt. HERBERT GUDJONS und SILKE TRAUB heben Orientierung und Handlungsfähigkeit in einer von digitalen Medien bestimmten Welt hervor.⁴⁸ Nach HEINZ MANDL und BIRGITTA KOPP kann Medienkompetenz wie folgt zusammengefasst werden:

1. Wissen über Funktion, Aufbau und Struktur von Medien;
2. Reflexiv-kritischer Umgang mit Medien;
3. Kreative Nutzung und eigene Gestaltung von Medien.⁴⁹

Auch in der altsprachlichen Didaktik ist lange diskutiert worden, was Medienkompetenz etwa im Lateinunterricht bedeuten soll.⁵⁰ Dabei beklagte man auch einen lückenhaften, widersprüchlichen oder ungenauen Gebrauch dieses Begriffs.⁵¹ Zuletzt stellten THOMAS DOEPNER und MARINA KEIP in Anlehnung an die Begrifflichkeit von DIETER BAACKE eine »kompetente und kritische Mediennutzung« in den Vordergrund, »da sie im Unterrichtsalltag den größten fachlichen und didaktischen Nutzen bringen kann.«⁵² Dabei seien die anderen drei Dimensionen von Medienkompetenz jedoch »bei jeder Mediennutzung zu reflektieren und ggf. ausdrücklich zu thematisieren.«⁵³ Aber auch hier bleiben Definition, Begründung und die Bedeutung für die Unterrichtspraxis vage.

47 Vgl. RAITHEL/DOLLINGER/HÖRMANN 2009, 272 f.; Hierbei habe Medienkunde eine informative und eine instrumentell-qualifikatorische, Medienkritik eine analytische, eine reflexive und eine ethische Dimension, Mediennutzung eine rezeptive und interaktive, Mediengestaltung eine innovative und eine kreativ-ästhetische Dimension (ebd.).

48 GUDJONS/TRAUB 2012, 382; DIES. (ebd.) nennen als Teilaspekte: »Fragen der Medienethik (Datenschutz, Urheberrecht etc.), Fähigkeit zur Medienkritik, ein sachlich fundiertes Wissen im Sinne einer Medienkunde, Mediennutzung sowohl zur Informationsgewinnung und zum Wissenserwerb als auch zur Unterhaltung, Mediengestaltung (von der Ästhetik der Homepage bis zur Sprengung etablierter Logiken des Systems durch kreative Neuschöpfungen) und schließlich eine reflektierte Urteilskompetenz, die die politische Dimension der Globalisierung ebenso erkennen wie sie Internetschrott aller Art kritisieren kann.«

49 MANDL/KOPP 2012, 496 f.

50 Vgl. etwa die Definition von BECHTHOLD-HENGELHAUPT 2002.

51 Vgl. die Kritik von STENZEL 2002, etwa auch zur »Technikfixierung« mancher Definitionen.

52 DOEPNER/KEIP 2016, 3.

53 Ebd.

Inzwischen ist diese Lücke sozusagen bildungspolitisch geschlossen worden: Die KULTUSMINISTERKONFERENZ hat 2016 einen Kompetenzrahmen für den Erwerb von »Kompetenzen in der digitalen Welt« erarbeitet, der über die bisherigen Konzepte zur Medienbildung hinausgeht und die Grundlage für die Überarbeitung von Bildungs-, Lehr- und Rahmenplänen der Unterrichtsfächer durch die Länder bilden soll.⁵⁴ Dabei werden sechs Kompetenzbereiche mit jeweils mehreren Teilkompetenzen formuliert, die wir wegen des Umfangs hier nur anreißen wollen:⁵⁵

1. Der Kompetenzbereich *Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren* beinhaltet beispielsweise die Nutzung von Suchstrategien, die Filterung von Ergebnissen, die Bewertung sowie sichere Speicherung und Organisation von Daten und Informationen.
2. Im Kompetenzbereich *Kommunizieren und Kooperieren* geht es unter anderem um die Auswahl und Verwendung digitaler Kommunikationsmöglichkeiten, das Teilen von Dateien, Informationen und Links, um eine Zusammenarbeit mithilfe digitaler Werkzeuge, die Einhaltung von Umgangsregeln und gesellschaftliche Teilhabe.
3. Zum *Produzieren und Präsentieren* gehören etwa die Anwendung technischer Bearbeitungswerkzeuge, die Planung, Gestaltung, Präsentation und Veröffentlichung eigener Produktionen, die Weiterarbeit mit Inhalten oder digitalen Produkten und die Beachtung von Urheber-, Nutzungs- und Persönlichkeitsrechten.
4. *Schützen und sicher agieren* können die Lernenden, indem sie sich mit Risiken und Gefahren in digitalen Umgebungen, Datenmissbrauch und Suchtgefahren auseinandersetzen und entsprechende Schutzmaßnahmen (mit Bezug auf Datenschutz, Privatsphäre, Jugend- und Verbraucherschutz) ergreifen sowie digitale Technologien mit Blick auf Gesundheit, Natur und Umwelt bewusst nutzen.
5. Der Kompetenzbereich *Problemlösen und Handeln* bezieht sich dagegen auf das Lösen technischer Probleme, die Identifizierung und persönliche Anpassung digitaler Werkzeuge und Umgebungen, auf die Nutzung digitaler Werkzeuge und Medien zum Lernen, Arbeiten und Problemlösen oder auch auf Kenntnisse zur Funktionsweise von Algorithmen.
6. Der Bereich *Analysieren und Reflektieren* beschreibt die Fähigkeit der Lernenden, Medien zu analysieren und zu bewerten (etwa in Bezug auf Gestaltungsmittel, Wirkungen), Chancen und Risiken des Mediengebrauchs zu

54 KULTUSMINISTERKONFERENZ 2016, 15

55 KULTUSMINISTERKONFERENZ 2016, 16–20.

erkennen, den eigenen Mediengebrauch zu reflektieren und anzupassen oder sich auch mit der Bedeutung digitaler Medien für Wirtschaft und politische Prozesse zu beschäftigen.

Diese Medienkompetenzen sind also auch im Lateinunterricht zugrunde zu legen. Daher werden wir uns im Folgenden an dem von der KULTUSMINISTER-KONFERENZ entwickelten Kompetenzrahmen orientieren, um entsprechende Anknüpfungspunkte durch das Fach Latein aufzuzeigen (oder zumindest zur Diskussion zu stellen). Dafür werden die jeweiligen Teilkompetenzen ausformuliert und den einzelnen Verfahren zugeordnet.⁵⁶

Eine Unterstützung der Medienkompetenz-Entwicklung der Lernenden durch die Lehrkraft kann übrigens durch eine Abstufung in den Vorgaben erfolgen: Gibt die Lehrkraft am Anfang noch eine präzise, verbindliche Anleitung bei der Anwendung eines Tools bzw. einer Methode (1. Stufe), so kann sie mit der Zeit, wenn die Lernenden damit vertraut sind, die Hilfen zurücknehmen und lediglich Hinweise anbieten (2. Stufe), bis sie selbstständig arbeiten und eigene Programme bzw. Tools zur Bearbeitung einer Aufgabenstellung auswählen können (3. Stufe).

2.7. Wie können digitalgestützte Lehr-Lern-Settings aussehen?

Wenn wir über den Einsatz digitaler Medien im Unterricht sprechen, kommen wir an einem Konzept nicht vorbei: dem *Blended Learning* (»vermisches Lernen«). Hier geht es darum, gemeinsame Präsenzphasen in der Schule mit Online-Phasen didaktisch sinnvoll zu verknüpfen, oder, besser gesagt, zu verzahnen. Dabei sollen die Vorteile der einen Phase die Nachteile der anderen Phase ausgleichen. So lässt sich in Online-Phasen eine stärkere Individualisierung bzw. Personalisierung und Differenzierung des Lernens realisieren als im Präsenz-Unterricht. Die Lernenden können selbstgesteuert arbeiten, örtlich und zeitlich flexibel, mit differenzierten Materialien, nach eigenen Lernwegen, multimedial, multimodal und interaktiv. Die im Online-Lernen fehlenden Möglichkeiten persönlichen Austauschs und sozialer Interaktion (z. B. Gruppenaktivitäten, Diskussionen, handlungsorientierte Methoden) sind dagegen Teil der Präsenzphase.

56 Übrigens lassen sich bei den Lernenden nicht nur digitale und Medienkompetenzen fördern, sondern auch Fähigkeiten nach dem sogenannten »4K-Modell«, also Kreativität, Kollaboration, Kommunikation und kritisches Denken, wie FLORIAN (2018) dargelegt hat. Allerdings ist dieses Modell umstritten und hat nicht die schulische Relevanz wie das Kompetenzmodell der KMK.

Diese Online-Phasen finden in der Regel in Form des *E-Learning* statt, indem die Lernenden zu selbst bestimmten Zeitpunkten und im eigenen Tempo zu Hause die digital (z. B. auf einer Lernplattform) zur Verfügung gestellten Aufgaben bearbeiten. Hier sprechen wir vom »asynchronen«, d. h. zeitversetzten Lernen. Doch auch *Distance Learning* als gemeinsamer »Live-Online-Unterricht« (beispielsweise über Videokonferenzen) oder *Mobile Learning* sind möglich.⁵⁷

Wenn wir versuchen, digitalgestützte Lehr-Lern-Settings nach ihrem »Virtualisierungsgrad« zu differenzieren, also nach dem inhaltlichen und zeitlichen Stellenwert des Einsatzes digitaler Medien, so nimmt das *Blended Learning* eine Mittelstellung ein:⁵⁸

- Nach dem *Anreicherungskonzept* werden Präsenzveranstaltungen lediglich durch punktuellen Einbezug digitaler Medien unterstützt, etwa wenn die Lernenden in der Schule die neu gelernte Grammatik mithilfe digitaler Übungen festigen.
- Das *Integrationskonzept (Blended Learning)* geht von einem Wechsel zwischen Präsenz- und Onlinephasen aus. Das war beispielsweise der Fall, als die Schulen pandemiebedingt den Unterricht im »Wechselmodell« fortsetzten, die Lernenden die neue Grammatik also zu Hause online zum Beispiel über Lernvideos erarbeitet und ihre Ergebnisse schließlich im Präsenzunterricht vorgestellt haben.⁵⁹
- Gemäß dem *Virtualisierungskonzept* findet der Unterricht (fast) ausschließlich online statt – gegebenenfalls mit wenigen, meist zu Beginn oder zum Ende stattfindenden Präsenzterminen. Dies ist mit dem monatelang andauernden »Homeschooling« vergleichbar, in dem die Lernenden beispielsweise grammatische Phänomene nur online gelernt und in Online-Videokonferenzen besprochen haben (*reines E-Learning* bzw. *Distance Learning*).

Aber soll jetzt Lateinunterricht immer in Form des *Blended Learning* ablaufen, wenn wir digitale Medien einsetzen? Im normalen Schulalltag wäre wohl die erste Stufe vorzuziehen, stellt doch HILBERT MEYER hinsichtlich der zweiten und dritten Stufe vor dem Hintergrund der Erfahrungen, die Schulen, Lehrende

57 Vgl. BEYER 2020, 26–28. Dabei finden *Distance Learning* und *E-Learning* in der Regel an einem privaten Lernort statt, das *Mobile Learning* an bestimmten außerschulischen Lernorten oder auch unterwegs. Erfolgt Ersteres zeitgleich (synchron), arbeiten die Lernenden in den beiden letzteren Designs asynchron.

58 Vgl. zur Begrifflichkeit etwa BREMER 2017, dort aber mit Blick auf die Hochschullehre. Generell ist die Begrifflichkeit in der Literatur sehr uneinheitlich. Teils werden sogar alle drei genannten Konzepte als *E-Learning* verstanden.

59 Vgl. hierzu auch das Modell von KAUK/EBERHARDT/KORN 2020.