
Themenheft 65: Tagungsband des 1. AK Mediendidaktik der DGfE-Sektion Medienpädagogik (MEDIDA24). Herausgegeben von Maria Klar, Josef Buchner, Barbara Getto, Marco Kalz und Michael Kerres

Mediendidaktik und Sprachendidaktik

Ein interdisziplinäres Forschungsprofil

Elke Höfler¹ 

¹ Universität Graz

Zusammenfassung

Dieser Beitrag stellt Mediendidaktik und Sprachendidaktik einander gegenüber und zeigt, dass beide Disziplinen nicht getrennt voneinander gedacht werden können, zumal Sprache ein Medium und im Sprachenunterricht sowohl Lerngegenstand als auch Lernmedium ist. Hierfür wird zunächst die Wechselwirkung von Sprache und Medien im Sinne einer Konstruktion der Wirklichkeit betrachtet, bevor eine Verortung von Medien- und Sprachendidaktik vorgenommen wird. Um ein interdisziplinäres Forschungsprofil zu ermöglichen, wird vorgeschlagen, das TPACK-Modell um Linguistic Knowledge (LK) zu erweitern. Diese Erweiterung bietet neue Perspektiven für Mediendidaktik und Sprachendidaktik, indem sie die Verbindung von Sprache, Technologie, Inhalt und Pädagogik beleuchtet. Der Beitrag beschreibt, wie das TPLACK-Modell dazu beitragen kann, sprachliche, mediale und multimodale Kompetenzen in technologiegestützten Bildungsprozessen zu fördern und Lernprozesse sprachsensibler zu gestalten. Zudem wird herausgearbeitet, wie das Modell die Entwicklung einer kritischen Medien- und Sprachkompetenz unterstützt, die für die Anforderungen der digitalen und mehrsprachigen Gesellschaft essenziell ist. Abschliessend werden neue Forschungsperspektiven dargelegt, die das Zusammenspiel von Technologie, Pädagogik, Fachinhalten und Sprache in didaktischen Konzepten weiter erforschen sollen.

Media Education and Language Education. An Interdisciplinary Research Profile

Abstract

This article contrasts media education with language education, demonstrating that the two disciplines cannot be considered separately, as language itself is a medium and serves as both a learning object and a learning medium in language education. The paper first examines the interaction of language and media as a means of constructing reality, followed by an exploration of the positioning of media and language education. To create an interdisciplinary research profile, the paper proposes an extension of the TPACK model

to include Linguistic Knowledge (LK). This addition offers new perspectives for both media and language education by illuminating the connection between language, technology, content, and pedagogy. The paper describes how the TPLACK model can help to foster linguistic, media, and multimodal competencies in technology-supported educational processes and make learning more language-sensitive. Furthermore, the model supports the development of critical media and language competence, essential for the needs of a digital, multilingual society. Finally, new research perspectives are presented to further explore the interplay of technology, pedagogy, content, and language in didactic concepts.

1. Einleitung

Sprache als Primärmedium stellt die grundlegendste und ursprünglichste Form der menschlichen Kommunikation dar, die nicht nur den Austausch von Informationen ermöglicht, sondern auch die Konstruktion von Wissen, den Aufbau sozialer Beziehungen und die Formung kultureller Identitäten. Alle weiteren, als sekundäre, tertiäre oder quartäre Medien bezeichnete Phänomene, sind ohne Sprache nicht realisierbar, wie auch Knopp (2020, 10) auf den Punkt bringt: «Sprache in Gebrauch ist selbst Medium, das nur an andere Medien gebunden in Erscheinung tritt (solange wir nicht auf das Sprachsystem abzielen).» Der Autor fordert – unter besonderer Berücksichtigung inklusiver Lehr- und Lernprozesse – nicht nur eine notwendige Refokussierung der «Medialität von Sprache» (ebd.), sondern identifiziert gleichzeitig dringenden Forschungsbedarf sowohl in der Grundlagenforschung als auch ihrer empirischen Überprüfung.

«Im Sinne einer Grundlagenforschung sind in fachwissenschaftlicher Perspektive *medienspezifische sprachliche Kompetenzen* zu identifizieren, zu modellieren und zu erforschen; und sind aus fachdidaktischer Perspektive die Potenziale *digitaler Medien* für die Gestaltung sämtlicher (schulischer) Vermittlungsprozesse zu klären. Gleichfalls muss überprüft (und konturiert) werden, welche Kompetenzen welche Schüler*innen erwerben sollen und können (!), um die Potenziale von digitalen Medien erfolgreich für Kommunikation, Kooperation, Lernprozesse und insbesondere gesellschaftliche Teilhabe zu nutzen.» (ebd., 11)

Es gilt demnach, eine doppelte Perspektive einzunehmen: jene der Mediendidaktik und jene der Sprachendidaktik, die als Sammelbegriff für die Fachdidaktik der Sprachen verstanden wird.

Die latente Interdependenz medien- und sprachendidaktischer Überlegungen stellt zwar einen grundlegenden, jedoch oftmals übersehenen Befund dar, dem im Rahmen moderner Bildungsdiskurse aktuell noch zu wenig Aufmerksamkeit

zuteilwird. Wissenschaftliche Verortungen finden aktuell primär aus Perspektive der Sprachen- bzw. Fremdsprachendidaktik statt. Exemplarisch seien die Überlegungen von Würffel (2010), Neuland und Peschel (2013, 273), Knopp (2020) oder auch Hauck-Thum und Ascherl (2023) genannt, die, wie Frederking et al. (2018, 114) zeigen, zwischen Sprachdidaktik, Literaturdidaktik und Mediendidaktik oszillieren, jedoch nicht als abgeschlossene Entitäten zu verstehen sind:

«Die im Fach Deutsch zu vermittelnden bzw. zu erwerbenden medialen Kompetenzen umfassen einerseits kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten zum fachspezifischen Umgang mit Medien und medialen Grundlagen von Sprache und Literatur und zur Lösung damit verbundener theoretischer und praktischer Problemstellungen. Andererseits gehören zu medialen Kompetenzen aber auch die motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, diese auf medienspezifische Fragen bezogenen Problemlösungen zielführend im Umgang mit der Medialität von Sprache, Literatur und anderen Medien zu verwirklichen.» (Frederking et al. 2018, 114)

Die von den Autoren angestellten Überlegungen beschränken sich nicht auf das Fach Deutsch, sondern sind in der Didaktik verschiedener Sprachen gültig. Die Perspektive bleibt jedoch eine fachdidaktische, wie aus dem Titel des Werks *Mediendidaktik Deutsch* ersichtlich ist. Hierzu merkt Knopp (2020, 6) an: «Sprache wird darin [im Werk] als Medium eigenen Rechts, realisiert in natürlichen, technischen, kulturellen Medien, betrachtet.» Der Blick richtet sich von der Sprache auf ihre Realisierung, zu wenig jedoch von der Realisierung auf die Sprache zurück.

Angesichts einer Welt, die von medialen Interaktionen und Konstruktionen durchdrungen ist, erscheint Sprache mehr denn je als Medium des Denkens, der Verständigung und der Informationsverbreitung, jedoch dient sie nicht nur der Vermittlung, sondern übernimmt zugleich die Funktion eines strukturellen Rahmens, in dem und durch den Bedeutungen (erst) konstruiert und geteilt werden können (siehe hierzu die frühen Überlegungen Wygotskis [1987, 302] zum Funktionswechsel der Sprache vom Mittel der konkreten Interaktion zum Mittel der abstrakten Konstruktion von Realität). In diesem Sinne lässt sich feststellen, dass sich eine Sprachendidaktik ohne die Einbindung mediendidaktischer Ansätze und Überlegungen als limitiert erweist, ebenso wie eine Mediendidaktik ohne die Berücksichtigung sprachlicher Vermittlungsstrukturen. Diese wechselseitige Bedingtheit legt nahe, dass Sprache nicht nur als Inhalt, sondern auch als Medium verstanden werden muss – ein Medium, das einer ständigen Reflexion und Anpassung in der didaktischen Praxis bedarf.

Ziel dieses Beitrags ist, die untrennbare Verflechtung von Sprachen und Medien aus einer mediendidaktischen Perspektive herauszuarbeiten, indem von der Autorin vorgeschlagen wird, sprachliches Wissen als Erweiterung des TPACK-Modells

(Mishra und Koehler 2006) zum TPLACK-Modell einzuführen. Damit soll verdeutlicht werden, dass die Sprache als zentrales Medium des Menschen sowohl Inhalt als auch Mittel des Lernprozesses ist und daher die Disziplinen der Sprachen- und Mediendidaktik in einer integrativen und interdisziplinär-interdependenten Sichtweise begriffen und beforscht werden müssen. Die für den vorliegenden Beitrag eingetragene Einschränkung auf die Perspektive der Mediendidaktik beruht auf dem Umstand, dass die Sprachendidaktik, wie beschrieben, bereits zahlreiche Überlegungen zum Thema angestellt hat, eine ähnliche Beschäftigung für die Mediendidaktik bislang jedoch noch nicht zu erkennen ist. Interdisziplinäre Ansätze erfordern dabei eine präzise Abstimmung auf einen gemeinsamen begrifflichen und methodischen Rahmen, um potenzielle Missverständnisse zwischen unterschiedlichen Forschungstraditionen produktiv zu überwinden und Perspektiven zu erweitern, statt zu limitieren, wie auch der deutsche Wissenschaftsrat (2020) in seinem Positionspapier zu *Wissenschaft im Spannungsfeld von Disziplinarität und Interdisziplinarität* unterstreicht.

2. Das Medium Sprache

2.1 Die Wirklichkeit als (sprachlich-mediale) Konstruktion

Sprache dient als Medium der Informationsübertragung nicht nur der Kommunikation, sondern ist epistemisches Medium, das die Wirklichkeit konstruiert, indem sie sie aktiv formt und vermittelt (vgl. u. a. Berger und Luckmann 1980; Couldry und Hepp 2023), und ist ein performativer und konstruktiver Akt, der Wissen, Identitäten und kulturelle Zugehörigkeit erzeugt. Sie erfüllt demnach eine doppelte Funktion, ist zugleich Mittel und Objekt der Wissensvermittlung und erfordert beim Verstehen, also Dekodieren der encodierten Speicherformen, u. a. (inter-)kulturelles, sprachliches, pragmatisches, mediales und Weltwissen.

Bereits die in den 1960ern formulierte *Theorie der gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit* von Berger und Luckmann (1980) beschreibt, wie Sprache die soziale Realität schafft und reproduziert. In ihrer Auffassung konstruiert Sprache Wirklichkeit, indem sie Wahrnehmungen strukturiert, Werte vermittelt und den Rahmen setzt, innerhalb dessen Lernen und Verstehen stattfinden. Couldry und Hepp (2023) nehmen Bergers und Luckmanns Gedanken unter Berücksichtigung eines technischen Rahmens auf.

«Im Kern haben Berger und Luckmann eine Theorie der sozialen Konstruktion der Gesellschaft vorgelegt, in der Medien, hier verstanden als technische Mittel der Kommunikation, praktisch überhaupt nicht vorkommen. Das war bereits für die 1960er-Jahre eine bemerkenswerte Lücke»,

wie die Autoren (2023, VI) zu Recht kritisieren. Ihr Ziel ist es,

«zu verstehen, wie das Soziale in einem Zeitalter der tiefgreifenden Mediatisierung konstruiert wird, also einer Zeit, in der *die Elemente und Bausteine an sich*, die für das Soziale sinnstiftend sind, *ihrerseits* Medienvermittlungsprozessen unterliegen, die auf technologiebasierten Prozessen beruhen» (ebd., 9),

wodurch sie die Interdependenz von Sprache und Medium herausstreichen. Sie zeigen damit die multidimensionale Konstruktion von Welt und Wirklichkeit durch Sprache und Medien sowie Sprache als Medium auf. Es gelte zu verstehen, «wie Medien und Kommunikation in die Alltagswelt eingebettet sind» (ebd., 10), wie sie diese Alltagswelt formen, prägen und damit auch verändern.

2.2 Sprachwandel in und durch Medien

Medien haben, wie Couldry und Hepp (2023) zeigen, nicht nur einen erheblichen Einfluss auf die Konstruktion der Wirklichkeit – aufgrund der medialen Durchdringung der Lebenswelt –, sondern sie tragen, wie Marx und Weidacher (2019) in ihrer Einführung zusammenfassend darstellen, auch massgeblich zur Veränderung der Sprache und ihrer Verwendung bei, da sie neue Kommunikationsformen und sprachliche Muster hervorbringen und bestehende Strukturen anpassen. Diese Veränderung zeigt sich auf mehreren Ebenen: Digitale Plattformen wie soziale Netzwerke und Messenger-Dienste fördern eine schnelle, oft spontane Kommunikation, was zu einer Verdichtung von Inhalten führt: Texte werden kürzer, prägnanter und informeller, «die Logik der Aufmerksamkeitsökonomie [erlaubt] keine langen Berichte» (Simanowski 2017, 96). Die Sprache passt sich der Geschwindigkeit und Kürze digitaler Interaktionen an, was nicht nur die Art verändert, wie Informationen vermittelt werden, sondern auch, wie sie aufgenommen werden, wie Carr (2020) mit Verweis auf das *shallow reading* als oberflächlicher Lesestrategie des digitalen Zeitalters verdeutlicht. Gerade die Informationsaufnahme durch Lesen, in einem weiten Wortsinn, ist im digitalen Kontext zu beachten, wie Franke und Lachmund (2024) in ihrer Einführung *Digitales Lesen im Fremdsprachenunterricht* an mehreren Beispielen wie dem Lesen einer Webseite, einer Nachricht in Messenger-Diensten oder von Social-Media-Beiträgen konkretisieren. Die Autorinnen plädieren zum einen für eine Neuorientierung:

«Generell ist dem Einsatz von Strategien mehr Bedeutung einzuräumen, denn das Navigieren und Evaluieren von Informationen in digitalen Umgebungen erfordert metakognitive Kontroll-, Textverarbeitungs- und Lesestrategien, die selbst bei erfahrenen Leser:innen zu einer Überlastung des kognitiven Systems führen können» (ebd., 71).

Zum anderen sollte der Langzeitwirkung der Strategievermittlung empirische Beachtung geschenkt werden, die über das Lesen im Sprachenunterricht hinausgeht. Das Erlernen und Anwenden von Lesestrategien ist nicht auf den Sprachenunterricht beschränkt, sondern zieht sich als transversaler Anspruch durch alle Fächer und Lebensbereiche (siehe hierzu weiterführend das Bildungsanliegen *Leseförderung – Literacy* des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung [2025c] in Österreich).

Gleichzeitig verschmelzen die Grenzen zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache, was anhand des von Koch und Oesterreicher (1985) erstellten Modells, das zwischen Konzeption (mündlich/schriftlich) sowie Realisierung (mündlich/schriftlich) unterscheidet, sichtbar gemacht werden kann. Sprachliche Realisierungen werden auch in schriftlichen Kontexten fragmentierter, der Tonfall informeller, spontane Ausdrucksformen wie Slang oder interaktive Elemente wie Emojis werden verwendet. Dieser Wandel führt dazu, dass sich schriftliche und gesprochene Sprache stärker angleichen und neue, hybride Sprachformen entstehen, die Elemente beider Bereiche kombinieren. Auch neue Medienformate wie Tweets, Bildunterschriften, kurze Videoclips und Stories verändern die Struktur der Sprache. In diesen Formaten steht oft das Bild im Vordergrund und der Text dient als Ergänzung, weshalb Tophinke (2017, 71) eine «Marginalisierung der Schriftlichkeit als Erzählmedium» diagnostiziert und Stöckl (2004, 3) einen «medialen Siegeszug» des Bildes erkennt. Diese visuell geprägte Sprachverwendung schafft neue narrative Muster und fordert vor dem Hintergrund der Aufmerksamkeitsökonomie eine angepasste Form des Ausdrucks, die auf Pointierung, Ironie und Schlagwörter setzt. Die Sprache wird zunehmend – mit knappen Schlagworten und kurzen Erzählformen – an die Logik visueller Medien angepasst und befördert damit *shallow reading* (Carr 2020).

Digitale Medien ermöglichen zudem die weltweite Vernetzung, wodurch Menschen verschiedener sprachlicher Hintergründe miteinander in Kontakt treten. Dies führt zu einer zunehmenden Vermischung und Hybridisierung von Sprachen, besonders durch den Einfluss des Englischen, wie das Beispiel *Denglisch* im deutschen Sprachgebrauch zeigt. Gleichzeitig entstehen durch die Medien auch neue Ausdrucksformen und Kommunikationskonventionen: Neben neuen Wörtern prägen sich sprachliche Ausdrucksformen wie Algospeak, GIFs oder Memes aus. Eine kulturelle Sprachebene entsteht, die oft nur innerhalb bestimmter Gruppen (siehe hierzu Stalders Überlegungen zur Gemeinschaftlichkeit als Dimension der Kultur der Digitalität von 2017) oder Plattformen verstanden wird, und eigene Konventionen entwickelt. Digitale Kommunikationsformen schaffen neue Normen und beeinflussen die Sprachästhetik, was in eine veränderte Wahrnehmung von Sprache münden kann; digitale Plattformen bieten jedoch auch die Möglichkeit für transnationale Diskussionen über Inklusion, Genderneutralität und gesellschaftliche Sensibilitäten, die zunehmend Einfluss auf die Sprachpraxis nehmen. Medien wirken somit

als Sprachräume, in denen sich Sprachnormen entwickeln und verhandeln lassen, was neue Literalitäten notwendig macht, die unter dem Überbegriff «Multiliteralität» (Decke-Cornill und Küster 2015, 138) zusammengefasst werden.

Medien wirken demnach auf der einen Seite als Katalysatoren für den Sprachwandel, da sie neue Möglichkeiten der Kommunikation eröffnen, neue Textformen schaffen und traditionelle Sprachmuster verändern (vgl. Neuland und Peschel 2013, 275–80). Sie schaffen eine hybride Sprachkultur, die tradierte Sprachkonventionen herausfordert, erweitert und manchmal auch überwindet. Sprache wird auf der anderen Seite durch digitale Medien dynamischer, internationaler und vielseitiger. Die Auswirkungen betreffen sowohl die Struktur und Funktion der Sprache als auch die gesellschaftliche Wahrnehmung von Sprache und Kommunikation. Sie kann in ihrer Rolle als Medium nicht isoliert von mediengestützten Vermittlungsformen betrachtet werden. Die verschiedenen theoretischen Ansätze – von der sozialen Konstruktion der Wirklichkeit bis hin zur Multimodalität – zeigen auf, dass Sprache nicht nur Gegenstand der Sprachendidaktik ist, sondern auch selbst als mediales Konstrukt innerhalb mediendidaktischer Überlegungen fungiert. In der Praxis bedeutet dies, dass Sprachendidaktik durch genuin mediendidaktische Zugänge angereichert werden muss, die über literaturdidaktische Überlegungen hinausreichen, um den Lernenden den Umgang mit verschiedenen Modi der Bedeutungskonstruktion zu ermöglichen, und umgekehrt. Ein didaktisches Konzept, das die interdisziplinären Berührungspunkte oder gar Schnittstellen von Medien- und Sprachendidaktik nicht berücksichtigt, reduziert somit die Komplexität sprachlich-medialer Bildungsprozesse.

3. Schnittstellen von Mediendidaktik und Sprachendidaktik

3.1 Disziplinäre Einordnung

Die disziplinäre Einordnung von Sprachen- und Mediendidaktik erweist sich ob ihres inter- und transdisziplinären Charakters als schwierig. Allgemeiner Konsens scheint darin zu bestehen, die Mediendidaktik der Erziehungswissenschaft und die Sprachendidaktik der Geisteswissenschaft zuzuordnen.

Kerres (2018, 62) konstatiert: «Mediendidaktik ist in Relation zu Medienerziehung zu positionieren, die beide zusammen die Medienpädagogik konstituieren.» Er ordnet dabei die Medienpädagogik – ebenso wie die allgemeine Pädagogik und die allgemeine Didaktik – der Erziehungswissenschaft unter und hält fest, dass Medienerziehung und Mediendidaktik nicht mehr getrennt voneinander sondern als «verwoben» (ebd.) zu betrachten sind:

«In der Medienerziehung dominiert das Konzept der *Handlungsorientierung* mit dem Ziel der Entwicklung von Handlungskompetenz im Umgang mit Medien. Das Konzept der *Gestaltungsorientierung*, die Gestaltung von Lern- und Erfahrungsräumen, prägt die Diskussion in der Mediendidaktik.» (ebd.)

Es geht demnach nicht nur um das Lernen und Lehren *mit*, sondern auch *über* Medien.

Petko (2014, 156) nimmt zwei mögliche Einordnungen vor. Zum einen sieht er, ebenso wie Kerres, die Mediendidaktik als Teil der Medienpädagogik, schlägt jedoch auch eine andere Perspektive vor, indem er die Mediendidaktik innerhalb der allgemeinen Didaktik mit einer Nähe zur Fachdidaktik verortet (vgl. Petko 2014, 157). Während die erste Möglichkeit den Fokus auf das Lehren und Lernen *mit* Medien legt, liegt das Lernen *über* Medien im Sinne der Medienerziehung auf der Ebene der sprachlichen Kompetenzen und der Fachkompetenzen zwischen Fachdidaktik und Fachwissenschaft:

«Die Vermittlung von Medienkompetenz, d. h. der Bereich der Medienpädagogik und Medienerziehung, kann damit gut auch als ein Teilbereich der überfachlichen Kompetenzen gesehen werden, zu deren Förderung die Mediendidaktik ebenso beitragen kann wie zur Vermittlung von Inhalten der verschiedenen Schulfächer» (Petko 2014, 157).

Die Bedeutung von sprachlichen bzw. literarischen Kompetenzen sowie Medienkompetenz betrachtet er damit als gleichwertig, was sich in Österreichs Lehrplänen auch darin zeigt, dass sowohl Leseförderung und sprachliche Bildung als auch Medienbildung als transversale Kompetenzen und somit Unterrichtsprinzip (Medienbildung, BMBWF 2025a) bzw. Bildungsanliegen (Sprachliche Bildung, BMBWF 2025b bzw. Leseförderung – Literacy, BMBWF 2025c) formuliert sind und in allen Unterrichtsfächern behandelt werden müssen. Aufgrund des Querschnittscharakters fehlt jedoch die Qualitätssicherung oder ist zumindest mangelhaft, wie Brandhofer (2017, 62–70) feststellt.

Betrachtet man die Sprachendidaktik, so werden als Bezugswissenschaften die Linguistik (insbesondere die Sozio- und Psycholinguistik), die Literatur- und Kulturwissenschaft, die Medienwissenschaft sowie die Mehrsprachigkeitsforschung in den Vordergrund gerückt (vgl. Decke-Cornill und Küster 2015, 9; Haß 2010), weshalb sie auch nicht den Erziehungs-, sondern den Geisteswissenschaften zugerechnet wird. Neuland und Peschel (2013, 25) beschreiben sie wie folgt:

«Diesem Band liegt das Verständnis einer linguistisch fundierten, an der sozialen und interkulturellen Lebenswelt der Lerner orientierten Sprachdidaktik zugrunde, die sich im Mündlichen wie im Schriftlichen die Vermittlung eines reflektierten Sprachgebrauchs zum Ziel setzt.»

Dabei fokussieren die Autorinnen den Erstsprachenunterricht, konkret den Deutschunterricht. Die Sprachendidaktik bewegt sich als Disziplin zwischen der allgemeinen Didaktik und den spezifischen Anforderungen der Fachdidaktik und wird oftmals als Fremdsprachendidaktik bezeichnet, obgleich die Befunde für eine Sprache nicht für alle anderen Sprachen gelten müssen: So unterscheidet sich Erstsprachendidaktik von Zweit- oder Drittsprachendidaktik (vgl. Decke-Cornill und Küster 2015, 1–9).

Während die allgemeine Didaktik grundlegende Fragen zu Lernprozessen, Bildungszielen und Unterrichtsmethoden in einem breiten Kontext behandelt, fokussiert die Sprachendidaktik auf die Besonderheiten des Sprachenlernens und -lehrens und adaptiert allgemeindidaktische Prinzipien für den speziellen Bereich der Sprache, die in diesem Kontext sowohl Inhalt als auch Medium, also Lernmedium und Lerngegenstand mit spezifischen Inhalten wie u. a. Grammatik, Wortschatz, Textkompetenz und mündlicher Kompetenz ist. Sie schafft ein Verständnis für die kontextuellen Dimensionen des Sprachgebrauchs, wobei der Fokus vielfach auf der Sprache als Objekt, nicht als Medium liegt, jedoch Sprache anhand unterschiedlicher Medien unterrichtet und erlernt wird.

3.2 Inter- und transdisziplinäre Ziele

Gemeinsam betrachtet öffnen medien- und sprachdidaktische Überlegungen den Raum für didaktische Konzepte, die sowohl auf sprachliche als auch auf mediale Kompetenzen und somit auf Handlungs- und Gestaltungsorientierung zielen:

«In der Mediendidaktik müssen Kompetenzen im Umgang mit Medien vorausgesetzt werden, damit Menschen sich Wissen aneignen, sich über Medien artikulieren und verständigen können. Gleichzeitig kann ein handelnder Umgang mit Medien dazu beitragen, dass sich entsprechende Kompetenzen herausbilden. Die gestaltungs- und handlungsorientierten Perspektiven ergänzen sich in ihrem Anliegen; sie konvergieren in dem Ziel, «Bildung in der digitalen Welt» zu entwickeln und stehen, wenn sie ihr Anliegen ernst nehmen, in einem wechselseitigen Bedingungsverhältnis.» (Kerres 2018, 64)

Das Artikulieren und Verständigen über Medien sowie die Nutzung von Medien im Allgemeinen erfordern sprachliche Kompetenz, ohne die auch eine kritische Auseinandersetzung mit Medien nicht möglich ist.

Dies hat bereits Baacke (1996) in seinem in den 1970ern entwickelten Medienkompetenz-Konzept erkannt (siehe ausführlich auf den Sprachunterricht umgelegt bei Neuland und Peschel 2013, 272–75). Er beschreibt Medienkompetenz zwischen Handlungskompetenz und kommunikativer Kompetenz. Handlungskompetenz umfasst die Fähigkeit, Medien aktiv und selbstbestimmt zu nutzen und in verschiedenen

Kontexten anzuwenden. Sie schliesst das Wissen darüber ein, wie man Medien technisch und kreativ einsetzt, um eigene Inhalte zu erstellen, und wie man mediale Prozesse aktiv gestalten kann. Sie beschreibt also die praktische Dimension des Umgangs mit Medien, die erforderlich ist, um mündige und reflektierte Entscheidungen im Umgang mit medialen Inhalten zu treffen. Baacke beschreibt Medienkompetenz auch als Fähigkeit zur sinnvollen, kritischen und reflektierten Teilnahme an gesellschaftlicher Kommunikation durch Medien (vgl. BMBWF 2025c). Diese kommunikative Kompetenz umfasst sowohl das Verständnis als auch die Gestaltung von Medieninhalten und zielt darauf ab, einen verantwortungsvollen und bewussten Umgang mit medialen Kommunikationsformen zu fördern. Baackes Konzept beschreibt den Menschen daher als aktiv handelnden und reflektierten Mediennutzer, der in der Lage ist, mediale Inhalte nicht nur zu konsumieren, sondern auch selbstständig und verantwortungsbewusst zu gestalten und in den gesellschaftlichen Diskurs einzubringen, um sich in einer zunehmend medialisierten und globalisierten Welt verständigen und darin handeln zu können. Sprache, als Medium gedacht, ist hierzu nicht nur Basis und Voraussetzung, sondern auch Werkzeug und Objekt. Sie ist mehr als nur «Lerngegenstand und Lernmedium» (Neuland und Peschel 2013, 273).

In der Praxis eröffnet sich in der Gegenüberstellung von Mediendidaktik und Sprachendidaktik jedoch ein Spannungsfeld zwischen zwei Perspektiven, die in der Lernzielformulierung viel zu oft getrennt voneinander behandelt werden. Dies stellt eine problematische Einschränkung dar, da eine disziplinär eingeschränkte Perspektive den aktuellen Herausforderungen der digitalen Mediengesellschaft nicht gerecht wird und wichtige Aspekte der Medienbildung unberücksichtigt lässt. So stellt sich in der mediendidaktischen Forschung nach der Wirkung eines Medieneinsatzes die Frage, ob ein Scheitern oder Gelingen auf den Medieneinsatz zurückgeführt werden kann oder auf den erfolgreichen Einsatz von Lesestrategien bzw. auf ein grundsätzliches sprachliches Verständnis für die Medienintervention – eine Herausforderung, gerade in heterogenen Lerngruppen (vgl. Benton et al. 2021).

4. Medien- und Sprachendidaktik zusammen denken: TPLACK-Modell

Gerade in der Lehrkräfteausbildung sollten mediendidaktische und sprachendidaktische Überlegungen gemeinsam gedacht werden. Die Autorin schlägt daher vor, das TPACK-Modell (Mishra und Koehler 2006), also das *Technological Pedagogical Content Knowledge*, das von Schmid und Petko (2020) als «Leitmodell medienpädagogischer Kompetenz» bezeichnet wird, um die Komponente *Linguistic Knowledge* zu ergänzen und damit die Rolle der Sprache als Medium besser sichtbar zu machen.

4.1 TPLACK-Modell

Das TPACK-Modell beschreibt das Wissen, das Lehrkräfte benötigen, um Technologie, Pädagogik und Fachinhalte erfolgreich im Unterricht zu integrieren, ohne den Fokus auf die Anwendung alleine zu legen (eine umfangreiche Beschreibung und Kritik des Modells liefert Brandhofer 2017, 103–7). Die Erweiterung des TPACK-Modells um das *Linguistic Knowledge* (LK) fügt, wie in Abbildung 1 zu sehen ist, eine sprachliche Dimension hinzu, die sowohl die sprachlichen Kompetenzen der Lehrkraft als auch die sprachlichen Anforderungen in technikgestützten, pädagogischen Lehr- und Lernszenarien und ihrer möglichen Kontexte berücksichtigt.

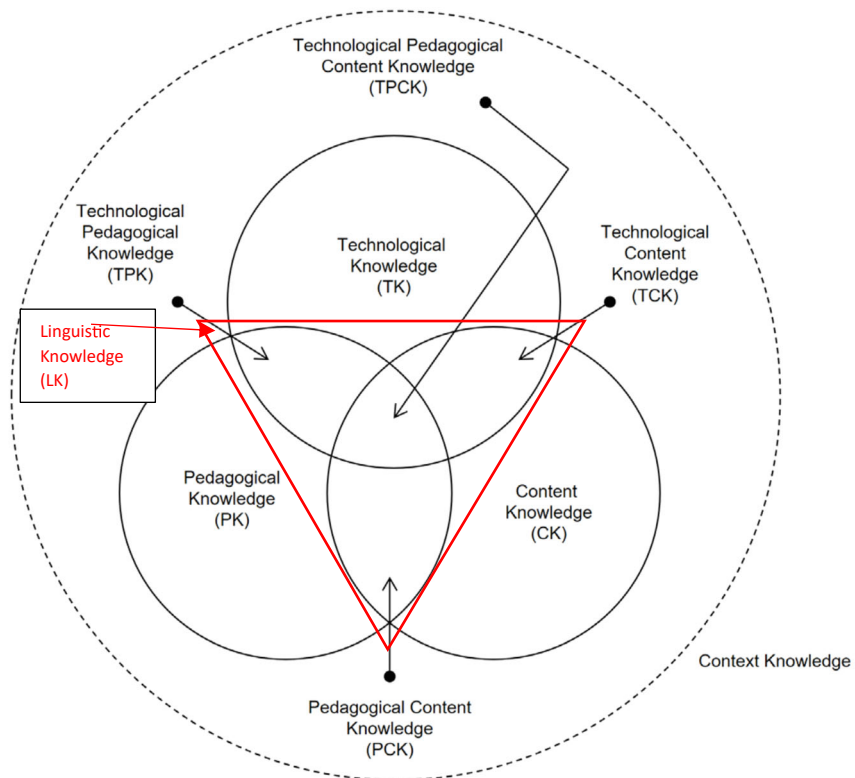


Abb. 1: TPACK-Modell (Schmid und Petko 2020, 127) erweitert als TPLACK-Modell (eigene Darstellung).

Damit wird die doppelte Rolle der Sprache als Medium und als Inhalt, wie sie im Sprachenunterricht bereits Berücksichtigung findet, auch für andere Fächer, Disziplinen der Kontexte explizit gemacht. Diese Komponente betont, dass Sprache nicht nur Medium der Vermittlung ist, sondern als eigenständige, zu reflektierende Wissensdimension betrachtet werden muss, die alle im TPACK-Modell angesprochenen Ebenen von Knowledge, inklusive der möglichen Kontexte, betrifft. Dies gilt,

insbesondere in mehrsprachigen und multimodalen Kontexten, was eine Abkehr von der vielfach kritisierten «sprachlichen Standard-Orientierung» (Decke-Cornill und Küster 2015, 139) einschliesst.

Im erweiterten Modell entstehen durch die Hinzunahme des sprachlichen Wissens zusätzliche neue Schnittstellen, die vorhandene Schnittstellen ergänzen und damit neue didaktische Anforderungen und Möglichkeiten aufzeigen. Sie lassen sich wie folgt beschreiben:

Technological Linguistic Knowledge (TLK) beschreibt das Wissen darüber, wie sprachliche Mittel und Ausdrucksformen in technologischen Umgebungen eingesetzt werden. Es umfasst beispielsweise die Fähigkeit, Inhalte an die Sprache von sozialen Medien, digitalen Plattformen oder interaktiven Tools anzupassen, um eine effektive und kontextgerechte Kommunikation zu gewährleisten. In der Sprachendidaktik bedeutet dies auch, dass Lehrkräfte in der Lage sein müssen, die spezifische Sprache und Interaktion in technologischen Kontexten zu reflektieren und Lernenden nahezubringen (vgl. Decke-Cornill und Küster 2015, 125–41).

Pedagogical Linguistic Knowledge (PLK): Hier geht es um das Wissen darüber, wie Sprache als Medium des Unterrichts gezielt eingesetzt wird. Lehrkräfte benötigen ein Verständnis für sprachförderliche Unterrichtsmethoden und müssen einschätzen können, wie sprachliche Barrieren im Lernprozess überwunden werden können (vgl. Benton et al. 2021, Franke und Lachmund 2024). Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Förderung von Sprachkompetenzen, die Lernenden ermöglichen, Inhalte nicht nur passiv aufzunehmen, sondern aktiv und reflektiert mit eigenen Worten auszudrücken.

Linguistic Content Knowledge (LCK) beschreibt die Fähigkeit, spezifische sprachliche Anforderungen an das jeweilige Fachwissen anzupassen. Fachsprache und die Vermittlung komplexer Fachinhalte erfordern spezifische sprachliche Kompetenzen, insbesondere wenn es um multimodale Inhalte geht, die in technischen Kontexten vermittelt werden. Lehrkräfte müssen in der Lage sein, die sprachlichen Strukturen und Diskursformen des jeweiligen Fachgebiets zu identifizieren und diese – im Sinne der Berücksichtigung von Bildungssprache – für die Lernenden verständlich zu machen (siehe hierzu Becker-Mrotzek et al. 2023).

Technological Pedagogical Linguistic Knowledge (TPLK) meint die Fähigkeit, technologische und sprachliche Mittel so zu kombinieren, dass sie lernförderlich sind. Dazu gehört beispielsweise das Wissen darüber, wie man digitale Kommunikationskanäle so gestaltet, dass sie sprachfördernd wirken, und wie man sprachlich anspruchsvolle Inhalte an die Bedürfnisse der Lernenden anpasst. Hier geht es auch darum, Lernende dazu zu befähigen, ihre eigene Sprachproduktion in digitalen Kontexten zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen (vgl. Ollivier 2018).

Technological Linguistic Content Knowledge (TLCK) umfasst das Wissen darüber, wie technologische Medien für die Vermittlung spezifischer Fachsprachen eingesetzt werden können (vgl. Würffel 2010, 149). Lehrkräfte sollten verstehen, wie die Sprache des Fachgebiets in unterschiedlichen medialen Kontexten dargestellt wird und welche besonderen Herausforderungen und Potenziale digitale Medien für die Darstellung und Rezeption von Fachinhalten mit sich bringen.

Pedagogical Linguistic Content Knowledge (PLCK) beschäftigt sich mit der Frage, wie sprachliche Mittel gezielt eingesetzt werden können, um das Fachwissen verständlich und zugänglich zu machen, und erweitert das *Pedagogical Content Knowledge*, also die Fachdidaktik (vgl. Kerres 2021, 71). Hier wird die Bedeutung von sprachsensiblen Lehrmethoden betont, die es den Lernenden ermöglichen, Fachinhalte sprachlich zu durchdringen und ihre eigenen Ausdrucksmöglichkeiten zu erweitern. Lehrkräfte müssen in der Lage sein, fachsprachliche Strukturen zu vermitteln und zu zeigen, wie diese mit alltäglichen sprachlichen Strukturen zusammenhängen.

4.2 Praktische Implikationen des TPLACK-Modells

Die Erweiterung des TPACK-Modells um das Element *Sprache* bringt mehrere praktische Vorteile und Anforderungen mit sich, die auch neue Forschungsperspektiven für die Mediendidaktik und die Sprachendidaktik aufzeigen:

4.2.1 Sprachensible Gestaltung technikgestützter Materialien

Lehrkräfte aller Fächer sollten sprachliche Anforderungen in digitalen Lernmaterialien bewusst reflektieren und ihre Lernmaterialien entsprechend gestalten (siehe Marx und Weidacher 2019; Franke und Lachmund 2024).

4.2.2 Förderung von Sprachkompetenz im Fachunterricht

Insbesondere in mehrsprachigen und heterogenen Lerngruppen ist es wichtig, dass Lehrkräfte ein Bewusstsein für die sprachliche Dimension des Lernprozesses entwickeln. Das TPLACK-Modell betont, dass Lehrkräfte nicht nur technologische und pädagogische Kompetenzen benötigen, sondern auch ein tiefes Verständnis dafür, *wie Sprache die Vermittlung und das Verständnis von Inhalten beeinflusst* (vgl. Knopp 2020).

4.2.3 Reflexion über die digitale Fachsprache und Multimodalität

Das erweiterte Modell ermöglicht Lehrkräften, die unterschiedlichen Sprachregister zu analysieren, die in verschiedenen digitalen Medien verwendet werden. Ein Verständnis für die multimodalen Anforderungen der digitalen Kommunikation befähigt Lehrkräfte, Lernende auf die sprachlichen und interaktiven Anforderungen der modernen Medienlandschaft vorzubereiten (vgl. Franke und Lachmund 2024).

Die Erweiterung des TPACK-Modells um sprachliches Wissen unterstreicht die Bedeutung von Sprache als Medium, Inhalt und eigenständige Wissenskomponente, die für die effektive Nutzung technikgestützter Lehr- und Lernmethoden unabdingbar ist. Das Modell bietet damit einen umfassenderen Ansatz, der nicht nur die technische, pädagogische und inhaltliche, sondern auch die sprachliche Kompetenz der Lehrkräfte als zentrale Bedingung für erfolgreichen Unterricht anerkennt und vor diesem Hintergrund auch in der empirischen Betrachtung mediengestützter Lehr- und Lernszenarien Berücksichtigung finden sollte.

4.3 Neue Forschungsperspektiven

Es gibt noch wenig Forschung, die interdisziplinäre Modelle entwickelt, die sowohl sprachliche als auch mediale Kompetenzen vor dem Hintergrund einer Handlungs- und Gestaltungsorientierung (siehe Kerres 2018, 62) gleichzeitig fördern. Solche Modelle wären für die Entwicklung einer integrativen Didaktik von hohem Wert, um die komplexen Anforderungen moderner Kommunikationsumgebungen abzubilden. Das TPACK-Modell eröffnet dabei sowohl für die Medien- als auch die Sprachdidaktik interdisziplinäre Forschungsperspektiven, die die Verflechtung von Sprache, Technologie, Fachinhalten und Pädagogik systematisch aus der Perspektive der jeweiligen Disziplin untersuchen. Die Erweiterung um die sprachliche Dimension ermöglicht eine umfassendere Betrachtung der komplexen Anforderungen moderner Bildungsprozesse und bietet Ansätze, Medien- und sprachliche Bildung (siehe BMBWF 2025a, b, c) gemeinsam zu fördern. Interdisziplinäre Forschungsperspektiven könnten dazu beitragen, neue didaktische Konzepte zu entwickeln, die auf die Bedarfe einer zunehmend digitalisierten und sprachlich vielfältigen Gesellschaft zugeschnitten sind. Fünf seien exemplarisch genannt.

4.3.1 Erforschung sprachsensibler Technologieintegration in Unterrichtskonzepten

Eine neue Forschungsperspektive liegt in der Entwicklung und Evaluierung von Unterrichtskonzepten, die technologische und sprachliche Anforderungen gleichermaßen berücksichtigen. Dabei stellt sich die Frage, wie digitale Tools und Plattformen sprachsensibel eingesetzt werden können, um die Zugänglichkeit und Verständlichkeit von Inhalten für Lernende unterschiedlicher sprachlicher Hintergründe zu

fördern. Hier wäre eine Untersuchung nötig, wie Technologiekonfigurationen, etwa Lernplattformen oder Sprachlern-Apps, sowohl didaktische als auch sprachliche Hürden verringern und eine sprachliche Inklusion ermöglichen können.

4.3.2 Entwicklung linguistischer und multimodaler Kompetenzen in der Mediendidaktik
Durch die Hinzunahme der sprachlichen Dimension im TPLACK-Modell rückt die Förderung linguistischer und multimodaler Kompetenzen in den Vordergrund. Medien-didaktische Forschung sollte hier untersuchen, wie Lernende durch den Einsatz von Medien befähigt werden können, multimodale Inhalte zu verstehen, zu analysieren und selbst zu gestalten. Dabei wäre es sinnvoll, mediengestützte Lernansätze zu entwickeln, die sprachliche Kompetenz mit einer multimodalen Literalität verknüpfen und Lernende befähigen, sprachliche und (audio-)visuelle Informationen kritisch zu interpretieren und produktiv zu nutzen.

4.3.3 Erforschung der Wechselwirkungen von Sprach-, Technik- und Fachkompetenz
Eine weitere wichtige Forschungsperspektive ergibt sich aus den Wechselwirkungen zwischen sprachlichen, technologischen und fachlichen Kompetenzen im Unterricht. Hier könnte erforscht werden, wie sich diese Wissensbereiche gegenseitig beeinflussen und verstärken. Insbesondere in fachübergreifenden Bildungsbereichen wie den MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik) bietet das TPLACK-Modell einen Zugang zur Untersuchung, wie sprachliche Kompetenzen die Vermittlung komplexer (technischer) Inhalte erleichtern können. Forschung könnte hier herausarbeiten, welche sprachlichen Anpassungen und Strategien in technologiegestütztem Fachunterricht notwendig sind, um das Verständnis zu fördern.

4.3.4 Erforschung sprachlicher Hürden in technologiebasierten Lernumgebungen
Da Technologien oft spezifische sprachliche Anforderungen mit sich bringen, könnte eine wichtige Forschungsperspektive darin bestehen, sprachliche Hürden in technologiebasierten Lernumgebungen zu identifizieren und zu analysieren (vgl. Benton et al. 2021). Hierbei wäre zu untersuchen, welche sprachlichen Kompetenzen Lernende benötigen, um Technologien effizient nutzen zu können. Ebenso könnten Methoden erforscht werden, wie sprachliche Barrieren, etwa durch verständliche Anweisungen oder sprachensitive Benutzeroberflächen, abgebaut werden können.

4.3.5 Langzeitstudien zur Wirksamkeit digitaler Sprachlernangebote
Die meisten Studien konzentrieren sich auf kurzfristige Lernerfolge im linguistischen Bereich, nicht jedoch im Hinblick auf interkulturelle Kompetenzen oder transversale und mediale Kompetenzen. Langzeitstudien, die untersuchen, wie nachhaltig die

mit digitalen Medien geförderten Sprachkenntnisse sind, fehlen weitgehend. Solche Studien könnten die langfristige Rolle der Mediendidaktik im Sprachunterricht besser erfassen und Hinweise für die nachhaltige Einbindung digitaler Medien geben.

5. Fazit und Ausblick

Die Betrachtung von Medien- und Sprachendidaktik im Rahmen einer erweiterten Perspektive zeigt, dass eine integrative Didaktik, die technologische, inhaltliche, pädagogische und sprachliche Komponenten miteinander verbindet, den Herausforderungen der heutigen Bildungslandschaft vor dem Hintergrund von Aufmerksamkeitsökonomie, Sprachwandel und *shallow reading* gerecht werden kann. Die Erweiterung des TPACK-Modells um die Dimension der Sprache – zum TPLACK-Modell – unterstreicht, dass Sprache nicht nur als Medium der Vermittlung, sondern als Lehr- und Lerninhalt als eigenständige Wissensdimension anzuerkennen ist, die tiefgreifend mit den anderen Elementen verknüpft ist.

Dieser Beitrag sollte zeigen, dass Mediendidaktik und Sprachendidaktik nicht isoliert betrachtet werden können, da moderne Lehr- und Lernumgebungen und die Lebenswelt im Allgemeinen zunehmend durch informelle, digitale und mediale Formate geprägt sind. Sprachkompetenz erweist sich in digitalen Kontexten als unabdingbar, um Wissen effektiv zu vermitteln und Lernende zu befähigen, sich kritisch und reflektiert mit Medien auseinanderzusetzen. Durch das TPLACK-Modell wird deutlich, dass Lehrkräfte über das technologische, pädagogische und inhaltliche Wissen hinaus auch über sprachliches Wissen verfügen müssen, um sprachensible und mediengestützte Unterrichtskonzepte erfolgreich umsetzen zu können. Das Modell fordert die Förderung von Medien- und Sprachkompetenz gleichermaßen, da beide Fähigkeiten für die Teilhabe an der digitalen Gesellschaft essenziell sind. Mediendidaktik und Sprachendidaktik sind somit in einer Art Doppelstrategie zu begreifen, die das Ziel verfolgt, Lernende zu kritischen und kompetenten Mediennutzer:innen sowie zu reflektierten Sprachverwender:innen auszubilden.

In Zukunft könnte das TPLACK-Modell dazu beitragen, neue Ansätze in allen Bereichen der Lehrkräftebildung zu entwickeln, die auf die Anforderungen einer mediatisierten und sprachlich vielfältigen Bildungslandschaft abgestimmt sind. Die Integration des sprachlichen Wissens in das TPACK-Modell legt nahe, dass Lehrkräfte in ihrer Ausbildung verstärkt für die Bedeutung der Sprache in digitalen Lehr- und Lernkontexten sensibilisiert werden sollten. Ein umfassender Blick auf die Rolle der Sprache könnte dabei helfen, eine kohärente und zukunftsfähige Didaktik zu entwickeln, die die Potenziale technologischer, inhaltlicher und sprachlicher Bildung ausschöpft und gleichzeitig die Sprachkompetenz als zentralen Bildungsbereich stärkt. Das Modell zeigt aber auch, dass eine moderne Didaktik den interdisziplinären Austausch nicht nur als Bereicherung, sondern als Notwendigkeit begreifen

muss. Damit liefert das TPLACK-Modell einen Vorschlag für eine zukunftsweisende Lehrkräftebildung, die darauf abzielt, zukünftige Lehrpersonen darauf vorzubereiten, die sprachlichen, medialen und fachlichen Kompetenzen der Lernenden zu fördern und sie für die Herausforderungen der digitalen Gesellschaft zu wappnen, ohne von sprachlichen Hürden gestoppt zu werden.

Literatur

- Baacke, Dieter. 1996. «Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel». In *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*, herausgegeben von Antje von Rein, 112–24. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Becker-Mrotzek, Michael, Ingrid Gogolin, Hans-Joachim Roth, und Petra Stanat, Hrsg. 2023. *Grundlagen der sprachlichen Bildung*. Münster, New York: Waxmann.
- Benton, Laura, Mavrikis, Manolis, Vasalou, Assimina, Joye, Nelly, Sumner, Emma, Herbert, Elisabeth, Revesz, Andrea, Symvonis, Antonios, und Chrysanthi Raftopoulou. 2021. «Designing for «challenge» in a large-scale adaptive literacy game for primary school children». *British Journal of Educational Technology*, 52, 1862–80. <https://doi.org/10.1111/bjet.13146>.
- Berger, Peter, und Thomas Luckmann. 1980. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a.M.: S. Fischer.
- Brandhofer, Gerhard. 2017. *Lehr-/Lerntheorien und mediendidaktisches Handeln. Eine Studie zu den digitalen Kompetenzen von Lehrenden an Schulen*. Marburg: Tectum.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. 2025a. *Unterrichtsprinzip: Medienbildung*. Zugriff am [31.01.2025], <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/medienbildung.html>.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. 2025b. *Bildungsanliegen: Sprachliche Bildung*. Zugriff am [31.01.2025], <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi.html>.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. 2025c. *Bildungsanliegen: Leseförderung – Literacy*. Zugriff am [31.01.2025], <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/literacy.html>.
- Carr, Nicolas. 2020. *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. New York: W.W. Norton & Company Inc.
- Couldry, Nick, und Andreas Hepp. 2023. *Die mediale Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Mediatisierung und Datafizierung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37713-7>.
- Decke-Cornill, Helene, und Lutz Küster. 2015. *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Franke, Manuela, und Anne-Marie Lachmund. 2024. *Digitales Lesen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

- Frederking, Volker, Krommer, Axel und Klaus Maiwald (2018). *Mediendidaktik Deutsch*. Berlin: Erich Schmidt.
- Haß, Frank. 2010. «Die Bezugsdisziplinen der Fremdsprachendidaktik». In *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, herausgegeben von Wolfgang Hallet und Frank G. Königs, 22–27. Seelze-Velber: Klett | Kallmeyer.
- Hauck-Thum, Uta, und Carina Ascherl. 2023. «Mediendidaktik und (Fremd-)Sprachen – Deutsch». In *Digitale Medienbildung. Pädagogik – Didaktik – Fachdidaktik*, herausgegeben von Jörg Zumbach, Lena von Kotzebue, Christine W. Trültzsch-Wijnen, und Ines Deibl. Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung, 307–317. Münster und New York: Waxmann.
- Kerres, Michael. 2018. *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Kerres, Michael. 2021. *Didaktik. Lernangebote gestalten*. Münster und New York: Waxmann.
- Knopp, Matthias. 2020. «Das Sprachliche in den Medien – eine sprach-, mediendidaktische (und inklusive) Perspektivierung». *Medien im Deutschunterricht*, 1–13. <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2020.0.4>.
- Koch, Peter, und Wulf Oesterreicher. 1985. «Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte». *Romanistisches Jahrbuch* 36: 15–43.
- Marx, Konstanze, und Georg Weidacher. 2019. *Internetlinguistik*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Mishra, Punja, und Matthew J. Koehler. 2006. «Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge». *Teachers College Record* 108(6): 1017–54. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>.
- Neuland, Eva, und Corinna Peschel. 2013. *Einführung in die Sprachdidaktik*. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler.
- Ollivier, Christian. 2018. *Towards a socio-interactional approach to foster autonomy in language learners and users*. Graz: ECML.
- Petko, Dominik. 2014. *Einführung in die Mediendidaktik. Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schmid, Mirjam, und Dominik Petko. 2020. «Technological Pedagogical Content Knowledge als Leitmodell medienpädagogischer Kompetenz». *Zeitschrift MedienPädagogik* 17, 121–40. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.04.28.X>.
- Simanowski, Roberto. 2017. «Soziale Netzwerke (Social Media)». In *Erzählen. Ein interdisziplinäres Handbuch*, herausgegeben von Matías Martínez, 95–98. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Stalder, Felix. 2017. *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Stöckl, Hartmut. 2004. *Die Sprache im Bild – das Bild in der Sprache: zur Verknüpfung von Sprache und Bild in massenmedialen Texten: Konzepte, Theorien, Analysemethoden*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Tophinke, Doris. 2017. «Internet». In *Erzählen. Ein interdisziplinäres Handbuch*, herausgegeben von Matías Martínez, 70–75. Stuttgart: J.B. Metzler.

- Wissenschaftsrat. 2020. «Wissenschaft im Spannungsfeld von Disziplinarität und Interdisziplinarität | Positionspapier». Köln. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2020/8694-20.html>
- Würffel, Nicola. 2010. «Medienerziehung und -didaktik». In *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, herausgegeben von Wolfgang Hallet und Frank G. Königs, 146–50. Seelze-Velber: Klett | Kallmeyer.
- Wygotski, Lew. 1987. *Ausgewählte Schriften*, Bd. 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein.