

Celestine Caruso & Judith Hofmann

How to Do Things with Apps – Digitale Aufgabenorientierung im Englischunterricht

Abstract

Vor dem Hintergrund der zunehmenden Digitalisierung der (Lebens-)Welt, in der junge Menschen Aktant*innen in einer partizipativen, digitalen Kultur sind, ist es unumgänglich, dass sich auch der Englischunterricht den Herausforderungen einer Entwicklung digitaler didaktischer Konzepte stellt. Der vorliegende Beitrag widmet sich der Fragestellung, wie *Task-Based Language Teaching*, also ein aufgabenorientierter Englischunterricht, eine Brücke zwischen Englischunterricht, den Anforderungen an eine digitalisierte Lernumgebung und der partizipativen Kultur schlagen kann.

Against the backdrop of the increasing digitalization of our everyday lives, in which young people are agents in a participatory, digital culture, it is inevitable that the (English as a) foreign language classroom also faces the challenges of developing digital teaching concepts. In this article, we aim at tackling the question of how Task-Based Language Teaching can bridge the gap between (English) language teaching, the requirements of a digitized learning environment, and participatory culture.

Schlagwörter:

Partizipative Kultur, digitale Lernaufgaben, TBLT, digitale Kompetenzen
participatory culture, digitally mediated tasks, TBLT, digital literacy

I. I can't believe we're still debating about this - Digitale Medien im Fremdsprachenunterricht

Über den Sinn und Nutzen von digitalen Medien – nicht nur im Englischunterricht, sondern generell in der Schule – wurde bereits viel diskutiert. Das Thema ist in der (Fach-)Didaktik weiterhin aktuell. Auch in der Populärwissenschaft und im öffentlichen Diskurs gibt es Meinungen, die von einer totalen Verteufelung von digitalen Medien am einen Ende des Spektrums bis hin zu deren Verehrung als Revolution des Lehrens und Lernens am anderen Ende reichen (vgl. Hofmann, 2019: S. 39; O'Brien & Scharber, 2008: S. 67). Angesichts der Tatsache, dass Schule „junge Menschen auf ein Leben in einer digitalisierten Welt vorbereiten“ (KMK, 2017: S. 25) soll, dürfte es eigentlich selbstverständlich sein, dass digitale Medien in all ihren Dispositiven Teil des Unterrichts sein sollten. Dass die Realität anders aussieht, ist jedoch kein Geheimnis: Digitale Medien stellen für Lehrer*innen eine Herausforderung dar, für die sie sich nicht vorbereitet fühlen (vgl. Schmid, Goertz & Behrens, 2017: S. 6), und auch Schüler*innen „fühlen sich auf eine digitale Zukunft unzureichend vorbereitet. Kompetenzen eignen sie sich zumeist durch eigene Erfahrun-



gen und den Freundeskreis an.“ (DIVISI, 2018: S. 14). Die Frage, wie digitale Medien sinnvoll in den Unterricht einzubinden sind, ist also weiterhin berechtigt. Hinzu kommt, dass besonders die COVID-19-Pandemie und die damit verbundenen Herausforderungen in Bezug auf das Distanzlehren und -lernen wie ein Katalysator auf die Diskussion und die Dringlichkeit, zukunftsfähige Konzepte zu entwickeln, wirkten.^{1,2}

Diesen zukunftsfähigen Konzepten werden wir uns in diesem Artikel widmen. Basis unserer Überlegungen ist, dass wir keine Lehrkräfte durch digitale *tools* ersetzen, sondern Wege finden wollen, wie Lehrer*innen digitale Aufgaben in ihre Lernumgebungen einbauen können. Schon aufgrund der schnellen Evolution von digitalen Medien liegt daher unser Fokus weniger auf der Hard- oder Software (wobei diese natürlich nicht komplett außer Acht gelassen werden kann), sondern auf generellen methodischen Herangehensweisen, welche von kulturwissenschaftlich-didaktischen Konzepten unterfüttert werden.

Im Zusammenhang mit digitalen Medien im Unterricht wird häufig das Argument vorgebracht, digitale Medien müssen einen Mehrwert haben – auch wir haben dies in früheren Publikationen und Vorträgen getan (vgl. Caruso & Hofmann, 2018: S. 70; Hofmann, 2019: S. 42; Schmidt & Strasser, 2016: S. 3). Dieser Formulierung stehen wir mittlerweile kritisch gegenüber. Zum einen

gibt [es] offensichtlich keinen ernstzunehmenden Pädagogen, der behaupten würde, der Einsatz digitaler Medien solle zum Selbstzweck werden und/oder führe automatisch zu besserem Unterricht. Doch eine These, deren Negation so absurd ist, dass sie niemand befürwortet, ist eine gehaltlose Trivialität, die bestenfalls an Selbstverständliches erinnern kann. (Krommer, 2018: o. S.)

Niemand würde außerdem wirklich glauben, dass Schüler*innen nicht mehr lesen und schreiben lernen müssen – selbstverständlich sind traditionelle, ‚analoge‘ Fähigkeiten und Fertigkeiten mindestens Teil, bisweilen sogar Grundlage für den Aufbau von *digital literacy* (vgl. Clinton, Jenkins & McWilliams, 2014: S. 10-11). Zum anderen muss die Frage berechtigt sein, inwiefern die Forderung nach dem Mehrwert mittlerweile vor allem von Digitalскеptiker*innen aufrecht erhalten wird, und dazu führt, die Schule (weiterhin) zu einer technologiefreien und damit lebensfernen Zone zu erklären (vgl. ebd.: S. 4),³ und ob es nicht für Schüler*innen eher herausfordernd oder gar nachteilig ist, wenn digitale Medien, die selbstverständlich ein Teil ihrer Lebenswelt sind, in der Schule ignoriert werden (vgl. Black, 2009: S. 689). Wovon wir daher ausgehen, ist, dass digitale Medien für den Einsatz im Englischunterricht natürlich mit Prinzipien moderner Fremdsprachendidaktik verknüpft werden müssen, und dann sinnvoll eingesetzt werden können.

¹ Uns ist bewusst, dass ein großer Teil des Problems logistischer bzw. infrastruktureller Natur ist – Schulen sind nicht flächendeckend an schnelles Internet angeschlossen, Mittel für die Beschaffung von Hard- und Software fehlen (trotz Digitalpakt) etc.

² Die nach wie vor anhaltende Relevanz dieses Themas zeigt sich auch durch den kürzlich erschienenen Sammelband *Englischunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft* (Bündgens-Kosten & Schildhauer, 2021), auf den wir hier nur ansatzweise verweisen können.

³ Vgl. Krommer (2018) für eine ausführliche Kritik am Begriff ‚Mehrwert‘ in Bezug auf digitale Bildung.

In unserem Artikel werden wir zunächst die kulturwissenschaftlich-didaktische Grundlage für unsere Überlegungen darlegen und auf partizipative Kultur sowie *digital literacy* eingehen. Anschließend widmen wir uns dem Rahmenkonzept *Task-Based Language Teaching* (TBLT) und seiner Kompatibilität für den Einsatz von digitalen Medien. Schließlich werden wir konkrete Aufgabenbeispiele erklären, die sich sogenannte „*story-making*“ Apps (Dausend & Nickel, 2017) zunutze machen.

2. What's life got to do with it? – Partizipative Kultur(-didaktik)⁴

Eine kulturwissenschaftlich orientierte Fremdsprachendidaktik betrachtet nach Hallet (2004: S. 207) „die Lernenden (wie die Lehrenden) als kulturelle Aktanten, die aktiv an der Zirkulation und Produktion von kultureller Bedeutung teilhaben“. Die Kultur, in der die Lehrenden und Lernenden als Aktant*innen involviert sind, bezeichnen wir mit dem von Henry Jenkins geprägten Konzept der partizipativen Kultur. Diese zeichnet sich aus durch

- verhältnismäßig einfache, niederschwellige Möglichkeiten, sich künstlerisch auszudrücken und gesellschaftlich zu engagieren;
- Unterstützung des Engagements und des Schaffens kreativer Werke und des Austauschs dieser;
- das Teilen von Wissen und Erfahrungen und das informelle, nicht-hierarchische Mentoring von Anfänger*innen durch Expert*innen;
- Aktant*innen, die den Wert des eigenen Kulturbeitrags und die Beiträge anderer Aktant*innen schätzen; und
- nicht nur Zusammenarbeit, sondern auch das Gefühl von Verbindung der Aktant*innen untereinander (vgl. Jenkins et al., 2009: S. 6; Büching, Walter-Herrmann & Schelhowe, 2014: S. 116).

Dabei soll jede*r Aktant*in das Gefühl haben, potenziell einen Beitrag leisten zu können, der wertgeschätzt wird, ohne zu einem Beitrag gezwungen zu sein (vgl. Jenkins et al., 2009: S. 6). Aktivitäten in der partizipativen Kultur umfassen kreative Ausdrucksformen wie das Verfassen eigener Texte oder das Erstellen von kurzen Videos (eine genauere Beschreibung dieser Aktivitäten siehe übernächster Absatz) – Aktivitäten also, die auch im Englischunterricht durchgeführt werden. Dabei gilt sowohl für den Englischunterricht wie für die Aktivitäten in der Freizeit: „[M]any will only dabble, some will dig deeper, and still others will master the skills that are most valued within the community.“ (ebd.). Wichtig ist dabei der dahinterstehende kreative Prozess, da damit nicht nur die Möglichkeit gegeben wird, sich selbst kreativ auszudrücken, sondern auch Immersion und ein Perspektivenwechsel ermöglicht wird sowie Empathie geschult werden kann.

Henry Jenkins selbst hat das Konzept der partizipativen Kultur durch die „Vorstellung einer Konvergenzkultur“ ergänzt (Büching et al., 2014: S. 117). In dieser Vorstellung wird davon ausgegangen, dass digitale Medien nicht nur benutzer*innenfreundlicher,

⁴ Abschnitt 2 und 3 basieren auf Hofmann (2019: S. 42 ff.)

sondern auch vielseitiger werden, und dass, ganz im Sinne der Bezeichnung „mediale Inhalte, Produkte und Formate ineinander übergehen (können), wodurch die Verzahnung zwischen Rezeption und Produktion [...] möglich wird.“ (ebd.). Dadurch kann das kreative und kooperative Arbeiten an und Entwickeln von Texten (im Sinne eines weiten Textbegriffs) gefördert werden (vgl. Jenkins, 2006: S. 114). Kritisch bleibt an dieser Stelle anzumerken, dass gerade diese durch Fans zumeist kostenlos betriebene Bearbeitung und Weiterentwicklung von Texten einen fließenden Übergang von Partizipation zu kommerzieller (Aus-)Nutzung schafft und dies für Medienkonzerne und andere Unternehmen marketingstrategisch eingesetzt werden kann (vgl. Jenkins, Ito & boyd, 2016: S. 1). Jenkins (2014: S. 272) vertritt in dieser Angelegenheit die Ansicht, dass die kritischen die positiven Aspekte der Konvergenzkultur bzw. partizipativen Kultur nicht zwangsläufig dezimieren, sondern dass gerade ein Bewusstsein über jene kritischen Aspekte förderlich für die Weiterentwicklung dieser Ansätze ist. Übertragen auf den Fremdsprachenunterricht teilen wir diese Ansicht: Ein kritisches Bewusstsein über die Aktivitäten der partizipativen bzw. Konvergenzkultur gehört zur aktiven Teilhabe dazu und sollte dementsprechend Einzug in den Unterricht finden, ohne dabei die Aktivitäten selbst abzuwerten.

Die Aktivitäten der partizipativen Kultur, in die Kinder und Jugendliche als kulturelle Aktant*innen in ihrer Freizeit involviert sind, bezeichnen Jenkins et al. (2009: S. 9) als *affiliations*, *expressions*, *collaborative problem-solving* und *circulations*. *Affiliations* meinen die Teilhabe an bzw. das Teil-Sein von *online communities*, etwa sozialen Netzwerken oder sog. *gaming clans* in *Massively Multiplayer Online Role-Playing Games* wie *World of Warcraft*. Das Produzieren von neuen medialen Erzeugnissen gilt als *expressions*; ein Beispiel dafür ist etwa das Schreiben von Fan-Fiction, also das inoffizielle, unautorisierte Adaptieren, Um- oder Weitererzählen von medialen Erzeugnissen (vgl. Fathallah, 2017: S. 9). Fan-Fiction gab es bereits in analoger Form, das Internet jedoch hat dazu beigetragen, dass Fan-Fiction die am schnellsten wachsende Textsorte der Welt ist (vgl. ebd.). Unter *collaborative problem-solving* versteht man das gemeinsame Arbeiten an Aufgaben und das Bereitstellen von neuem Wissen, z. B. durch Nutzen von und Beitragen zu Plattformen wie Wikipedia, aber auch sogenanntes *alternate reality gaming*. *Circulations* schließlich bezeichnet das Mitgestalten des medialen *flows*, etwa durch das Produzieren von beispielsweise Blogs oder Podcasts.

In diesem Zusammenhang – vor allem in Bezug auf *expressions* und *affiliations* – kommt dem *transmedia storytelling* eine besondere Bedeutung zu. Transmedialität ist, nach Werner Wolf (2019: S. 31), eine Form der Intermedialität, um genau zu sein, eine werk-/aufführungsübergreifende Form davon, eine „medienunspezifische Eigenschaft bestimmter inhaltlicher oder formaler Konzepte/Konzeptkonfigurationen, in mehr als einem Medium vorzukommen.“ In Bezug auf *storytelling* bedeutet dies Folgendes:

Transmedia storytelling represents a process where **integral elements** of a fiction get **dispersed systematically across multiple delivery channels** for the purpose of creating a **unified and coordinated entertainment experience**. Ideally, each medium makes its own unique contribution to the unfolding of the story. (Jenkins, 2007: o. S., Hervorhebung: die Autorinnen).

Diese kulturelle Praxis wird mehr und mehr Teil von Erzählgenres wie Romanen, Filmen, Serien oder *graphic novels* (vgl. Henseler & Möller, 2017: S. 4), die in ein großes Marketingnetzwerk eingebettet und mit begleitenden Videoclips oder Texten ausgestattet werden, aber auch über Fan-Fiction durch Aktant*innen der partizipativen Kultur weiter- und/oder umgeschrieben werden.⁵ Von einem didaktisch-methodischen Standpunkt aus betrachtet kann ein Literaturunterricht, der *transmedia storytelling* einbezieht, als Zusammenspiel und Netzwerk verschiedener Texte in verschiedenen Medien angesehen werden. Dies verlangt eine Herangehensweise, die dieser Komplexität Rechnung trägt (vgl. dazu Abschnitt 4). Die Beschäftigung mit *transmedia storytelling* kann auch der Output-Orientierung gerecht werden, da Schüler*innen z. B. lernen können, „multimodale Texte [zu] begreifen, deren *storyworld* durch die Interaktion unterschiedlicher Modi (Primär-, Sekundär- und Tertiärtexte) entstehen [sic]“ (ebd.: S. 6). Darüber hinaus können „*multiliterate reading competencies* [gefördert werden], die das Begreifen multimodaler Darstellungsweisen [...] in transmedialen Umgebungen unterstützen“ (ebd.). Die Beschäftigung mit *transmedia storytelling* trägt also nicht nur dazu bei, die partizipative Kultur mitzugestalten, sondern fördert auch Lese-, Text- und Medienkompetenz.

Hervorzuheben ist schließlich, dass in der partizipativen Kultur die Aktant*innen im Mittelpunkt stehen, da sie nicht bloße Konsument*innen sind, sondern sich den *content* auf individuelle Weisen aneignen, nutzen, kommentieren und zirkulieren (vgl. Jenkins et al., 2009: S. 8). Gerade wegen dieses Fokus ist eine partizipativen Kulturdidaktik vor allem eine lerner*innenorientierte Didaktik.

3. Let's talk about the outcome – Bildung in der digitalen Welt, *digital literacies*, *New Skills*

Dass Kinder und Jugendliche (ebenso wie Lehrende!) digitale Medien nutzen, ist unstrittig. Auch, dass diese sogar einen großen Teil der Freizeit einnehmen, ist mittlerweile in Studien nachgewiesen (z. B. JIM-Studie, Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest, 2020). Dass jedoch Gewohnheit allein nicht zu Kompetenz führt, sollte ebenso gewiss sein, denn dazu sind digitale Medien zu divers und zu komplex (vgl. Zerweck, 2009: S. 255, der dies in vergleichbarer Weise für das Fernsehen feststellt). Gerade im Zeitalter von *fake news* und *alternative facts*, aber auch dem der Influencer und des Social Media Marketing, darf man nicht außer Acht lassen, dass Kinder und Jugendliche automatisch weder mediale Inhalte dekodieren und interpretieren noch Wahres von Falschem oder Informationen von Werbung unterscheiden können (vgl. Jenkins et al., 2009: S. 20). Hier ist die Schule gefragt, die einen sicheren Raum bieten muss, der Kinder und Jugendliche auf ein Leben in einer digitalisierten Welt vorbereiten soll.

Die Kultusministerkonferenz (im Folgenden: KMK, 2017: S. 15-18) hat sich dieser Herausforderung mit ihrer Strategie *Bildung in der digitalen Welt* gewidmet. In dieser

⁵ Zur Bedeutung von Intermedialität im Allgemeinen für den Fremdsprachenunterricht siehe auch Caruso & Hofmann (2021).

wird eine Liste von Kompetenzbereichen aufgestellt, welche sechs Hauptbereiche umfasst („Suchen, Vernetzen und Aufbewahren“, „Kommunizieren und Kooperieren“, „Produzieren und Präsentieren“, „Schützen und sicher Agieren“, „Problemlösen und Handeln“ sowie „Analysieren und Reflektieren“). Diese wiederum werden in bis zu fünf Unterbereiche aufgeteilt – und diese werden abermals in bis zu sechs Bereiche aufgefächert. Entsprechend ergibt sich eine lange Liste von Kompetenzbereichen. Als Ziel formuliert die Strategie, „dass jedes einzelne Fach mit seinen spezifischen Zugängen zur digitalen Welt seinen Beitrag für die Entwicklung der [...] Anforderungen leistet“ (ebd.: S. 15). In Bezug auf den Fremdsprachenunterricht ist hier festzuhalten, dass dieser einige der Bereiche eher leicht integrieren kann – so sind z. B. „Kommunizieren und Kooperieren“ ohnehin Kompetenzen, die im Fremdsprachenunterricht gefördert werden müssen, und sich sozusagen fast fließend auch auf die digitale Welt übertragen lassen. In anderen Bereichen, wie etwa dem Unterbereich „Algorithmen erkennen und formulieren“, erscheint der Anwendungsbezug für den Fremdsprachenunterricht etwas schwieriger. Es ist also wichtig, die Ziele, aber auch Grenzen zu kennen, innerhalb derer man sich im Fremdsprachenunterricht bewegt. Eine sinnvolle Kombination von traditionellen, ‚analogen‘ Kompetenzen mit Kompetenzen für die digitale Welt ermöglicht es den Lernenden, gleichzeitig eine neue Sprache und Fähigkeiten und Fertigkeiten für ihre digitalisierte Lebenswelt zu erlernen. Kritisch bleiben bei der Strategie *Bildung für die digitale Welt* zwei Dinge anzumerken: Zum einen wird nicht klar festgelegt, von welchem Kompetenzbegriff ausgegangen wird, und zum anderen wird die Liste ohne weitere Erläuterungen zu den einzelnen Unterpunkten aufgeführt. So bleibt offen, ob nur die Hauptbereiche tatsächlich als Kompetenzen gesehen werden bzw. ab welcher Ebene der Unterbereiche eher Fähigkeiten und Fertigkeiten beschrieben werden, die für die Kompetenzen nötig sind.

Während in der Strategie der Kultusministerkonferenz symptomatisch für den deutschsprachigen Diskurs der Begriff ‚Kompetenz(en)‘ genutzt wird, ist in der englischsprachigen Fachliteratur der Begriff ‚*literacy/literacies*‘ geläufig. *Literacy* hebt „[s]tärker als der Kompetenz-Begriff [...] die sprachlich-diskursive Verfasstheit allen schulisch erworbenen Wissens und damit die Notwendigkeit zur Befähigung der Lernenden hervor, dieses Wissen in der Lebenswelt sprachlich ausdrücken und kommunizieren zu können“ (Hallet, 2010: S. 67). In diesem Sinne verstehen wir *digital literacies* als „socially situated practices supported by skills, strategies and stances that enable the representation and understanding of ideas using a range of modalities enabled by digital tools“ (O’Brien & Scharber, 2008: S. 66). Auch hier ist nochmals hervorzuheben, dass die *digital literacies* die sogenannten *traditional literacies* keineswegs ersetzen, sondern diese ergänzen und erweitern (vgl. ebd. sowie Jenkins et al., 2009: S. 29).

Eine weitere Herangehensweise an die Frage, wie man den ‚Output‘ der Beschäftigung mit digitalen Medien im Unterricht quantifizieren kann, haben Jenkins et al. (2009: S. 33) als sogenannte *New Skills* aufgelistet:

Play

The capacity to experiment with the surroundings as a form of problem solving.

Performance	The ability to adopt alternative identities for the purpose of improvisation and discovery.
Simulation	The ability to interpret and construct dynamic models of real-world processes.
Appropriation	The ability to meaningfully sample and remix media content.
Multitasking	The ability to scan the environment and shift focus onto salient details.
Distributed cognition	The ability to interact meaningfully with tools that expand mental capacities.
Collective intelligence	The ability to pool knowledge and compare notes with others toward a common goal.
Judgment	The ability to evaluate the reliability and credibility of different information sources.
Transmedia navigation	The ability to follow the flow of stories and information across multiple modalities.
Networking	The ability to search for, synthesize, and disseminate information.
Negotiation	The ability to travel across diverse communities, discerning and respecting multiple perspectives, and grasping and following alternative norms. (ebd.: S. xiv)

Diese *skills* sind zwar weniger detailliert als die Kompetenzen der KMK-Strategie, sind ihnen aber dennoch inhaltlich sehr nahe. Dass Jenkins et al. sie als Kulturkompetenzen sowie Kernkompetenzen zur Partizipation an der digitalen Medienlandschaft bezeichnen (vgl. ebd.: S. 33), macht deutlich, dass auch hier keine klare Definition eines Kompetenz- bzw. *literacy*-Begriffs vorliegt bzw. dies nicht klar von *skills* unterschieden wird.

Aus unserer Sicht scheint keine der hier vorgestellten Herangehensweisen der anderen überlegen. Welche Kompetenzen bzw. *literacies* man im Fremdsprachenunterricht mit digitalen Medien verfolgt, muss ohnehin stets neu verhandelt werden, da digitale Medien sich schnell weiterentwickeln. Wichtig erscheint uns dennoch, zu betonen, dass auch bei der Frage nach Kompetenzen/*literacies* die Lernenden und deren Interaktionen miteinander im Mittelpunkt stehen: „[T]he new media literacies should be seen as social skills, as ways of interacting within a larger community, and not simply as individualized skills to be used for personal expression“ (ebd.: S. 32). Wie dies innerhalb des Rahmens von *Task-Based Language Teaching* passieren kann, werden wir im folgenden Abschnitt erläutern.

4. Task-Based Language Teaching goes digital – Aufgabenorientierter digitaler Englischunterricht

Wie oben bereits erwähnt, sollten digitale Medien wie jedes andere Medium im Unterricht behandelt und mit Prinzipien moderner Fremdsprachendidaktik verknüpft werden, so-

dass Lernziele und eine sorgfältige Vorbereitung der Lernumgebung der Unterrichtsplanung zugrunde liegen (vgl. auch Schildhauer & Bündgens-Kosten, 2021: S. 19). Im Kontext von Fremdsprachendidaktik wurde die Frage, *wie* digitale Medien im Kontext vom Fremdsprachenerwerb eingesetzt werden können, im vergangenen Jahrzehnt, und so auch von uns, mehrfach mit demselben methodischen Ansatz beantwortet: *Task-Based Language Teaching* (vgl. hierzu u. a. Biebighäuser, Zibelius & Schmidt, 2012; González-Lloret & Ortega, 2014; Dausend & Nickel, 2017; Caruso & Hofmann, 2018). Es existieren zwar mehrere Lernapps (z. B. Duolingo oder Babbel), die einen einfachen Weg zum Fremdsprachenerwerb versprechen und damit werben, die „weltbeste Methode“ (<https://de.duolingo.com>) zum Sprachenlernen zu sein, doch diese Apps sind häufig wortschatz- und rezeptionsorientiert und basieren überwiegend auf behavioristischen Lerntheorien (vgl. u. a. Elsner, 2019; Schildhauer & Bündgens-Kosten, 2021: S. 11). Solche Sprachübungs-Apps haben somit nur wenig mit moderner, handlungsorientierter Fremdsprachendidaktik zu tun, bei der es nicht nur darum geht, Vokabeln zu lernen und *chunks* reproduzieren zu können, sondern flexibel und kommunikativ mit Sprache umzugehen sowie kreativ Sprache zu produzieren, und das unter Einbezug von sprachlichen wie nicht-sprachlichen individuellen Fähigkeiten. Vor allem für jüngere Lerner*innen aus der Grundschule sind solche Apps wenig geeignet, da sie Lese- und Schreibkompetenz sowie zuweilen auch metasprachliche Fähigkeiten voraussetzen und primär sprachliche Formen fokussieren.

Task-Based Language Teaching (TBLT) bzw. das, was wir im Folgenden einen aufgabenorientierten Unterricht nennen, zielt im Gegensatz zu spezifischen „Sprachlern-Apps“ nicht auf das Üben von sprachlichen Formen um ihrer selbst willen ab, sondern definiert vielmehr den authentischen Austausch von Inhalten und Bedeutungen als zentrales Element des Fremdsprachenunterrichts (vgl. u. a. Biebighäuser et al., 2012, Samuda & Bygate, 2008 oder Richards & Renandya, 2002). Lerner*innen sollen durch möglichst lebensweltorientierte Aufgaben dazu zu motiviert werden, individuelle Lösungswege miteinander auszuhandeln und hierbei Sprache, sozusagen als Nebenprodukt, zu verwenden. Eine Aufgabe involviert die Lerner*innen holistisch und sollte sie dazu veranlassen, ihre (fremd-)sprachlichen Ressourcen zu mobilisieren. Dabei wird weniger Akzent auf grammatische Korrektheit gelegt als auf das Übermitteln von Sinninhalten und die Kommunikation miteinander (Nunan, 2004: S. 4).

Zwar spielt das Fokussieren sprachlicher Formen (*focus on form*) auch im TBLT eine Rolle, indem es entweder die Schüler*innen in einer *enabling exercise* auf die sprachlichen Anforderungen der Aufgabe vorbereitet (vgl. ebd.) oder auch gegen Ende der Aufgabe auftreten kann, wenn z. B. spezifische Formen oder auch Fehler in den Sprachproduktionen der Schüler*innen vorkommen. Allerdings geschieht dieser *focus on form* stets im Kontext der Aufgabe, also anlassgesteuert und eingebettet in einen Sinnzusammenhang. Die Aufmerksamkeit der Lernenden wird auf sprachliche Äußerungen gerichtet, nachdem sie im natürlichen Output während des Lösens der Aufgabe entstanden sind. Im Gegensatz hierzu steht das sogenannte *focus on forms*, bei dem spezifische Formen, basierend auf den Anforderungen der Curricula, ausgewählt und isoliert eingeübt werden (Ellis, Basturkmen & Loewen, 2002: S. 420 f.).

TBLT stellt einen Ansatz dar, die Affordanzen eines digitalen Mediums didaktisch in ein Unterrichtskonzept einzubinden, und zwar in Form von digitalen *tasks* bzw. digitalen Lernaufgaben. Hierbei erschafft vor allem das Internet virtuelle Räume, in denen junge Lernende als Aktant*innen in einer digitalen Welt Sprache verwenden, um ‚Dinge zu tun‘ (vgl. González-Lloret & Ortega, 2014: S. 3). Die Potenziale der digitalen Welt und der digitalen Medien sollen, ganz im Sinne der zuvor beschriebenen partizipativen Kulturdidaktik, für eine handlungsorientierte Auseinandersetzung mit der authentischen, fremdsprachlichen Lebenswelt genutzt werden (González-Lloret & Ortega, 2014; Caruso & Hofmann, 2018; Caruso, 2020).

Bei der Gestaltung digitaler Lernaufgaben müssen nicht nur spracherwerbliche Aspekte von TBLT in Form von bestimmten Kriterien einer Aufgabe, sondern auch Aspekte digitaler Kompetenz integriert werden. Schüler*innen müssen für ein verantwortungsvolles und sicheres Agieren im digitalen Raum geschult bzw. mit anderen Worten digital kompetent gemacht werden und dies unter Einbezug der digitalen Möglichkeiten, die bspw. durch Soft- und Hardware oder das Internet (vor-)gegeben sind (vgl. z. B. Schmidt & Strasser, 2016). Durch die COVID-19-Pandemie und die damit verbundenen ‚Zwangsdigitalisierung‘ von Unterricht in allen Fächern wurde besonders deutlich, dass Konzepte und Methoden (und natürlich auch entsprechende Infrastruktur) nötig sind, um dies zu gewährleisten (vgl. u. a. Jenkins et al., 2009; KMK, 2017).

Da an jeder Schule individuelle Voraussetzungen gegeben sind, was etwa die digitale Infrastruktur oder das Kompetenzspektrum der Lehrkräfte im Umgang mit digitalen Medien angeht, ist es unserer Ansicht nach zunächst am sinnvollsten, bei den digital-didaktischen Fähigkeiten anzufangen, weshalb wir im Folgenden eine Aufgabentypologie vorstellen, welche die Kriterien einer guten *task* um die Möglichkeiten eines digitalen Kontexts erweitert.

Nach David Nunan (2004) sollten *tasks* lerner*innenorientiert und offen gestaltet sein, sodass die Lösungswege individuell, in der Interaktion mit den Materialien und miteinander entwickelt werden können (vgl. auch Ellis, 2003). Damit die Lernenden aber auch von der Offenheit der Aufgabe profitieren und individuelle Lösungswege finden können, müssen sprachliche wie nicht-sprachliche Anforderungen anschlussfähig gemacht werden, und hier vor allem durch Hilfestellungen in Form von *scaffolding*. Durch solche temporären Hilfsgerüste (vgl. Gibbons, 2002) sollen potenziell anspruchsvolle Elemente einer Aufgabe verständlich gemacht werden, z. B. über Wechsel der Darstellungsformen durch Einbezug von Abbildungen, Videos, Zeichnungen, Sprachelementen oder strukturierte Hilfe des Sprachin- und -outputs. Digitale *tools* machen sich hierbei unterschiedliche *scaffolds* zunutze, die den Schüler*innen dazu verhelfen sollen, den sprachlichen Input besser zu verstehen und einen sprachlichen Output produzieren zu können. Hierzu gehören beispielsweise digitale Lexika, automatische Vorleseoptionen, Sprachaufnahmen, Animationen, Zeichnungen oder Erklärvideos, die von der Software oder aus dem Netz bezogen werden können. Darüber hinaus müssen Lehrkräfte zusätzliches *scaffolding* vorbereiten, das an die individuellen Voraussetzungen der Schüler*innen angepasst ist.

Des Weiteren sollten *tasks* eine möglichst authentische Verknüpfung zur Lebenswelt der Schüler*innen einerseits und zur ‚natürlichen‘ fremdsprachlichen Umgebung andererseits haben (vgl. u. a. Ellis, 2003; Nunan, 2004). Dies eröffnet ideale Wege, die digitale Welt in den Klassenraum zu bringen. Digitale Medien bieten die Möglichkeit, authentische Materialien direkt aus der medialen oder digitalen Welt zu entnehmen und in das Unterrichtsgeschehen einzubeziehen. So wird die didaktisierte und ggf. vereinfachte fremdsprachliche Umgebung des Klassenraums mit der ‚authentischen‘, unmodifizierten, digitalen Welt verknüpft, in der Englisch *lingua franca* ist.

Da die Lernenden eine Aufgabe basierend auf ihren sprachlichen, kognitiven und motivationalen Fähigkeiten lösen, wird durch die Offenheit der Aufgabe und das zur Verfügung gestellte *scaffolding* ein differenziertes Arbeiten in heterogenen Lerngruppen ermöglicht (vgl. Dausend, 2014: S. 186 f.). Bestimmte digitale *tools*, wie die im nächsten Abschnitt vorgestellten Apps, umfassen ein breites Spektrum an Funktionsweisen und Werkzeugen, die es über den Grad an Offenheit der Aufgabenstellung hinaus erlauben, gezielt an den individuellen Lernausgangslagen der Schüler*innen (bspw. bezogen auf Motivation und Sprachniveau) anzusetzen (vgl. ebd.). Inwieweit aber diese digitalen Elemente eine Differenzierung des Unterrichts ermöglichen, mit welchen sprachlichen Mitteln und mit wieviel sprachlicher Interaktion die Aufgabe gelöst wird, hängt in erster Linie von der Aufgabenstellung bzw. -ausgestaltung selbst ab. Lehrkräfte sollten sich also bei der Gestaltung der digitalen Lernumgebung nach wie vor Fragen stellen wie z. B. „Wie schaffe ich Sprechansätze? Wie kann ich die Schüler*innen motivieren, Aufgabenelemente sprachlich miteinander auszuhandeln?“ und „Wie können digitale Werkzeuge hierbei sinnstiftend und unterstützend eingesetzt werden?“ (vgl. Caruso, 2020).

Durch diese individuellen Lösungswege sowie den Einbezug digitaler Elemente, wie selbst erstellte Videos, Animationen, E-Books o. Ä., entstehen potenziell unvorhersehbare, kreative (Sprach-)Produktionen. Vor allem bei sogenannten „story-making Apps“ (Dausend & Nickel, 2017: S. 185), wie den im nächsten Abschnitt vorgestellten Apps *Puppet Pals* und *Book Creator*, ist kein Schüler*innenprodukt wie das andere, denn sie tragen „den Fingerabdruck der Lernenden“ (Schratz & Westfall-Greiter, 2010: S. 26). Die Schüler*innen werden also zu Urheber*innen von digitalen Produkten, die zur aktiven Gestaltung des Unterrichts beitragen. Diese „Personalisierung des Unterrichts und Identifikation der Lerner_innen mit den produzierten Inhalten“ (Dausend & Nickel, 2017: S. 185) hat zur Folge, dass die Lernenden als Aktant*innen im fremdsprachlichen Diskurs ernst genommen werden und verdeutlicht, wie passend der Rahmen von TBLT zur partizipativen Kultur(-didaktik) ist, in der genau dies ein zentrales Element darstellt. Durch die Tatsache, dass vor allem durch das Internet mit seinen sozialen Netzwerken (wie Twitter oder Instagram) oder Video-Plattformen (bspw. TikTok oder YouTube) ständig authentische Materialien bereitgestellt werden, die potenziell Sekunden nach ihrer Veröffentlichung bereits ins Klassengeschehen einfließen, modifiziert, kommentiert oder bearbeitet werden können, werden junge Menschen dazu ermächtigt, sich am digitalen Diskurs zu beteiligen (vgl. auch Caruso, 2020). Gleichzeitig können Kompetenzen für die digitale Welt angepasst an den Fremdsprachenunterricht mit seinen individuellen Bedingungen

gefördert werden, wie etwa Informationen und Daten analysieren, interpretieren und kritisch bewerten, digitale Werkzeuge bei der gemeinsamen Erarbeitung von *content* nutzen, oder Inhalte in verschiedenen Formaten bearbeiten, zusammenführen, präsentieren und veröffentlichen, um nur Beispiele aus drei der KMK-Kompetenzbereiche zu nennen (vgl. KMK, 2017: S. 16).

5. How do we do it, then? – Eine komplexe digitale Aufgabe

Die im Folgenden beschriebene Aufgabe basiert auf Ideen, die im Rahmen eines Englischdidaktik-Seminars gemeinsam mit BA-Studierenden für eine 8. Klasse entwickelt wurden.⁶ Die Studierenden sollten für ein fünfstündiges Unterrichtsprojekt eine digitale Lernaufgabe entwickeln und mit einer Schulklasse erproben. Da dies bereits eine komplexe Aufgabe in sich ist, beinhaltete das Seminar sozusagen einen pädagogischen Doppeldecker, in dem zwei komplexe Lernaufgaben gestellt wurden – eine von den Dozierenden für die Studierenden und die andere von den Studierenden für die Schüler*innen.⁷ Die Schulklasse hatte im Regelunterricht zuvor eine Unterrichtsreihe zum Thema New York durchgenommen, an der sich die digitale Lernaufgabe orientierte. In der Aufgabe, die den Titel „New York Stories“ trug, sollten die Schüler*innen eine Geschichte mit fiktionalen wie nicht-fiktionalen New Yorker Akteur*innen schreiben, die an typischen Schauplätzen der Stadt stattfindet. Die Geschichte soll in mehreren Schritten entwickelt und mit der App *Puppet Pals* erzählt werden. Im letzten Teil der Aufgabe sollen die Schüler*innen mit der App *Book Creator* einen interaktiven Zeitungsartikel über ihre entwickelte Geschichte erschaffen.

Im ersten Schritt der Aufgabe, auf den wir hier nicht näher eingehen, werden die Figuren ausgewählt, die Kernhandlung der Geschichte erfunden und drei Schlüsselszenen in einem Storyboard aufgeschrieben bzw. aufgezeichnet. Dies geschieht analog auf einem Arbeitsblatt, das die Gruppen händisch bearbeiten.

Im zweiten Schritt der Aufgabe sollte nun die App *Puppet Pals* verwendet werden, um die Geschichte zu animieren. *Puppet Pals* von den Entwicklern Polished Play LLC ist wie eine Theaterbühne gestaltet, bei der die Nutzer*innen Charaktere auswählen und vor unterschiedlichen Bühnenbildern mit ihren Fingern (Bewegung) und Sprachaufnahme (Dialog) kombinieren und animieren können. Sowohl die Figuren als auch die Hintergründe können entweder den vorinstallierten Materialien der App entnommen oder in Form von selbstgemachten Fotos oder Bildmaterialien aus dem Internet gewählt werden.

⁶ Das hier beschriebene Seminar wurde innerhalb der „Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung (ZuS)“ durchgeführt. Dieses Projekt wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsorientierte Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1815 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

⁷ Wir bedanken uns an dieser Stelle herzlich bei unseren Studierenden für die Ideen und das Einverständnis, diese in unserer Weiterentwicklung verwenden zu dürfen.

Puppet Pals ist durch diese Möglichkeit der Nutzung eigener Figuren- und Hintergrundbilder nicht auf die Erstellung von Theaterstücken beschränkt, sondern auch für Erklär- oder Instruktionsvideos geeignet.

Für die Umsetzung der Schüler*innengeschichten können im Vorfeld Bildmaterial der möglichen Darsteller*innen sowie alle vorgeschlagene Schauplätze aus dem Netz heruntergeladen und auf dem Tablet abgespeichert werden, damit sie schnell für die Animation der Geschichte verwendet werden können. Optional und je nach Aufgabenstellung können die Schüler*innen im Internet nach geeignetem Material für eigene Ideen suchen. Bei der eigenständigen Suche nach Bildmaterial sollte unbedingt auf das Urheberrecht bzw. die entsprechende CC-Lizenz geachtet werden. Die Thematisierung dieser Problematik kostet Unterrichtszeit, die üblicherweise ein rares Gut ist – kann jedoch gleichzeitig zur Förderung von digitalen Kompetenzen genutzt werden (Kompetenzbereich 1: Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren, vgl. KMK, 2017: S. 16 oder *negotiation* bzw. *judgment*, vgl. Jenkins et al., 2009: S. xiv). Geschieht diese Thematisierung anlassbezogen, kann sie sich quasi nahtlos in den Unterrichtsverlauf einfügen.⁸ Am Ende dieser Teilaufgabe standen unterschiedliche *short animated films*, die im Sinne der *expressions* (vgl. Abschnitt 2; vgl. Jenkins et al., 2009) als kreative Produkte von den Lernenden selbst und individuell, ausgehend von ihren eigenen Voraussetzungen, gestaltet wurden.

Im nächsten Schritt ist es die Aufgabe der Lernenden, einen Beitrag für einen *news blog* zu schreiben, in dem über die Ereignisse des Tages berichtet werden. Anlehnend an das generische Lernen (vgl. Hallet, 2011) sollte hier zunächst erarbeitet werden, was Teile eines *online news article* sein können (zunächst mit einer freien Sammlung, anschließend anhand von einigen zuvor von der Lehrkraft ausgewählten Beispielen). Dann wird überlegt, welche Teile in den zu erstellenden Artikel einfließen sollten: Da es sich um einen interaktiven Beitrag handeln soll, kann z. B. festgelegt werden, dass es neben dem ‚klassischen‘ schriftlichen Bericht ein Audio-Interview mit einer* einem Beteiligte*n geben soll sowie das Video der Ereignisse (i. e. der zuvor erstellte *short animated film*). Der fertige Beitrag stellt im Sinne der Aktivitäten in der partizipativen Kultur eine *circulation* dar, also ein Mitgestalten der Lernenden des medialen *flows*. Auch, wenn dieser Blog-Eintrag nicht tatsächlich veröffentlicht wird, lernen die Schüler*innen hier, wie es möglich ist, sich aktiv in digitale Diskurse einzubringen und werden zu Akteur*innen in der digitalen Welt.

Diese Aufgabe kann z. B. mit der App *Book Creator* umgesetzt werden. *Book Creator* bietet die Möglichkeit, (interaktive) E-Books mithilfe unterschiedlichster Werkzeuge zu erstellen. Je nach Aufgabenstellung können die Bücher mit Bildelementen, Bildbearbeitungswerkzeugen, Text, Sprachaufnahmen, Zeichnungen, Hyperlinks oder Videos gestaltet werden. Die App, die es mittlerweile auch als Browserversion gibt, kann sowohl als

⁸ Frei verfügbares Bildmaterial gibt es z. B. auf pixabay.com, pexels.com oder sogar auf Wikipedia. Weitere Informationen über CC-Lizenzen: <https://bit.ly/3zLa98w>

Instruktionselement von der Lehrkraft vorbereitet werden, als auch von den Schüler*innen mit eigenen oder von der Lehrkraft zur Verfügung gestellten Materialien gestaltet werden.⁹

Für das Lösen dieser Aufgaben benötigen die Schüler*innen unterschiedliche Kenntnisse und Kompetenzen. Einerseits müssen sie mit den Aspekten von *storytelling* und Filmentwicklung vertraut sein bzw. gemacht werden. Dazu zählen Komponenten und Funktion eines *storyboards* (z. B. Dialog, Regieanweisung, Elemente der Bilder), der typische Aufbau einer Geschichte und die Auswahl der Schlüsselszenen, aber auch die szenische Umsetzung mit Figuren, *props*, Hintergründen und Dialog, sowie nicht zuletzt technische Kniffe für die Animation mithilfe der App. Auch für die Entwicklung des *news blogs* ist eine Kombination von Kenntnissen vonnöten (Aufbau eines Beitrags, Führen eines Interviews mit den gegebenen Hilfestellungen etc.), die mit den technischen Möglichkeiten der App *Book Creator* verknüpft werden müssen, damit nicht nur ein auf dem Tablet lesbarer Artikel entsteht, sondern auch interaktive, audiovisuelle etc. Elemente eingebaut werden. Nach Jenkins et al. (2009) brauchen die Schüler*innen *New Skills* wie z. B. *appropriation*, bei dem mediale Elemente (Figuren aus der medialen Welt, digitales *storytelling*, Elemente eines Blogs etc.) miteinander kombiniert werden (vgl. Kap. 2). Für die sprachliche Umsetzung ihrer Geschichte bzw. des Blogs benötigen die Schüler*innen darüber hinaus Input- wie Output-*Scaffolding*. Kollaborative Aspekte, wie dem Verteilen der Rollen für die Geschichte/den Artikel, Koordination der Aufnahme mit Klärung der Fragen, wer z. B. das Tablet bedient, wer wann spricht/die *icons* auf dem Tablet während der Aufnahme bewegt etc. sind ebenfalls wichtig für das Lösen der Aufgabe. In diesem kleinen Einblick in die Möglichkeiten der Aufgabenorientierung und der Arbeit mit Apps wird bereits deutlich, dass in diesem Zusammenspiel sowohl Kompetenzen gefördert werden können, die ganz klassischerweise dem Englischunterricht zugeschrieben werden, als auch solche, die in den Bereich *digital literacies* bzw. Kompetenzen in der digitalen Welt eingeordnet werden können. Dabei wirkt dieses Zusammenspiel organisch und zeigt, wie eine sinnvolle und authentische Einbeziehung von digitalen Medien in den Englischunterricht aussehen kann.

6. This conversation is far from over – Fazit

Durch den Einsatz digitaler Lernaufgaben, die den Prinzipien von TBLT folgen, kann der normalerweise synthetische fremdsprachliche Klassenraum mit dem authentischen fremdsprachlichen, digitalen Raum verknüpft werden. Lernprodukten werden im Kontext digitaler Medien eine besondere Rolle zugeschrieben, da sie nicht nur die individuellen Lösungswege der Lerner*innen widerspiegeln und potenziell multimodal sind, sondern sie haben auch einen hohen Grad an Mobilität, da sie schnell abgespeichert, geteilt

⁹ Anzumerken ist, dass die Apps *Puppet Pals* und *Book Creator* bisher nur für iOS-Endgeräte zur Verfügung stehen. Zur Problematik des Lobbyismus an Schulen, von dem nicht nur Digitalkonzerne wie Apple profitieren, vgl. Engartner (2019).

oder modifiziert werden können. Durch die Möglichkeit des Teilens und Hochladens können Produkte mit ein paar Klicks potenziell mit der ganzen Welt geteilt werden. Dies birgt selbstverständlich nicht nur Chancen, sondern auch Herausforderungen:

Eine digitale Lernkultur im Fremdsprachenunterricht, insbesondere das *mobile language learning*, lässt die Welt auf den ersten Blick zu einem *global village* zusammenschurren, dessen vermeintliche Nähe aber tatsächlich eine große kulturelle Hybridität und Diversität birgt. Mit den potenziellen Gesprächspartnern und Spielkolleginnen in aller Welt, die Englisch als Muttersprache, Amtssprache oder *lingua franca* nutzen, muss der Umgang sorgfältig erlernt werden, wenn er zielführend und erfolgreich sein soll, d.h. wenn neben dem Spracherwerb und/oder dem handlungsorientierten Produkt der Aufgabe auch ein reflektiertes interkulturelles Ziel erworben werden soll (Burwitz-Melzer, 2019: S. 37).

Die Digitalisierung des Unterrichts ist also ein komplexes Unterfangen, das nicht nur die digitalen Kompetenzen der Lehrenden (und Lernenden) fördert, sondern auch die ‚traditionellen‘ Kompetenzen des fremdsprachlichen Unterrichts fordert: sprachliche wie interkulturelle Kompetenzen sind der Schlüssel zur internationalen Kommunikation im *global village* (vgl. ebd.). Allerdings kommt durch die Digitalisierung eine neue Dimension von digitalen wie interkulturellen sowie auch sprach-pragmatischen Kompetenzen hinzu. So gehört beispielweise die Kenntnis über eine „Netiquette“ zum interkulturellen Lernen, das beherrscht werden muss, sowohl damit sich die Nutzer*innen keinen *shitstorm* oder einen Ruf als Forentroll einhandeln als auch damit sie selbst zu verantwortungsbewussten Aktant*innen im digitalen Raum werden (vgl. KMK, 2017: S. 16-17).

Wir sehen in dem Rahmenkonzept des *Task-Based Language Teachings* die Möglichkeit, eine Brücke zwischen dem fremdsprachlichen Lernen und der partizipativen Kultur zu schlagen und dabei fremdsprachliche Kompetenzen zu fördern und gleichzeitig die Lerner*innen als Akteure in der digitalen Welt zu schulen – und dies im ‚safe space‘ des Klassenraums.

Wichtige Fragen bleiben an dieser Stelle dennoch ungeklärt, wie z. B. die Frage nach der sozialen Ungleichheit und Bildungsbenachteiligung, die sich im Rahmen der Digitalisierung fortsetzt (vgl. z. B. Iske & Kutscher, 2020; Hüttmann, Fuji & Kutscher, 2020) nach ethischen Dimensionen (*cyberbullying*), die Klärung (datenschutz- und urheber-)rechtlicher Fragen, die Frage nach einem Lobbyismus und *Product Placement* (vgl. Engartner, 2019) etc. Eine einfache Lösung für diese Herausforderungen scheint nicht in unmittelbarer Zukunft zu liegen, aber die anhaltende Diskussion über diese Themen zeigt, dass sich Schule und Lernen im Zeitalter der Digitalisierung in stetiger Entwicklung befinden – wie es im Grunde schon immer der Fall war, auch, wenn gerade konservativ-bewahrpädagogische Stimmen häufig das Gegenteil behaupten.¹⁰

Technology critic Postman (1993) wrote that “fifty years after the printing press was invented, we did not have old Europe plus the printing press. We had a different Europe” (p. 18). I would suggest that 50 years after the computer was invented, we do not have old

¹⁰ Ein Beispiel für die aktuelle Diskussion über diese Herausforderungen ist etwa das „[Symposium#5 | Potenziale und Risiken einer umfassenden Digitalisierung der Bildung](#)“ des Projekts *Digitalisierung.education* des Lehrstuhls „Didaktik der visuellen Kommunikation“ der Bergischen Universität Wuppertal, das auf YouTube online zur Verfügung steht.

language learning plus the computer, but we have a different language learning (Warschauer, 1998: S. 760).

Im Sinne dieses über 20 Jahre alten Zitats heißt Englischunterricht im Zeitalter der digitalen Transformation nicht, dass die herkömmlichen Lernziele und Methode lediglich um *die* digitale Methode, um digitale Medien oder gar um ein paar digitale Kompetenzen, die jetzt plötzlich im Unterricht adressiert werden sollen, erweitert wird, sondern dass die digitale Welt neue Lernkontexte für den Englischunterricht schaffen und neue Kompetenzen von den Lernenden fordern. Gerade im Kontext der partizipativen Kultur benötigen Aktant*innen Kompetenzen für die digitale Welt, *digital literacy* und *New Skills*, die sie ermächtigen, sich (sicher) am digitalen Diskurs zu beteiligen. Eine allein in der Buchkultur fußende Bildung ist nicht mehr zeitgemäß, wie sich beispielsweise an gängigen Prüfungsformaten so simpel wie eindrücklich zeigen lässt: Zu einem festgelegten Zeitpunkt muss eine einzelne Person handschriftlich, ohne Internet und ohne Kommunikation mit anderen eine Aufgabe lösen – im Alltagsleben würden sich vermutlich die wenigsten für eine solche Herausforderung mehrere Stunden offline mit Stift und Papier einschließen (vgl. Krommer, 2018: o. S.). In der Schule gilt jedoch: „Kommunikation und Kooperation, die zu den Kernkompetenzen des 21. Jahrhunderts gezählt werden, sind während einer klassischen Klausur vor allem eins: Formen des Betrugs.“ (ebd.). An diesem Umstand kranken auch die Ergebnisse zur empirischen Bildungsforschung zum Einsatz digitaler Medien. Der Lernzuwachs beim Lernen mit digitalen Medien wird mit analogen Prüfungsformaten gemessen, was nicht überraschend regelmäßig bestätigt, dass sie keinen ‚Mehrwert‘ haben und ihr Einsatz nicht gerechtfertigt ist (vgl. ebd.). Dass wir aber in einer digitalisierten Welt leben, die einen entsprechend angepassten Unterricht und Prüfungsformate benötigt, um Kinder und Jugendliche wirklich zu kompetenten Aktant*innen nicht nur der partizipativen Kultur, sondern der Gesellschaft im Allgemeinen macht, muss sich auch 20 Jahre nach Warschauers Erkenntnis durchsetzen. Unser Beitrag versteht sich als Teil dieser Überzeugungsarbeit.

Bibliographische Angaben

- Biebighäuser, Katrin; Zibelius, Marja & Schmidt, Torben (2012). Aufgaben 2.0 – Aufgabenorientierung beim Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien. In dies. (Hg.), *Aufgaben 2.0 – Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr, S. 11-56.
- Black, Rebecca W. (2009). English-Language Learners, Fan Communities, and 21st Century Skills. In *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 52(8), S. 688-697.
- Büching, Corinne; Walter-Herrmann, Julia & Schelhowe, Heidi (2014). Partizipative Kultur Revisited. In Biermann, Ralf; Fromme, Johannes & Verständig Dan (Hg.), *Partizipative Medienkulturen. Positionen und Untersuchungen zu veränderten Formen öffentlicher Teilhabe*. Wiesbaden: Springer VS, S. 113-132.
- Bündgens-Kosten, Judith & Schildhauer, Peter (Hg.). *Englischunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft*. Basel: Belz Juventa.

- Burwitz-Melzer, Eva (2019). The global village strikes back: Digitaler Wandel und interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In dies. et al. (Hg.), S. 34-45.
- Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Hg.) (2019). *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr/Francke/Attempo.
- Caruso, Celestine (2020). Animals, Apps and Language Learning. Digitale Lernaufgaben für die Grundschule. In *Grundschulmagazin Englisch 2*, S. 32-35.
- Caruso, Celestine & Hofmann, Judith (2018). A Task-Based Approach to Tablets and Apps in the Foreign Language Classroom. In *Currents in Teaching and Learning 10*(2), S. 68-77.
- ___ (2021). Intermediality, Narrative Texts, and Digitally Mediated Tasks in the EFL Classroom. In *Letras & Letras 37*(1). <https://doi.org/10.14393/LL63-v37n1-2021-05>
- Clinton, Katie; Jenkins, Henry & McWilliams, Jenna (2014). New Literacies in an Age of Participatory Culture. In Jenkins, Henry; Kelly, Wyn; Clinton, Katie; McWilliams, Jenna; Pitts-Wiley, Ricardo & Reilly, Erin (Hg.), *Reading in a Participatory Culture. Remixing Moby-Dick in the English Classroom*. New York: Teachers College Press/Berkeley: National Writing Project, S. 3-23.
- Dausend, Henriette (2014). *Fremdsprachen transcurricular lehren und lernen: Ein methodischer Ansatz für die Grundschule*. Tübingen: Narr.
- Dausend, Henriette & Nickel, Susanne (2017). Tablets im Englischunterricht – Kompetenzen differenziert fördern und beurteilen. In Chilla, Solveig & Vogt, Karin (Hg.), *Heterogenität und Diversität im Englischunterricht – fachdidaktische Perspektiven*. Frankfurt: Peter Lang, S. 179-203.
- DIVISI [Deutsches Institut für Vertrauten im Internet] (2018) Euphorie war gestern. Die „Generation Internet“ zwischen Glück und Abhängigkeit. <<https://www.divsi.de/publikationen/studien/divsi-u25-studie-euphorie-war-gestern/>> (zuletzt aufgerufen am 10.02.2021).
- Elsner, Daniela (2019). Digital Change im Fremdsprachenunterricht – Eine SWOT Analyse. In Burwitz-Melzer et al. (Hg.), S. 46-57.
- Ellis, Rod (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod; Basturkmen, Helen & Loewen, Shawn (2002). Doing focus-on-form. In *System 30*(4), S. 419–432.
- Engartner, Tim (2019). *Wie DAX-Unternehmen Schule machen. Lehr- und Lernmaterial als Türöffner für Lobbyismus*. Frankfurt am Main: Otto-Brenner Stiftung. <https://www.otto-brenner-stiftung.de/fileadmin/user_data/stiftung/02_Wissenschaftsportal/03_Publikationen/AH100_Lobbyismus_Schule.pdf> (zuletzt aufgerufen am 10.02.2021)
- Fathallah, Judith May (2017). *Fanfiction and the Author*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- González-Lloret, Marta & Ortega, Lourdes (2014). Towards Technology-Mediated TBLT: An Introduction. In Dies. (Hg.) *Task-Based Language Teaching*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, S. 1-22.
- Hallet, Wolfgang (2004). (How) Can we close the gap? Zum Verhältnis von Literatur, Kulturwissenschaften und Didaktik am Beispiel der Intertextualität und Nick Hornbys Roman *High Fidelity*. In Bredella, Lothar; Delanoy, Werner & Surkamp, Carola (Hg.), *Literaturdidaktik im Dialog*. Tübingen: Narr, S. 207-238.
- ___ (2010). Fremdsprachliche literacies. In Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Kallmeyer/Klett, S. 66-70.
- ___ (2011). Generisches Lernen. Muster und Strukturen der sprachlichen Interaktion erkennen und anwenden. In *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 114*, S. 2-7.
- Henseler, Roswitha & Möller, Stefan (2017). Previously On. Mit TV-Serien narrative Kompetenz fördern. In *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch 146*, S. 2-8.
- Hofmann, Judith (2019). Romeo and Juliet and my iPad. Partizipative Kultur und digitale Medien im Englischunterricht am Beispiel eines Schulklassikers. In Basseler, Michael & Nünning, Ansgar (Hg.), *Fachdidaktik als Kulturwissenschaft: Konzepte – Perspektiven – Projekte*. Trier: WVT, S. 39-63.
- Hüttmann, Jana; Fuji, Michi S. & Kutscher, Nadia (2020). Teilhaben? Bildungsbezogene Herausforderungen für geflüchtete Jugendliche in Zeiten der COVID-19-Pandemie. In *Medienimpulse 58(2)*, S. 1-30.
- Iske, Stefan & Kutscher, Nadia (2020). Digitale Ungleichheiten im Kontext Sozialer Arbeit, in Kutscher, Nadia; Siller, Friederike; Ley, Thomas; Tillmann, Angela; Seelmeyer, Udo & Zorn, Isabell (Hg.), *Handbuch Digitalisierung und Soziale Arbeit*, Weinheim: Beltz, 115-128.
- Jenkins, Henry (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.
- ___ (2007). *Transmedia Storytelling 101*. <http://henryjenkins.org/blog/2007/03/trans-media_storytelling_101.html> (zuletzt aufgerufen am 10.02.2021)
- ___ (2014). Rethinking ‚Rethinking Convergence/Culture‘. In *Cultural Studies 28*, S. 267-297.
- Jenkins, Henry; Purushotma, Ravi; Weigel, Margaret; Clinton, Katie & Robison, Alice J. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Jenkins, Henry; Ito, Mizuko & boyd, danah (2016). *Participatory Culture in a Networked Era: A Conversation on Youth, Learning, Commerce and Politics*. Cambridge: Polity Press.
- Krommer, Axel (2018). Wider den Mehrwert! Oder: Argumente gegen einen überflüssigen Begriff. <<https://axelkrommer.com/2018/09/05/wider-den-mehrwert-oder-argumente-gegen-einen-ueberfluessigen-begriff/>> (zuletzt aufgerufen am 10.02.2021)

- Kultusministerkonferenz (2017). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017* <https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf> (zuletzt aufgerufen am 10.02.2021)
- Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (2020) (Hg.). *JIM-Studie 2020. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. <https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020_Web_final.pdf> (zuletzt aufgerufen am 23.09.2021)
- Nunan, David (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- O'Brien, David & Scharber, Cassandra (2008). Digital Literacies. In *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 52(1), S. 66-68.
- Postman, Neil (1993). *Technopoly: The surrender of culture to technology*. New York: Vintage Books.
- Richards, Jack C. & Renandya, Willy A (Hg.) (2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge University Press.
- Samuda, Virginia, & Bygate, Martin (2008). *Tasks in Second Language Learning*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Schildhauer, Peter & Bündgens-Kosten, Judith (2021). Englischunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft: The Times They Are a-Changin' oder there is nothing new under the sun? In Bündgens-Kosten & Schildhauer, 9-23.
- Schmid, Ulrich; Goertz, Lutz & Behrens, Julia (2017). *Monitor Digitale Bildung. Die Schulen im digitalen Zeitalter*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Schmidt, Torben & Strasser, Thomas (2016). Digital Classroom. In *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 144, S. 2-7.
- Schratz, Michael & Westfall-Greiter, Tanja (2010). Das Dilemma der Individualisierungsdidaktik. Plädoyer für personalisiertes Lernen in der Schule. In *Journal für Schulentwicklung* (1)2010, S. 18-31.
- Warschauer, Mark (1998). Researching Technology in TESOL: Determinist, Instrumental, and Critical Approaches. In *TESOL Quarterly* 22(4), S. 757-761.
- Wolf, Werner (2019). Das Feld der Intermedialität im Überblick. In Maiwald, Klaus (Hg.), *Intermedialität. Formen – Diskurse – Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 23-48.
- Zerweck, Bruno (2009). Fernsehen und Schule. TV-Serien als trojanische Pferde des Schulunterrichts. In Sohns, Jan-Arne & Utikal, Rüdiger (Hg.), *Popkultur trifft Schule. Bausteine für eine neue Medienerziehung*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 253-268.

Über die Autorinnen

Dr. Celestine Caruso ist im Rahmen der Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung für das Language Lab verantwortlich. Sie hat Lehramt für die Sekundarstufe I (HRGe) und Sekundarstufe II (Gymnasium) mit den Fächern Englisch und Biologie studiert und in Biologie und ihre Didaktik

promoviert. Inhaltliche Schwerpunkte in Forschung und Lehre liegen auf den Themen „Digitale Lernaufgaben im fremdsprachlichen Unterricht (Englisch)“ sowie „Inklusiver bilingualer Sachfachunterricht“.

Korrespondenzadresse: ccaruso@uni-koeln.de

Dr. Judith Hofmann ist akademische Rätin am Englischen Seminar II der Universität zu Köln. Sie studierte Anglistik/Amerikanistik und Germanistik auf Lehramt an Gymnasien und promovierte im Bereich Didaktik der Englischen Sprache und Literatur. Inhaltliche Schwerpunkte in Forschung und Lehre liegen auf den Themen „Literatur- und Kulturdidaktik: Lehren und Lernen mit populärkulturellen Genres“, „Mediendidaktik: Digitale Medien im Englischunterricht“, „Task-Based Language Teaching“ und „Lehrer*innenbildung in den Kultur- und Geisteswissenschaften“.

Korrespondenzadresse: judith.hofmann@uni-koeln.de