

Sonja Hoffmeister

***Tell me a story***  
**Digitale Lernaufgaben zur Stärkung der  
kommunikativen Kompetenz – Ein Prä-/Post-Design  
mit einer Intervention zum Wortschatzerwerb als  
Forschungsprojekt im Master of Education**

### Abstract

Der systematische Erwerb von Wortschatz und kommunikativer Kompetenz im Fremdsprachenunterricht Englisch ist ein entscheidender Faktor für die globale Partizipation von allen Schüler\*innen. Im vorliegenden Beitrag wird die Forschungsfrage untersucht, inwiefern die Kombination einer komplexen Kompetenzaufgabe mit digitalem Storytelling und Fokuswörtertraining den Wortschatzerwerb und damit kommunikative Kompetenz fördert. Die Ergebnisse zeigen, dass der Wortschatz sich nach der Intervention in Wortanzahl und -vielfalt vergrößert.

Sustainable acquisition of vocabulary and communicative competence in the Teaching English as a Foreign Language (TEFL) Classroom is a crucial factor for the global participation of all students. In this article, the research question is examined whether a combination of task-based learning, digital storytelling and focus word training enhances vocabulary acquisition and thus promotes communicative competence. The results indicate that vocabulary multiplies after the intervention in terms of word count as well as in terms of variety.

### Schlagwörter:

Kommunikative Kompetenz, Fremdsprachenunterricht Englisch, Wortschatzerwerb, kompetenzorientierte Lernaufgabe, digitales Storytelling  
Communicative competence, Teaching English as a Foreign Language, vocabulary acquisition, competence-based learning task, digital storytelling

### I. Einleitung

Dieser Artikel stellt ein Forschungsprojekt im Rahmen einer interdisziplinären Masterarbeit in einem Studiengang der Lehrer\*innenbildung vor. Im Folgenden werden relevante Bezugspunkte des aktuellen Forschungsstands skizziert, sodass die praktische Umsetzung als Unterrichtsprojekt im Fokus steht. Zunächst wird die zentrale Rolle von kommunikativer Kompetenz, Wortschatz (WS) und Vokabularauswahl im Spannungsfeld zwischen Englischdidaktik und Sonderpädagogik beleuchtet. Basierend auf einem inklusiven Verständnis von Fremdsprachenlernen wird aufgezeigt, wie Lehrkräfte das Konzept des Seminars „Digital Media in the EFL Classroom“ der *Language Labs* an der Universität zu Köln auch für Schüler\*innen mit verschiedenen Lernvoraussetzungen als Zielgruppe im inklusiven Setting oder an Förderschulen adaptieren können, um Medienkompetenz, soziale und digitale Teilhabe zu fördern (Zukunftsstrategie Lehrer\*innenbildung, 2021:



o. S.).<sup>1</sup> Anschließend wird erläutert, wie diese Vorüberlegungen forschungsmethodisch umgesetzt wurden. Der Beitrag schließt mit der Darstellung eines konkreten Unterrichtsprojekts, einem Ausblick auf das Gesamtergebnis der empirischen Studie und einem Kommentar zu Gelingensbedingungen und Limitierungen des Projektes, die dazu beitragen sollen, als Lehrkraft den Dialog der Disziplinen in der Schulpraxis umzusetzen.

## 1.1 Englisch lernen durch Kommunikation

Im Englischunterricht (ENGU) gilt (interkulturelle) kommunikative Kompetenz mittlerweile als Leitziel (vgl. Brandl, 2008; Elsner, 2010; Europarat, 2001; Paulston, 1992; Piepho, 1974; Savignon, 2017; Schmidt, 2016; Surkamp, 2017). Funktionale kommunikative Kompetenzen (FKK) werden in der Fremdsprachendidaktik definiert als: „the ability, to interact in meaningful ways and to express one’s intentions in a socially appropriate form in specific situations [...] within a framework of cultural norms“ (Grimm, Meyer & Volkman, 2015: S. 66). Diese Diskursfähigkeit (vgl. Hallet & Krämer, 2012; Legutke, 2013), nämlich angemessene soziale Verhaltensweisen zu interpretieren und umzusetzen, erfordert die aktive Beteiligung der Lernenden an der Produktion der Zielsprache (vgl. Canale & Swain, 1980; Celce-Murcia, Dornyei & Thurrell, 1995; Hymes, 1972). Im Fokus steht dabei, dass die Kommunikation als bedeutsam und damit erfolgreich verstanden wird, und nicht, ob Aussagen grammatikalisch korrekt sind (vgl. Schäfer, 2014).

Durch Kommunikation Englisch zu lernen, kann Schüler\*innen besonders durch Aufgabenorientiertes Lernen ermöglicht werden. Das sog. *Task-Based Language Teaching* (TBLT) ist mittlerweile ein etabliertes Konzept im ENGU. Hier wird über die Lösung einer komplexen Lernaufgabe, der sog. *task*, angestrebt, dass sich Lernende über direkten Sprachgebrauch mit einer konkreten Sprachverwendungssituation auseinandersetzen (z. B. damit, eine Bestellung im Restaurant aufzugeben) und damit innerhalb des Unterrichtskontextes ihre FKK entwickeln. Das soll sie langfristig dazu befähigen, wiederum reale Kommunikationssituationen außerhalb des Klassen- und Lernkontextes zu bewältigen (vgl. Müller-Hartmann & Schocker von Ditfurth, 2005; Surkamp, 2017; Willis, 1996).

Wie das Aufgabenorientierte Lernen zielen auch sonderpädagogische Maßnahmen wie Interventionen der Unterstützten Kommunikation (UK) auf gelingende Alltagskommunikation und die Erweiterung der FKK ab (vgl. Light, 1989; Light & McNaughton, 2015; Sachse & Bernasconi, 2020). Ausgehend von der teilhabeorientierten Perspektive der *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) (2001) (vgl. DIMDI, 2005) und auf der Grundlage des Modells von kommunikativer Kompetenz (vgl. Light, 1989) ist der gelingende sprachliche Austausch ein gemeinsamer Forschungsschwerpunkt in Fremdsprachendidaktik und Sonderpädagogik (vgl. Lingg, Bartosch & Sachse, 2020: S. 141).

---

<sup>1</sup> Das hier beschriebene Seminar wurde innerhalb der „Zukunftsstrategie Lehrer\*innenbildung (ZuS)“ durchgeführt. Dieses Projekt wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive 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 der Autorin.



Abb. 1: Modell der kommunikativen Kompetenz. Eigene Darstellung basierend auf Bergeest & Boenisch, 2019; Canale & Swain, 1980; Canale, 2013; Europarat, 2001; Grimm, Meyer & Volkmann, 2015; Light, 1989; Sachse & Bernasconi, 2020; Surkamp, 2017.

## 1.2 Vokabularauswahl und Wortschatztraining im Dialog zwischen Sonderpädagogik und Englischdidaktik

Der ENGU für Schüler\*innen mit verschiedenen Lernvoraussetzungen stellt die Didaktik vor neue Herausforderungen (vgl. Boenisch, 2015: S. 146). Eine der Herausforderungen für Lehrkräfte ist die systematische Auswahl eines Grund-/Zielwortschatzes – besonders angesichts des umfangreichen Gesamtwortschatzes und der Begrenztheit von Lernzeit und -tempo, der technischen Umsetzbarkeit und der Möglichkeiten von Kommunikationshilfen. Es ist wichtig, „wie viele Wörter die Kinder erlernen, aber noch wichtiger ist, welche Wörter sie erlernen“ (Ekinci-Kocks, 2011: S. 7). Die Vokabularauswahl ist sowohl in der Sonderpädagogik als auch in der Fremdsprachendidaktik ein zentraler Diskussionsgegenstand (vgl. Hutz, 2012). Daher ist die Auswahl eines Grundwortschatzes zur Stärkung der kommunikativen Kompetenz in beiden Disziplinen hochrelevant (vgl. Lingk et al., 2020).

In der Sonderpädagogik erfolgt die Vokabularauswahl mittlerweile empirisch fundiert durch statistische Häufigkeitsanalysen. Dadurch wird ein Gebrauchswortschatz erfasst, der in das sog. Kernvokabular (KV) und Randvokabular (RV) eingeteilt wird. Das KV bilden die ca. 200-250 am häufigsten verwendeten Wörter einer Sprache, die ca. 80-85% der Korpora der gesprochenen Sprache ausmachen (vgl. Boenisch, 2015: S. 147 f.). Unabhängig von individueller Lebenssituation und Thema flexibel einsetzbar, handelt es sich

beim KV in erster Linie um situationsunspezifische Funktionswörter (Pronomen, Hilfsverben, Adverbien, Präpositionen, Artikel, Konjunktionen). Diese werden durch das RV, nämlich einzelne Inhaltswörter (Nomen, Verben, Adjektive) ergänzt, um sich über bestimmte Themen auszutauschen und Sprache kontextualisiert zu verwenden (vgl. Boenisch & Sachse, 2020: S. 109 f.; s. Abb. 2).



Abb. 2: Kern- und Randvokabular. Boenisch, 2015: S. 148.

KV kann in jeder Situation von jedem Menschen variabel angewendet werden, denn es ist „bedeutungsvoll, altersangemessen und themenübergreifend“ (Boenisch & Sachse, 2020: S. 164). „Da Kommunikation zu Beginn des Spracherwerbs immer im situativen Kontext stattfindet“ (Boenisch, 2014: S. 167), wird KV zu Beginn einer UK-Intervention in der Sprachförderung vermittelt, um durch übergreifende und unspezifische Wörter mit Verweisen auf die Umgebung eine schnelle Teilnahme an Gesprächen, weiterführende Mitbestimmung und Wortschatzentwicklung zu ermöglichen.

KV und RV haben das Potential, auch in englischen Sprachfördermaterialien als Schlüssel zur Entwicklung von FKK zu fungieren. KV-Listen eignen sich „als Orientierungshilfe für den systematischen Wortschatzaufbau“ (Lingk et al., 2020: S. 144). Darüber hinaus sollte der zu erlernende Wortschatz für eine kommunikative Einbettung im Diskurs jedoch mit Kompetenzaufgaben kombiniert werden (Boenisch & Soto, 2015: S. 82). Wie Schüler\*innen sich in einer komplexen Kompetenzaufgabe neuen Wortschatz produktiv aneignen können, zeigt Nation (2007a, 2007b) in seinem aufgabenorientierten Modell der vier didaktischen Lernfelder des ENGU unter dem Leitziel *Teaching Vocabulary* auf. Nation (2007a) postuliert, dass der ENGU aus vier gleich wichtigen – und somit zeitlich gleich zu gewichtenden – Feldern (*the four strands*) bestehen müsse, nämlich:

- 1) Fokus auf bedeutungsvollem Input, nämlich Lernen durch rezeptives Hören und Lesen,
- 2) Fokus auf bedeutungsvollem Output, also produktives Lernen durch Sprechen und Schreiben,
- 3) Fokus auf Sprachstrukturen, das heißt strategisches Lernen auf der Metaebene zur Form in Bezug auf Grammatik, Wortschatz, Aussprache und
- 4) Aufbau der Sprachkompetenz/flüssiges Sprechen durch das Trainieren aller genannten Fertigkeiten (vgl. Nation, 2007a: S. 93 f.).

Wie dieses Modell für einen systematischen Wortschatzaufbau konkret umgesetzt werden kann, wird wiederum durch einen Ansatz aus der Kernvokabularforschung deutlich: das Fokuswörterkonzept von Sachse und Willke (2011). Ursprünglich dient es Sprachtherapeuten dazu, vor allem unterstützt kommunizierenden Menschen dabei zu helfen, einen aktiven Wortschatz zu entwickeln und fortführend auszubauen. Das Konzept der Fokuswörter (FKW) umfasst zunächst einen Zielwortschatz von 100 ausgewählten Wörtern, der zu 70% aus KV besteht. Individuell zu ergänzen sind 30% der FKW aus RV – je nach Kommunikationsinhalt und -ziel der kommunizierenden Personen.

Der Ablauf der FKW-Intervention besteht aus der Planung und Aneignung des individuellen Zielwortschatzes sowie der Evaluation von Entwicklungsfortschritten und WS-Erweiterung. Da transparent ist, welche Wörter bereits im Fokus standen und nun im WS integriert sein sollten und welche die neu zu erlernenden FKW sind, kann ein Wortschatz-Training nach dem FKW-Konzept auch von der kooperativen Umsetzung im multiprofessionellen Team unter Anleitung der Fremdsprachenlehrkraft profitieren. Mit den FKW wird ein „stabiles Sprachfundament für die Sprachentwicklung angeboten (im Englischen oft als ‚a strong language base‘ bezeichnet, vgl. Musselwhite, 2012), das für die kommunikative Kompetenz [...] eine zentrale Rolle spielt“ (Sachse & Willke, 2020: S. 228). Damit liegt ein Konzept zum sukzessiven Wortschatz-Aufbau über einen Zeitraum von ca. zwei Jahren vor, das im inklusiven oder sonderpädagogischen Setting – unabhängig von der Kommunikationsform – als Grundlage für die individuelle Förderplanung dienen kann (vgl. Sachse & Willke, 2011, 2019; Sachse, 2013; Willke, 2013).

Einen wichtigen Anknüpfungspunkt für inklusive Sprachlernprozesse bietet auch das englischdidaktische Konzept des sog. *Lexical Approach* (Rohde, 2014), dem zufolge Wörter, Wortkombinationen und Wendungen (*chunks*) zentrale Elemente im ENGU darstellen. Nach dem *Lexical Approach* sind Elemente der Lexis „die wesentlichen Elemente des Sprachenlernens und der Kommunikation“ (Rohde, 2014: S. 7)<sup>2</sup>. *Chunks* aus KV ermöglichen im Englisch-Anfangsunterricht einen ersten Zugang, in Kombination mit themenspezifischem RV eine Vielfalt an Kommunikationsanlässen und schnelle Erfolgserlebnisse.

Der Dialog zwischen Sonderpädagogik und Englischdidaktik zu Vokabularauswahl und Wortschatztraining zeigt auf, dass FKW-Training und aufgabenorientiertes Lernen

---

<sup>2</sup> Die sprachlichen Mittel erfüllen laut Kernlehrplan NRW zwar nur eine dienende Funktion, bilden jedoch ein unverzichtbares Fundament für den Erwerb der Fremdsprache, da Wortschatzerwerb den Sprachgebrauch erst ermöglicht (vgl. Nation, 2007a: S. 93).

sich anbieten, um im ENGU Lerngelegenheiten zu schaffen, bei denen Schüler\*innen Englisch durch Kommunikation lernen und damit ihre FKK kontinuierlich weiterentwickeln.

## 2. Mit welchen Formaten können Lehrkräfte kommunikative und mediale Kompetenzen im Englischunterricht fördern?

Der Wortschatzerwerb zur Stärkung der FKK von Schüler\*innen im ENGU kann mit einem Kompetenzzuwachs auf medialer Ebene einhergehen. Grundsätzlich kann die Nutzung digitaler Medien Lehrkräften ermöglichen, Schüler\*innen an „reale fremdsprachliche Kommunikation (rezeptiv und produktiv) heranzuführen und sie an medialen Diskursen partizipieren zu lassen“ (Schmidt, 2019: S. 228). Darüber hinaus bieten sich Chancen, multimediale Lernumgebungen und Lernprozesse lebens echter zu gestalten und durch höhere Eigenaktivität der Lernenden stärker zu individualisieren; entdeckendes Lernen zu verwirklichen und projektorientiert zu arbeiten (vgl. Schmidt, 2010: S. 283 f.). Digitalisierung kann zwar ein „Mehr an Individualisierung, Adaptivität, Authentizität, kommunikativer Realität und Immersion schaffen“ (Schmidt, 2019: S. 228), aber dies stellt sich keineswegs automatisch ein.

Um Möglichkeiten und Grenzen digitaler Medien im ENGU weder zu einseitig optimistisch noch pessimistisch zu betrachten, plädiert Schmidt (2019) für eine kompetenzorientierte Digitalisierungsdebatte in der Fremdsprachendidaktik, aus der im Sinne eines „*digitally empowered teaching and learning* Mehrwerte erzeugt werden können“ (S. 229 [Hervorhebung d. Verf.]). Wie jedes Fachgebiet muss auch die Fachdidaktik Englisch sinnvolle Bezüge zwischen fachbezogenen Kompetenzen und denen des Medienkompetenzrahmen NRW (vgl. Medienberatung, 2020) herstellen.

Durch die Digitalisierung des Lehrens und Lernens entstehen nicht nur neue Bildungschancen an allgemeinbildenden Schulen, sondern auch an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung (FSP kmE) (vgl. Bergeest & Boenisch, 2019: S. 309) – gleichzeitig erhöht sich aber auch das Risiko der Benachteiligung und Exklusion von Menschen mit Behinderung durch fehlende Barrierefreiheit und *digital disability divide* (Jaeger, 2011). Trotz aller Vorteile digitaler Medien gehören UK-Nutzende zu den Gruppen, die am stärksten vom *digital disability divide*<sup>3</sup> betroffen sind (vgl. Sachdeva, Tuikka, Kimppa & Suomi, 2015). Deshalb sind individuelle Adaptionen erforderlich, um Schüler\*innen mit motorischen oder sensorischen Beeinträchtigungen einen Zugang zu digitalen Lehr-, Lern- und Kommunikationsmedien zu ermöglichen (vgl. Bergeest &

---

<sup>3</sup> Phänomen der Benachteiligung von Menschen mit Behinderung nicht nur durch fehlenden Zugang zu Mediengeräten, sondern auch durch technische, strukturelle und kognitive Barrieren in der Beschaffenheit der Medien, die deren Nutzung für Menschen mit körperlichen, kognitiven oder Sinnesbeeinträchtigungen erschweren oder verhindern (vgl. Bosse, 2018: S. 831).

Boenisch, 2019: S. 309 f.). Potentiell zielführend sind hier Bestrebungen, die auf ein *Universal Design*<sup>4</sup> abzielen. Auch im ENGU ist ein fachdidaktisch sinnvoller und reflektierter Medieneinsatz sinnvoll, der im besten Fall dazu beiträgt, allen Schüler\*innen einen Zugang zum Lerngegenstand zu ermöglichen und kommunikative und mediale Kompetenzen zu stärken. Im Kontext des aufgabenorientierten Lernens bieten sich für diese Zielsetzung bestimmte Aufgabenformate an.

## 2.1 Forschendes Lernen im *Language Lab* der Zukunftsstrategie Lehrer\*innenbildung an der Universität zu Köln: Seminar *Digital Media in the EFL Classroom*

An der Universität zu Köln gibt es Seminare in den sog. *Competence Labs*, deren Fokus auf der Verknüpfung von Theorie und Praxis der Lehrer\*innenbildung liegt. Im Seminar „Digital Media in the EFL Classroom“ von Celestine Caruso und Judith Hofmann haben Lehramtsstudierende die Möglichkeit, digitale Lernaufgaben mit *story-making* Apps zu entwickeln und für verschiedene Zielgruppen in Primarstufe oder Sekundarstufe I auszudifferenzieren. Ihre Ideen können die Lehramtsstudierenden in konkreten Unterrichtsvorhaben erproben, die in der Regel als mehrstündige Workshops in Schulen realisiert werden. Mit Videoaufnahmen von diesen Workshops können die Studierenden ihre eigene Rolle und Schüler\*innenansprache als Lehrkräfte reflektieren und professionalisieren. Das Ziel des Seminars besteht darin, *Media literacy*<sup>5</sup> und Fertigkeiten innerhalb der Qualitätsmerkmale und Prinzipien modernen Fremdsprachenunterrichts (FU) zu adressieren (vgl. Caruso & Hofmann, 2018; Caruso, 2020). Im Folgenden steht im Mittelpunkt, wie solche digitalen Lernaufgaben mit *story-making* Apps für das inklusive oder sonderpädagogische Setting entwickelt werden können und welche Differenzierungsmaßnahmen sinnvoll erscheinen.

## 2.2 Kommunikative Aushandlung in digitalen Geschichten als Partizipationsmöglichkeit nicht nur für Schüler\*innen mit besonderem Förderbedarf

Die vier Kompetenzen (4K) des *21st Century Learning* lauten: Kreativität, Kritisches Denken, Kollaboration und Kommunikation (vgl. Muus-Merholz, 2017). „Rather than just learning to read, 21<sup>st</sup> century literacy is about reading to learn and developing the capacity and motivation to identify, understand, interpret, create and communicate knowledge“

---

<sup>4</sup> Das Konzept des Universal Design zielt auf eine größtmögliche Kompatibilität von Endgeräten in Bezug auf eine heterogene Nutzer\*innenschaft ab, kombiniert mit unumgänglichen behinderungsspezifischen Anpassungen, sog. Assistiven Technologien (vgl. Bergeest & Boenisch, 2019: S. 313).

<sup>5</sup> Nach dem Medienkompetenzbegriff der Europäischen Kommission wird *Media Literacy* wie folgt definiert: (1) competence to access the media (2) competence to understand and to have a critical approach towards different aspects of media contents, (3) competence to create communications in a variety of contexts (vgl. European Association for Viewers Interests, 2011: o. S.).

(Schleicher, 2013: o. S.). Zur Entwicklung der 4K erscheint Geschichtenerzählen im digitalen Format besonders geeignet – eingebettet in authentische *real-world tasks* (vgl. Caruso & Hofmann, 2018: S. 69).

Beim sog. *Digital Storytelling* (DST) entsteht ein animiertes Video, also ein Trickfilm als Produkt visuellen Erzählens mit (Bewegt-)Bildern. Ein Film kann ein motivierendes Medium im kulturellen Diskurs sein. Denn in der Erstellung von Filmen liegen „vielfältige Potentiale im Bereich des kulturellen Selbstausdrucks, der sozialen Kommunikation, der Erweiterung individueller Erfahrungs-, Handlungs- und Kommunikationsräume sowie der Mitgestaltung der Gesellschaft“ (Krstoski & Schluchter, 2015: S. 32). Das vielfältige Aufgabenspektrum in einem Projekt zum DST eröffnet „Möglichkeiten der individuellen, differenzierten Förderung jedes einzelnen Lernenden“ (Krstoski & Schluchter, 2015: S. 32), indem alle Schüler\*innen vorhandene Kompetenzen einbringen und erweitern können. Im Ergebnis kann DST zur WS-Erweiterung mithilfe aktiver Medienarbeit führen und stellt eine Möglichkeit dar, wie die kreativ-gestalterische Auseinandersetzung mit Medienangeboten und -inhalten auch für Schüler\*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf realisiert werden kann und als Teil schulischer Medienbildung die Mitgestaltung von und in einer mediatisierten Gesellschaft eröffnet.

Grigsby, Theard-Griggs und Lilly (2015) zufolge weisen digitale Geschichten einzigartige erzählerische Qualitäten auf, die sich häufig um Identitätsaushandlung und die Art und Weise drehen, wie kulturell und sprachlich heterogene Lerngruppen ihrem Leben Sinn zuschreiben (vgl. S. 60). Im Hinblick auf Lebensweltbezug und Authentizität des Aufgabendesigns haben Lernaufgaben mit DST zudem den Vorteil, dass das Medium als ‚Fenster zur Welt‘ die Produkte der Lernenden mit der realen Lebenswelt verknüpft und einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich macht (vgl. Biebighäuser, 2013: S. 59).

### 2.3 Digitale Lernaufgaben im projekt- und problembasierten Lernen

Motivierende und herausfordernde Lernaufgaben des TBLT werden für alle Sprachlernenden, jedoch besonders für solche mit Förderbedarf ausdrücklich empfohlen (vgl. Schulentwicklung NRW, 2008: S. 24). Vor diesem Hintergrund argumentieren Caruso und Hofmann (2018) für das aufgabenorientierte Lernen mit bestimmten digitalen Formaten:

The (English as a) Foreign Language classroom can profit from tablets and so-called story-making apps if they are combined with project- and problem-based learning, and, more precisely, with task-based language teaching (TBLT). If (future) teachers know how to design app-based tasks that meet the criteria of TBLT, they will in turn know one way of engaging pupils in authentic interaction in the foreign language while at the same time developing media literacy. (Caruso & Hofmann, 2018: S. 68)

Wenn in Lernprozessen digitale Medien genutzt werden, kann durch deren multimodale Komplexität eine höhere kognitive Mehrfachbelastung auftreten. Daher ist es bei der Aufgabengestaltung (*task design*) wichtig, die Aufgabe „stärker vorzustrukturieren, differenzierte Anforderungen zu stellen, klare task-Sequenzen zu entwickeln und mehr task support zu geben“ (Müller-Hartmann & Raith, 2008: S. 5) als bei allgemeinen Lernaufgaben ohne Medieneinsatz. Das heißt, ein hoher Strukturierungsgrad kann dazu beitragen, die



multimodalen Anforderungen zu kompensieren (vgl. Biebighäuser, 2013: S. 60). Weiterhin notwendig ist die Berücksichtigung bestimmter Anforderungen in Bezug auf Kontrast, Farben und Schriftbild oder die Bedienbarkeit, nicht nur mit einer Standardtastatur und -maus, sondern auch mit alternativen Eingabegeräten, u. a. für Lernende mit einer motorischen Behinderung (vgl. Arnold, Kilian, Thillosen & Zimmer, 2018: S. 222).

Im Folgenden wird beispielhaft aufgezeigt, wie digitale Lernaufgaben mit Apps konzipiert werden können, um FKK im ENGU handlungsorientiert zu fördern (vgl. Caruso & Hofmann, 2018; Caruso, 2020; Gebele, Kaleta, Peschel & Wagener 2018). Der *task-cycle* nach Willis (1996) und Adler (2013) mit der Sequenzierung der *task* in die drei Phasen *pre-task-*, *during-task-* und *post-task activity* bietet Klarheit und Stringenz hinsichtlich Aufbau und Zielsetzung. Während in der *pre-task*, der Vorbereitungsphase, zunächst die eigentliche (*target-*)*task* in Bezug auf Zeitrahmen, Zweck, Nutzen, Ergebnis, inhaltliche und sprachliche Anforderungen transparent gemacht wird, dient die *post-task*, die Nachbereitungsphase, der Präsentation und Evaluation von Endprodukten. In *app-based tasks* kommen die folgenden Prinzipien in besonderem Maße zum Tragen:

- (1) Lebensweltbezug durch die Einbettung von Thema, Inhalten und Kompetenzzielen in eine lebensweltliche Problem- und Interaktionssituation;
- (2) Multimodalität durch digital arrangierte Präsentations- und Feedbackmöglichkeiten für das Lernen mit mehreren Sinnen;
- (3) Aufgabengestaltung mit *Scaffolding* und Vielfalt schulrelevanter Genres durch Aufgabenbeispiele und -demonstrationen basierend zu den verschiedenen Fertigkeiten, Ansetzen an der *zone of proximal development*, Aktivierung von Kontextwissen und Hilfestellungen wie z. B. *Scaffold 1*: Lexikalische Hilfe mit einer Grundstruktur des zu gestaltenden Texts und thematischen Wortlisten, *Scaffold 2*: grammatische Hilfe durch Chunks, Merksätze und Übungen, *Scaffold 3*: Strategische Hilfe zur Textsortengestaltung (Adler, 2013) und
- (4) Sprachliches Lernen als Vorbereitung auf die Bewältigung der Kompetenzaufgabe durch Einführung und inhaltliche Integration passender sprachlicher Mittel und vorbereitende WS-Übungen zur sprachlichen Entlastung. (vgl. Gebele et al., 2018)

Um nach diesen Prinzipien app-basierte Lernaufgaben zu gestalten, können Lehrkräfte sich folgende Leitfragen stellen (Caruso & Hofmann, 2018: S. 70):

- Where can I embed digital media, and (in our case) tablets and apps meaningfully in the classroom? Where do they provide a surplus value?
- Which competencies do they foster which cannot be addressed with other materials such as worksheets or school books?
- Which learning arrangements and environments need to be created for a meaningful integration of digital media?

Entscheidend ist demnach die bedeutungsvolle Einbettung von Tablets und Apps in Lernaufgaben mit einem Mehrwert für die Ausbildung von lexikalischer Kompetenz, FKK und *Media Literacy*. Dafür eignet sich besonders das problembasierte und projektbasierte Lernen (vgl. Stoller, 2006) aufgrund der gleichen Zielsetzung wie beim TBLT: „Learners are supposed to engage in real-world problems in order to foster competencies they need in their everyday lives“ (Caruso & Hofmann, 2018: S. 70). Beide Ansätze implizieren: „a problem-orientation, as some kind of ‚disturbance‘ which stands in the beginning of the tasks

and needs to be solved and through which a wholesome and rich learning environment can be created“ (Caruso & Hofmann, 2018: S. 70; siehe auch Al-Bulushi, 2010; González-Lloret, 2007; Schrooten, 2006; Thomas & Reinders, 2010). González-Lloret und Ortega (2014) argumentieren, dass die digitale Welt selbst neue *tasks* geschaffen hat, die mehr oder weniger in den Lebensalltag von Lernenden eingebettet sind und die im Fremdsprachenunterricht als authentisches Material genutzt werden können, wie beispielsweise durch das Folgen oder Unterhalten eines YouTube-Kanals.

Caruso und Hofmann betonen in diesem Zusammenhang die Möglichkeiten einer sinnvollen Integration von Tablets und Apps im ENGU. Durch den Tableteinsatz etabliert sich zunehmend eine veränderte Lernkultur, in der sich Schüler\*innen in einem stärker handlungsorientierten Unterricht mehr gegenseitig unterstützen und in ihrem individuellen Lerntempo arbeiten (vgl. Thissen, 2013: S. 14-16). Auch Schüler\*innen mit geringen Sprachkompetenzen und begrenzten Ausdrucksmitteln profitieren von der Nutzung eines Tablets, weil sie ihrer Kreativität in besonderer Weise Ausdruck verleihen. So ermögliche der aufgabenorientierte Einsatz des Tablets als Unterrichtsmedium allen Lernenden, möglichst autonom, kooperativ und barrierefrei zu lernen, indem sie mit sog. *story-making* Apps im Rahmen einer *task* angebotene Inhalte kreativ und mit einem visuell ansprechenden Erscheinungsbild erstellen können, wie animierte Videofilme, interaktive Bücher oder Hörspiele. Solche Anwendungen weisen deutlich höhere Lernpotentiale auf als herkömmliche Lern- oder Übungs-Apps, die nur eine einzige richtige Lösung erlauben (vgl. Kucirkova, Messer, Sheehy & Fernández-Parnado, 2014). Das Design eines kreativen Endprodukts mit dem Tablet trägt deutlich „den Fingerabdruck des Lernenden“ (Schratz & Westfall-Greiter, 2010: S. 26) und über die Identifikation der Lernenden mit den produzierten Inhalten erfahren diese bei der Nutzung einer derartigen App ein „Urheber-schaftserlebnis“ (Schratz & Westfall-Greiter, 2010: S. 27).

Der appellative Angebotscharakter von *story-making* Apps motiviert zur bedarfsge-rechten Sprachrezeption und -produktion, in die sich das Können und die verschiedenen Kommunikationsformen aller Schüler\*innen im FU integrieren lassen, um ihre *Medialiteracy* weiterzuentwickeln (vgl. Dausend & Nickel, 2017). DST mit solchen Apps und sog. *Bridging tasks* (vgl. Mayer, Kolb, & Stotz, 2012) kann insbesondere den Übergang von primär implizitem zu vorwiegend explizitem Unterricht zwischen der Primar- und der Sekundarstufe I für Lernende erleichtern (vgl. Rohde, Caruso, Hofmann & Schäfer, 2018: S. 34).

Dabei muss allerdings beachtet werden, dass der Einsatz von Apps nicht per se zum Lernerfolg führt (vgl. Schmid, Goertz & Behrens, 2017). Wie jedes andere Unterrichtsmedium auch entfalten die Apps ihr Wirkpotential erst durch eine systematische didaktische Einbettung, insofern gilt: „Digitalisierung steht und fällt mit den Lehrern“ (Schmid et al., 2017: S. 33). Dies verdeutlicht die Relevanz des app-basierten *task designs* mit *Gamification*-Elementen für die Herstellung des geforderten Lebensweltbezugs im FU, die Entwicklung von Medienkompetenz und das Evozieren von FKK.

Die *story-making App Puppet Pals* von Polished Play ist ein leicht zugängliches, kreatives Werkzeug, mit dem Lernende einen kurzen animierten Trickfilm kreieren können.

Die Animationen können mithilfe von vorhandenen auswählbaren oder selbst erstellten Hintergründen/Kulissen, Charakteren, Requisiten und aufnehmbaren *Voice-over*-Kommentaren personalisiert werden. Schüler\*innen können sich selbst oder andere Personen in eine lebensweltbezogene Geschichte einführen, Szenen und Dialoge gemäß DST eigenständig inszenieren. Dabei können explizit Kompetenzen wie Sprechen bzw. Kommunizieren und Hörverstehen in halboffenen oder offenen Aufgaben und damit auch ein Zielwortschatz systematisch geübt werden. Die strukturierende Planung und Anordnung von Geschehnissen und Handlungen in Raum und Zeit, die Schüler\*innen mit den Bildfolgen verknüpfen, ermöglicht das Konstruieren von mündlichen und schriftlichen Texten und die Anbahnung von Inszenierungskompetenzen. Die Speicherfunktion der App konserviert die Filmszenen der Schüler\*innen, sodass diese wiederum mit der Klassengemeinschaft geteilt und Feedback eingeholt werden kann, oder die Lehrkraft sie zur Diagnose von Lernfortschritten und finalen Evaluierung des Animationsfilms nutzen kann (vgl. Caruso, 2020; Dausend & Nickel, 2017; Gebele et al., 2018; s. u. QR-Codes für Übersichtsvideos über die Einsatzmöglichkeiten der zwei Apps).



Abb. 3: QR-Code zum Einscannen - *Puppets Pals*



Abb. 4: QR-Code zum Einscannen - *Bitsboard*

### 3. Methodik: Fragestellung, Forschungsdesign und Vokabularauswahl

#### 3.1 Fragestellung

Das Ziel des Forschungsprojekts besteht darin, die Effektivität einer WS-Intervention zu ermitteln. Diese Intervention stellt eine Kombination aus FKW-Konzept und app-basiertem, tabletgestütztem DST dar. Wie wirksam diese Synthese von verschiedenen Komponenten aus Englischdidaktik, UK und Medienbildung im vorliegenden Projekt ist, soll bezogen auf die lexikalische Kompetenz als Teil der FKK untersucht werden. Die lexikalische Kompetenz wird operationalisiert als angewendeter WS in Anzahl und Vielfalt. Folglich

wird evaluiert, ob und inwiefern die Multikomponentenintervention zum WS eine Stärkung der lexikalischen Performanz der 28 Schüler\*innen mit dem FSP kmE im Projekt hervorruft.

In der aktuellen Forschungsliteratur werden Interventionen empfohlen, in denen KV und RV, *story-making* Apps und Tablets sowie DST im TBLT als positive Verstärkungen der FKK umgesetzt werden (vgl. u. a. Boenisch & Soto, 2015; Dausend & Nickel, 2017; Drolshagen & Klein, 2003; Eldridge, Neufeld & Hancioğlu, 2010; Fallon & Khoo, 2014; Heinz, 2014; Lee, 2006; Kucirkova et al., 2014; Lingk et al., 2020; Paulston, 1992; Sachse & Schmidt, 2016; Thissen, 2013). Studien zu Interventionen mit *story-making* Apps, Tablets und DST können bereits positive Effekte bezogen auf die Fertigkeiten der FKK von Schüler\*innen in den Bereichen Phonologie, Grammatik und WS und auf *Media Literacy* nachweisen (vgl. u. a. Al-Amri, 2020; Dausend & Nickel, 2017; Fallon & Khoo, 2014; Kucirkova et al., 2014; Loranc-Paszylk & Firla, 2019; Thissen, 2013). Innerhalb dieser Studien wurden jedoch nur einzelne der drei Interventionskomponenten zur Stärkung der sprachlichen Performanz untersucht. Zudem fehlen bisher derartige Studien im Bereich des FU Englisch in der deutschen Forschungslandschaft gänzlich, obwohl die fremdsprachliche FKK eine zentrale Rolle im Leben eines jeden Menschen spielt (vgl. u. a. Europarat, 2001, 2013; Lingk et al., 2020; Piepho, 1974; Paulston, 1992; Schmidt, 2016), und im Zusammenhang mit *Media Literacy* und Diskursfähigkeit einen entscheidenden Faktor für gesellschaftliche Partizipation und Teilhabe darstellt (vgl. Bosse, 2020; Caruso & Hofmann, 2018; Heinz, 2019; Kalantzis & Cope, 2012; KMK, 2012, 2016; Volkmann, 2010). Ein Forschungsdesiderat bleiben vorerst Wirksamkeitsstudien zum Potential von *story-making* Apps für interkulturelles Lernen, Prinzipien zur Gestaltung von differenzierten Lernaufgaben mit dem Tablet in heterogenen Lerngruppen, Bewertung der Aufnahmen sowie Chancen und Grenzen dieser Apps für individuelle und differenzierende Diskurse im FU.

Darauf aufbauend wurde die Fragestellung des Projekts entwickelt: *Unterstützt die Kombination aus Digital Storytelling und Fokuswörtertraining die Entwicklung lexikalischer Kompetenz als Teil kommunikativer Kompetenz in der englischen Sprache?*

Die Studie soll demnach Anhaltspunkte dafür liefern, ob sich die beschriebene WS-Intervention, deren Komponente des DST im FU in einigen Studien als erfolgreich evaluiert wurde (vgl. Caruso & Hofmann, 2018; Dausend & Nickel, 2017; Fallon & Khoo, 2014; Heinz, 2014; Kucirkova et al., 2014), auf den Bereich des FU an Förderschulen übertragen lässt und ebenfalls positive Effekte in Bezug auf die kommunikative Performanz von Schüler\*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf hervorbringt.

### 3.2 Forschungsdesign

Als Untersuchungsplan eignet sich die qualitative Evaluation nach Mayring (2016), denn sie ist darauf ausgerichtet, „Praxisveränderungen wissenschaftlich [zu] begleiten und auf ihre Wirkungen hin ein[zu]schätzen, indem die ablaufenden Praxisprozesse offen, einzelfall- [...] und subjektorientiert beschrieben werden“ (Mayring, 2016: S. 63). Als besonders

ergiebig hat sich die qualitative Evaluationsforschung erwiesen, wenn sich die Veränderungen in einem vielschichtigen, sich dynamisch verändernden Praxisfeld vollziehen (Mayring, 2016: S. 63), wie es in der Unterrichtspraxis der Projektschule der Fall ist.

In einem komplexen Prä-Post-Design erfolgt zunächst eine Erhebung der Lernausgangslagen der Schüler\*innen in Bezug auf den Wortschatz (IST-Zustand), gefolgt von einer Interventionsphase zur Stärkung der FKK in Form des FKW-Trainings. Die Auswirkungen dieser Intervention auf den Wortschatz werden in der Post-Erhebung des Wortschatzes evaluiert.

Als Untersuchungsverfahren zur Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung dient die quantitativ-qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Döring & Bortz, 2016: S. 554; Mayring, 2010: S. 604; Schreier, 2012). Als audiovisuelle Methode zur Datenerhebung eignet sich die Videographie der relevanten Unterrichtseinheiten, um die größtmögliche Nähe zum Untersuchungsgegenstand herzustellen, nämlich dem von Schüler\*innen angewendeten Wortschatz. Dementsprechend liegen audiovisuelle Rohdaten in zwei Bereichen vor; die Sprachaufnahmen aus den videographierten Präsentationen der Schüler\*innen zur Einführung der Filme und die erstellten Filme selbst.

Zur Datenaufbereitung findet die Kommentierte Transkription der videographierten Unterrichtsstunden nach den dreizehn Modulen nach Fuß und Karbach (vgl. 2014: S. 38-53) Anwendung. Die Datenauswertung soll in Form einer *Mixed-Methods*-Studie den maximalen Erkenntnisgewinn erzielen (vgl. Döring & Bortz, 2016: S. 27). Die Kombination von quantitativer und qualitativer Inhaltsanalyse mit der formalen Strukturierung als Auswertungstechnik erfordert eine Stichprobe, deren Umfang über die sonst üblichen Stichprobengrößen der qualitativen Forschung hinausgeht. Daher erfolgt die Analyse des Datensatzes computergestützt über Tabellenkalkulationsprogramme wie Microsoft Excel (vgl. Döring & Bortz, 2016: S. 541). Eine Vollerhebung mit allen 28 Schüler\*innen aus den drei vorgefundenen Englischklassen in der Sekundarstufe I der Projektschule (= Gesamtheit) findet statt, da die Klassen an Förderschulen deutlich kleiner als die Klassen an allgemeinbildenden Schulen sind (vgl. Statistisches Bundesamt, 2018: S. 12).

Die erste unabhängige Variable (UV1) ist die Intervention (FKW-Training mit app-basiertem und tabletgestütztem DST). Diese wird variiert, indem neben der zu evaluierenden Maßnahme in der Untersuchungsgruppe (UG) auch mindestens eine Kontrollgruppe (KG) untersucht wird, sodass ein quasi-experimentelles Prä-Post-Kontrollgruppen-Design vorliegt (vgl. Döring & Bortz, 2016: S. 210). Die UV2 ist der Faktor Zeit mit den beiden Ausprägungen ‚vor und nach der Intervention‘. Wenn die UV2 neben der UV1 auch noch variiert wird, erhöht das die interne Validität.

Konkret zeigt sich diese Variation von Zeit und Maßnahme darin, dass die Untersuchungsgruppe (UG) das zu evaluierende WS-Training über einen Zeitraum von drei Monaten durchläuft. Die Kontrollgruppe (KG) wird möglichst ähnlich behandelt (z. B. vergleichbare Struktur, Betreuungsintensität mit denselben Lehrkräften). Das FKW-Training als Maßnahme entfällt jedoch; stattdessen wird herkömmliches WS-Training an einem einzigen Tag durchgeführt (vgl. Döring & Bortz, 2016: S. 1001).

Wie bei den meisten Evaluationsstudien im Feld findet diese experimentelle Variation der UV statt, aber keine Randomisierung. UG und KG können nicht randomisiert gebildet werden, sondern bestehen aus den vorgefundenen Schulklassen, die jedoch eine gezielt unterschiedliche Intervention erfahren (vgl. Döring & Bortz, 2016: S. 199). Die abhängige Variable (AV) ist der verwendete Fokuswortschatz in Häufigkeit und Vielfalt, der vor und nach der Intervention gemessen wird. Die Häufigkeit beschreibt die Anzahl von Wörtern, die „Number of Words = NW“ (Boenisch & Soto, 2015: S. 80). Die Vielfalt hingegen bezeichnet die Anzahl verschiedener Wörter, die „Number of Different Words = NDW“ (Boenisch & Soto, 2015, S. 80). Wenn z. B. die drei Wörter „be, I, you“ jeweils zwei Mal gesprochen wurden, gibt es insgesamt sechs gesprochene Wörter (be, be, I, I, you, you) (=Häufigkeit = NW). Aber es gibt nur drei verschiedene (disjunkte) Wörter (=Vielfalt = NDW). Im Rahmen der Häufigkeitsanalyse als gängiges deskriptivstatistisches Verfahren werden als Maße die absoluten und relativen Häufigkeiten der Wörter (vgl. Wetzel, 2015: S. 10, 12) aus dem FKW-Training ermittelt.

### 3.3 Vokabularauswahl

Welches Vokabular brauchen die Schüler\*innen? Diese Frage nach dem Ziel-WS stellt sich auf mehreren Ebenen. Denn benötigt wird Vokabular gemäß folgender Anforderungen für:

- Anforderung 1: die kooperativen Lernphasen (*classroom phrases*),
- Anforderung 2: die Bedienung des iPads (Bedienelemente wie „Homescreen button“ und *in app instructions* wie „next, back, record, play“),
- Anforderung 3: das Verstehen der *task*,
- Anforderung 4: das individuelle Lösen der *task*.

Das heißt, zum einen wird Vokabular auf prozeduraler Ebene benötigt, um sich miteinander und u. a. über das iPad erfolgreich im Projekt verständigen zu können. Dieses besteht überwiegend aus Funktionswörtern, aber auch aus Inhaltswörtern. Zum anderen werden Vokabeln gebraucht, die das Thema der *task* aufgreifen, nämlich aus dem Bereich ‚Urlaub‘. Gemäß der Anforderungen 1 bis 3 wird dasselbe Vokabular für alle Schüler\*innen zusammengestellt. Ergänzt werden muss dieser Ziel-WS für die Gesamtgruppe durch individuelles Vokabular für die jeweiligen Schüler\*innen zur personalisierten Lösung der *task* (Anforderung 4.). Wenn die *task* zum Thema Urlaub als Film über einen Strandurlaub gelöst wird, setzen die Schüler\*innen anderes Vokabular ein als für die Lösung mit einem Stadtrip oder einer virtuellen Reise in eine Winterlandschaft. Je nach Ort und Ausgestaltung der *task* im DST ist es also erforderlich, bestimmtes Vokabular anzubieten. Diese Vorgehensweise entspricht dem FKW-Konzept insofern, als zusätzliche Inhaltswörter aus dem RV individuell je nach Kommunikationsinhalt und -ziel der kommunizierenden Personen ausgewählt werden.

Dementsprechend wird der Ziel-WS ausgehend von den Erkenntnissen aus der KV-Forschung und dem WS-Training im FU nach Nation (2007a) zusammengestellt. Die verschiedenen Anforderungen an die Vokabularauswahl lassen sich besonders gut im FKW-Konzept vereinen. So kann das entsprechende Vokabular für die jeweilige Projektphase

in den Fokus rücken und sowohl zielgruppendeckend als auch Schüler\*innen-spezifisch trainiert werden. Bei einem Interventionszeitraum von ca. zwei Jahren umfasst das FKW-Konzept i. d. R. einen Ziel-WS von 100 FKW (70% KV, 30% RV). Diese Orientierung wird im Forschungsprojekt aufgegriffen, erfordert aber auch eine Passung gemäß Lernausgangslage der Zielgruppe sowie personellen und zeitlichen Bedingungen in der Schule. Entsprechend wird das FKW-Konzept projektspezifisch adaptiert für das WS-Training über einen Interventionszeitraum von 12 Wochen mit fünf Lehrkräften und weiteren Fachkräften, mit 28 Schüler\*innen an der FS kmE, die mind. im sechsten Schulbesuchsjahr sind und seit mind. 3 Jahren Englisch lernen, und von denen ein Schüler unterstützt kommuniziert. Konkret schlägt sich das in der Berücksichtigung von vorhandenem WS, Umfang des Ziel-WS, Lerntempo, Intensität und Qualität des WS-Trainings durch die Betreuung nieder. Grundlage dafür sind Hospitationen, systematische Beobachtungen im ENGU und die Prä-Erhebung zum WS der Schüler\*innen vor Projektbeginn.

Als Orientierung für die Konzeption der FKW dient der aktive WS aus der Prä-Erhebung. Als empirische Grundlage für den systematischen Aufbau der FKW-Reihen dient in erster Linie die TOP 100-Wortliste nach Boenisch und Soto (2015) zum KV von Kindern und Jugendlichen, die Englisch als Zweitsprache lernen. Die 58 häufigsten Wörter aus der TOP-100 Wortliste werden bewusst in den ersten FKW-Reihen organisiert, um den Schüler\*innen im Projekt möglichst früh kommunikative Handlungsfähigkeit mit universell verwendbarem Vokabular zu ermöglichen. Darauf basierend wird die Auswahl der FKW somit schon vor Projektbeginn systematisch vorbereitet. Ergänzt werden soll das KV mit Voranschreiten des Projekts durch themenspezifisches RV zu Medien und Urlaub.

Das WS-Training erfolgt im multiprofessionellen Team, das regelmäßig in einer Evaluation prüft, ob die Lernenden bereits die aktuelle FKW-Reihe imitieren oder eigeninitiativ produzieren, sodass die nächsten FKW an der Reihe sind. Der individuelle Ziel-WS wird also für die 28 Schüler\*innen geplant, über 12 Wochen eingeführt, Entwicklungsfortschritte und WS-Erweiterung alle zwei Wochen dokumentiert und anhand dessen der schüler\*innenspezifische WS ggf. bedarfsgerecht angepasst. Damit wird auch berücksichtigt, dass zusätzlich zu den FKW „immer auch noch weitere Wörter angeboten werden [sollten]“ (Sachse & Willke, 2020: S. 231).

Im Laufe des Projekts hat sich ein solches Ergänzungsangebot von 23 weiteren Wörtern aus der KV-Liste nach Boenisch und Soto (2015) als sinnvoll herausgestellt; davon stammen 13 aus der weiteren TOP 76 (*for, because, time, play, take, man, three, eat, where, too, why, think, more*), 3 aus der TOP 100 (*something, cool, about*) und die letzten 7 aus der weiteren TOP 300 (*thank, watch, show, name, school, today, ask*).

Diese Verlaufsadaption während der WS-Intervention war sinnvoll, weil es nicht möglich ist, in Gänze zu antizipieren, welche lexikalischen Elemente die Lernenden erkennen und/oder verwenden müssen, auf welche lexikalischen Elemente sie vorbereitet werden sollen und welche Anforderungen in dieser Hinsicht an sie gestellt werden (vgl. Europarat, 2001: S. 113).

Kombiniert wurde diese UK-spezifische Vorgehensweise mit englischdidaktischen Maßnahmen. Eingebettet wurde der Ziel-WS in die *app-based task* nach den vorgestellten

Prinzipien Lebensweltbezug, Multimodalität und Aufgabengestaltung mit *Scaffolding* (vgl. Gebele et al., 2018). Der Ziel-WS wurde eingeführt durch die Aktivierung von Kontextwissen und fungierte als Hilfestellung im Sinne von *Scaffolds* nach Adler (2013):

*Scaffold 1:* Lexikalische Hilfe mit einer Grundstruktur des zu gestaltenden Texts und thematischen Wortlisten,

*Scaffold 2:* grammatische Hilfe durch Chunks, Merksätze und Übungen,

*Scaffold 3:* Strategische Hilfe zur Textsortengestaltung.

*Scaffold 1* war z. B. die Grundstruktur einer mündlichen Präsentation aus den FKW. Wimmelbilder als Kommunikationsanlässe über verschiedene Arten von Medien und Urlaub aktivierten den WS der Schüler\*innen und basierten auf thematischen Wortlisten. *Scaffold 2* wurde umgesetzt durch die Visualisierung von Chunks, Merksätzen und Übungen mit den Metacom-Symbolen<sup>6</sup> auf Empfehlung von Sachse und Schmidt (2016: S. 26 f.), und auch in *Bitsboard* und Powerpoint-Präsentationen nach den Regeln der Leichten Sprache/von *Easy-to-Read* (vgl. Office for Disability Issues of the UK Government, 2018: o. S.). Alles sprachliche Lernen im Projekt diente gemäß Gebele et al. (2018) als Vorbereitung auf die Bewältigung der *task* durch Einführung und inhaltliche Integration passender sprachlicher Mittel – der FKW – und vorbereitende WS-Übungen zur sprachlichen Entlastung mit denselben. Die Vokabularauswahl zielt kurzfristig darauf ab, die kommunikative Handlungsfähigkeit der Schüler\*innen zur Lösung der *task* zu stärken.

#### 4. Schulpraktische Umsetzung als Unterrichtsprojekt: Entwicklung und Durchführung der Unterrichtsreihe mit den FKW

Basierend auf dem Informationsstand aus den Hospitationen wurde die Unterrichtsreihe passend zu Lernvoraussetzungen, Kommunikationsverhalten und Ausdrucksmöglichkeiten der verschiedenen Projektgruppen entwickelt. Das Unterrichtsprojekt für die UG wurde „ipad Project: My perfect Holiday“ genannt. Auch ein Grundvokabular zu diesem Thema wurde nach Aussage von Lehrkräften zuvor im ENGU behandelt. Dementsprechend wurde für die Projektgruppe (PG) 1 und PG2 die folgende *task-as-a-workplan* konzipiert:

*Imagine you want to go on a holiday trip.*

*You go to the airport.*

*But your plane is cancelled. So you cannot fly.*

*What do you do?*

Diese *task* erfüllt die Kriterien einer komplexen Kompetenzaufgabe, z. B. das Kriterium, den Gebrauch der Zielsprache als kommunikative Tätigkeit von den Schüler\*innen zu erfordern, damit diese die Problemstellung mit Realitätsbezug im kooperativen Diskurs lösen. Der lebensechte Kommunikationsanlass initiierte die sprachliche Aushandlung der

---

<sup>6</sup> Metacom ist ein professionell und speziell für Unterstützte Kommunikation gestaltetes Symbolsystem mit Piktogrammen zur Bebilderung von Informationen für Kleinkindern, Menschen mit Behinderung und Senioren (vgl. Kitzinger, 2020).



Situation und die Entwicklung einer individuellen Lösung. Als inhaltlich-methodische Differenzierungshilfe beinhaltet die *task* mögliche Lösungsideen im Sinne eines geleiteten Kommunikationsanlasses, die Schüler\*innen wählen können, aber nicht müssen. Im Dreischnitt des kooperativen Lernens (*Think – Pair – Share*) tauschten sich die Schüler\*innen über die Problemstellung und mögliche Lösungen miteinander aus, fanden sich interessegeleitet in Gruppen zusammen und wählten oder adaptierten eine der angebotenen vier Optionen:

*You have 4 options:*

- (1) *stay at home and have the perfect staycation,*
- (2) *go on a road trip or blindbooking trip,*
- (3) *book a new flight to another destination of your choice,*
- (4) *or make a wish for a mission impossible (travel to a fictional world of your choice e. g. a film, computer game or novel).*

Nach der Ausgangsszene am Flughafen gestalteten die Schüler\*innen ihre Option zur Lösung der *task* mit der App *Puppet Pals* aus. Im Wesentlichen folgt die Unterrichtsreihe einem Ablaufplan aus zehn Schritten (s. Abb. 5).

Task-Cycle	Ablauf des Unterrichtsprojekts in 10 Schritten
Pre-task	1. Weltwissen, Vorerfahrungen + WS der SuS aktivieren: <i>information-gap-activity</i> , über Bilder von Medien austauschen/kommunizieren → „What can you see on the pictures?“ → „I can see...“
	2. iPad-Quiz + Projektregeln kollaborativ erarbeiten
	3. Basisfunktionen auf dem iPad ausprobieren, kreative Aufgaben wie Selfie-Time
	4. Projektziel (wozu?) + Apps (wie) kennenlernen und ausprobieren
	5. Inhaltliche Einführung des Themas (Holiday) durch Wimmelbilder, Video usw., Integration durch WS-Übungen und Design von Flash-Cards mit <i>Bitsboard</i>
During-task	6. Lernaufgabe ( <i>target-task</i> ) vorstellen: Jede(r) SuS erstellt einen Film (Imagine...)
	7. SuS gehen in den Diskurs; wählen eine Lösung und entwickeln Ideen
	8. SuS gestalten ihre Lösung kooperativ aus; planen Filmszenen per Storyboard, formulieren und üben Dialoge, kreieren Charaktere, Requisiten, Hintergründe und produzieren Aufnahmen in <i>Puppet Pals</i>
	9. SuS finalisieren die Filme mit Bildern, Musik + Effekten in iMovie
Post-task	10. SuS präsentieren ihre Filme und reflektieren ihre Lernprozesse im Projekt

Abb. 5: Ablauf des Unterrichtsprojekts in 10 Schritten

Außerdem werden die Schüler\*innen in der Präsenzzeit inhaltlich und sprachlich an die eigentliche (*target-)*task herangeführt, indem ihr Weltwissen und WS zu den Wortfeldern Urlaub und Medien aktiviert wird. Es gibt zahlreiche Gelegenheiten zum sprachlichen Lernen in Form von *information-gap activities*, Kommunikationsanlässen und einem iPad-Quiz. Passende sprachliche Mittel (FKW) werden eingeführt und inhaltlich in WS-Übungen integriert (u. a. mit Wimmelbildern, kreativen Stundeneinstiegen und der App *Bitsboard*). Indem der Ziel-WS aus KV und RV angebahnt wird, sollen die Schüler\*innen in der Aufgabenlösungsphase selbst sprachlich entlastet werden.

Bei der *during-task activity* ermöglichen die FKW als *Scaffolding* auf drei Ebenen, dass die Schüler\*innen schon geeignete Redemittel zur Verfügung haben, und sich darauf konzentrieren können, wie sie diese einsetzen möchten, um die *task* inhaltlich und kooperativ zu lösen. Die FKW sollen die sprachliche Handlungsfähigkeit stärken, damit die Lernenden sagen können, was sie sagen wollen. Durch digital arrangierte Möglichkeiten für Peer-Feedback, Probedurchläufe und Präsentationen von Zwischenergebnissen soll der Diskurs zwischen den Schüler\*innen immer wieder angeregt werden. Die Schüler\*innen können Entwürfe der Storyboards vorstellen, vorläufige Filmsequenzen aus *Puppet Pals* zeigen und Ideen von außerhalb der Präsenzzeit mit ihrer Gruppe zusammenführen/umsetzen. So werden die individuellen Produkte der Lernenden durch multimodales Lernen mit mehreren Sinnen kontinuierlich weiterentwickelt.

In der *post-task activity* stehen die finale Präsentation der Endprodukte sowie deren Bewertung und die Reflexion des Lernprozesses im Mittelpunkt. In Anlehnung an das Projektmodell von Alley-Young (2017) wird das Projekt ebenfalls über 12 Wochen ca. 4 Std. pro Woche in den PG1 und 2 durchgeführt.

Im Gegensatz dazu ist das Projekt in der KG (PG3) als Kompakttag geplant. Das Thema lautet hier gemäß den Interessen und Lernausgangslagen der Schüler\*innen „iPad-Project: Animal Safari“. Im Wesentlichen soll der eintägige Workshop nach dem gleichen Ablaufplan (s. Abb. 5) erfolgen. Der Unterschied besteht darin, dass keine FKW, sondern nur themenspezifischer WS im Sinne von RV herkömmlich, also ohne explizites Training, verwendet wird. Konkret heißt das, die Schüler\*innen lernen die Kontinente kennen und welche Tiere typischerweise dort leben. Dann beginnen sie direkt mit der *target-task*, indem sie einen Dialog zwischen Tieren kreieren, die auf fremden Kontinenten gelandet sind. Bis auf die thematische Adaption sowie die zielgerichtete Variation von Zeitraum und Interventionsmaßnahme (FKW-Training) wurde die KG möglichst genau so behandelt wie die UG.

Im Projekt lernten die Schüler\*innen voneinander und *Peer-Learning*-Effekte selbstständigten sich. Die Schüler\*innen setzten ihr Expertenwissen und ihre Technik- bzw. Digital-Affinität ein und unterstützten einander besonders in den Phasen des *Drafting*-, *Redrafting*- und *Editing* (s. *DST-Writing-Checklist* nach Heinz, 2014). Das *Peer-Editing* und die Endredaktion der Lehrkräfte gemeinsam mit den Schüler\*innen sorgte für eine Auseinandersetzung mit Sprachrichtigkeit (*focus on form*).

## 5. Erster Ausblick auf das Gesamtergebnis

Insgesamt wurden 4.455 Wörter von 28 Schüler\*innen erfasst und analysiert. Die Schüler\*innen-Anzahl hat sich von der Prä- zur Posterhebung verändert aufgrund von Schulwechsel oder Abwesenheit. Die folgende Tab. 1 zeigt die Anzahl der Schüler\*innen pro PG im Prä-/Post Vergleich:

Gruppe	PG	Schüler*innen Prä	Schüler*innen Post
UG1	PG1	6	6
UG2	PG2	11	11
KG	PG3	11	9

Tab. 1: Anzahl pro Projektgruppe im Prä-/Post-Vergleich

Abb. 6 zeigt in absoluten Zahlen den WS (Anzahl und Vielfalt) von allen Schüler\*innen im Projekt bei der Prä- und Posterhebung.

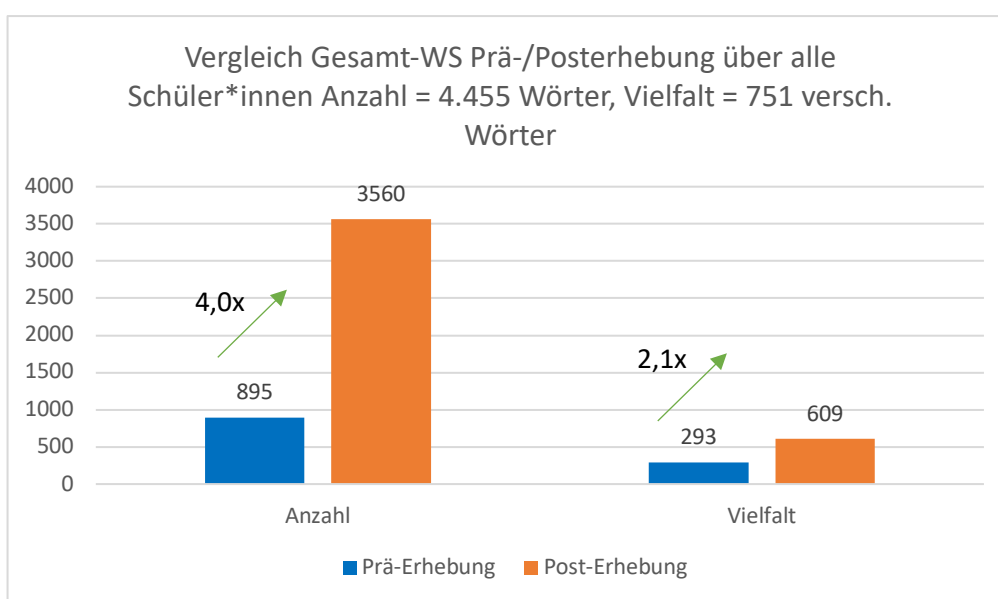


Abb. 6: Vergleich Gesamt-Wortschatz Prä- und Posterhebung über alle Schüler\*innen

Bei der Prä-Erhebung sprechen die Schüler\*innen 895 Wörter. Dieser WS vervierfacht sich auf 3.560 Wörter bei der Post-Erhebung. Jede/r Lernende hat im Durchschnitt vor der Intervention (28 Schüler\*innen) ca. 32 Wörter und nach der Intervention (26 Schüler\*innen) ca. 137 Wörter in jeweils 45 Min. gesagt. Die durchschnittliche Wort-Frequenz steigt also von weniger als einem Wort auf ca. 3 Wörter pro Minute.

Eine Steigerung zeigt sich auch in der Vielfalt des WS. Vor der Intervention besteht die WS-Vielfalt aus 293 verschiedenen Wörtern, die sich nach der Intervention auf 609 Wörter mehr als verdoppelt. Dementsprechend spricht jede/r Lernende (28 Schüler\*innen) zunächst im Durchschnitt nur ca. 10 verschiedene Wörter, später dagegen ca. 23 verschiedene Wörter (26 Schüler\*innen). Somit steigt sowohl die Anzahl als auch die Vielfalt im WS. Insgesamt nutzen die Schüler\*innen also eine Gesamtanzahl von 4.455 Wörtern, davon 751 verschiedene Wörter. Diese Vielfalt von 751 verschiedenen Wörtern ergibt sich, wenn die Vielfalt aus Präerhebung (293 NDW) mit der aus der Posterhebung (609

NDW) zusammengeführt und die Duplikate entfernt werden. Die weiteren Untersuchungsergebnisse getrennt nach UG und KG zeigen, dass sich der WS in der UG mit dem FKW-Training mehr vergrößert und vervielfältigt hat als in der KG ohne FKW-Training. Insbesondere die Leistungssteigerung von PG1 im Kontrast zu der von KG ist ein Indikator, dass die lexikalische Kompetenz und damit die FKK der Schüler\*innen im Projekt durch das FKW-Training besonders gestärkt wurde (vgl. Hoffmeister, 2020).

## 6. Fazit

Die Ergebnisse der Studie sprechen aus fachwissenschaftlicher Perspektive dafür, in Zukunft die Vermittlung fachdidaktischer Konzepte aus dem Kommunikativen FU mit förderpädagogischen Erkenntnissen der KV-Forschung zur Stärkung der FKK zu verknüpfen. Umfassendere Konzepte für die Gestaltung des FU Englisch an der Förderschule für kmE oder im inklusiven Setting zu entwickeln, erscheint ebenso relevant wie die Vernetzung der Fachlehrkräfte untereinander und Fortbildungsangebote zu digitalen Medien. Sprachlehrkräften sollte ermöglicht werden, ihr unterrichtliches Wirken vor dem Hintergrund von Befunden aus den Bezugswissenschaften zu betrachten und evidenzbasierte Begründungen für ihr professionelles Handeln zu gewinnen (vgl. Böttger & Sambanis, 2018). Zur praxisorientierten kritisch-konstruktiven Reflexion eines ENGU im TBLT können die Anreicherung mit neurowissenschaftlichen Erkenntnissen, Transferdiskussionen zwischen Wissenschaft und Praxis sowie zur Umsetzung in fremdsprachendidaktischen Anwendungskontexten dienen (vgl. Böttger & Sambanis, 2018). Im Dialog der Disziplinen können Synergieeffekte freigesetzt werden, die Impulse für zukünftige Forschung und die Weiterentwicklung des FU geben.

### 6.1 Anschlussfähigkeit und Limitierungen

Die Ergebnisse dieser Studie unterliegen bestimmten Einschränkungen und werden daher mit Vorsicht interpretiert. Eine der Einschränkungen besteht darin, dass keine Aussagen über nachhaltige Lerneffekte getroffen werden können. Zwar belegen die Ergebnisse eine Verbesserung des WS in Anzahl und Vielfalt der Schüler\*innen im Projekt. Aber inwiefern die häufigere Nutzung des KV in der KG und der neue WS in den UG auch langfristig abrufbar bleibt, müsste in *Follow-Up*-Messungen geprüft werden.

Als weitere Einschränkung ist zu bedenken, dass die PG in Bezug auf Lernvoraussetzungen und WS nicht gleich stark in das Projekt gestartet sind. Um eine höhere Vergleichbarkeit zwischen UG und KG zu schaffen und Störvariablen zu reduzieren, sollte eine Auswahl von möglichst gleich starken PG erfolgen. Die Konstellation der PG war vorgegeben. Die Auswahl von UG und KG sollte jedoch eher randomisiert erfolgen, sofern dies bei Evaluationsstudien im schulischen Feld möglich ist (vgl. Tate, Perdices, Rosenkoetter et al., 2016). Dies ist aufgrund der Heterogenität von Klassen an der Regelschule im Allgemeinen und an der Förderschule im Besonderen sowie fester Klassenstrukturen eine forschungsmethodische Herausforderung.

Zudem ist die Größe der Auswahlpopulation als Einschränkung zu betrachten. Aus den Ergebnissen der Auswahlpopulation können keine generalisierbaren Aussagen im Hinblick auf die Gesamtheit von Schüler\*innen mit dem FSP kmE in Deutschland abgeleitet werden. Durch das Forschungsdesign dieser Studie können aus den Ergebnissen von 28 Schüler\*innen auch nur Aussagen über ebendiese Auswahlpopulation abgeleitet werden (vgl. Döring & Bortz, 2016: S. 296).

Wenngleich die Studie einige Grenzen aufweist, stellt sie dennoch einen Beitrag zur aktuellen Forschungslandschaft dar. Die Ergebnisse der Auswahlpopulation geben erste Hinweise darauf, wie die FKK durch die interdisziplinäre Verzahnung von Englischdidaktik und Sonderpädagogik in der Praxis gestärkt werden können. Damit ergänzt sie die Befundlage von Studien aus beiden Fachdisziplinen, indem drei Komponenten in einer Intervention kombiniert wurden und gleichermaßen positive und aussagekräftige Effekte der Intervention für die Auswahlpopulation belegt werden konnten.

Der Stellenwert und das Potential von Tablets für mobiles schulisches Lernen und diskursive Aushandlungsprozesse (vgl. Dausend & Nickel, 2017) wurde am Beispiel von DST für den ENGU konkretisiert. Der Projektverlauf betont tabletgestütztes Lernen als Möglichkeit, um institutionalisiertes Fremdsprachenlernen mit der fast allgegenwärtigen Nutzung mobiler Endgeräte (vgl. JIM-Studie, 2019) zu mobilem Lernen zu vereinen (vgl. Heinz, 2014). Im Projekt konnten Prozesse des autonomen und individualisierten Fremdsprachenlernens angestoßen werden. Das vorhandene Expertenwissen und die Technik- bzw. Digital-Affinität der Schüler\*innen wurde für fachspezifische Zwecke im ENGU eingebunden und hat in Tandem-Lernszenarien die Kooperation und Kommunikation zwischen den Lernenden gefördert.

In der vorliegenden Studie wurde die Steigerung der FKK bezüglich des angewendeten WS in Anzahl und Vielfalt evaluiert. Für zukünftige Studien wäre es von besonderem Interesse, zu untersuchen, ob durch die Multikomponentenintervention auch andere Kompetenzbereiche gefördert werden können. Darüber hinaus gilt es, zu bedenken, dass die Steigerung der lexikalischen Kompetenz nur einen Teil der FKK widerspiegelt, weshalb weitere Interventionen in Betracht gezogen werden sollten, um die weiteren Teilfähigkeiten der FKK zu fördern.

## Bibliografische Angaben

- Adler, Martina (2013). Kompetenzorientierte Lernaufgaben. Ein Instrument zur Differenzierung im Unterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht Englisch*, 10(4), S. 4-8.
- Al-Amri, Haifa Mohammed (2020). Digital Storytelling as a Communicative Language Teaching Based Method in EFL Classrooms. *Arab World English Journal*, 11(1), S. 270-281.

- Al-Bulushi, Ali (2010). *Task-based computer-mediated negotiation in an EFL context. The ins and outs of online negotiation of meaning using language learning tasks*. Saarbrücken, Germany: VDM Verlag Dr. Müller.
- Alley-Young, Gordon (2017). Creating digital videos in an ESL learning community to develop communication skills and content area knowledge. In Ferris, Sharmila P. & Wilder, Hilary A. (Hg.), *Unplugging the classroom: Teaching with technologies to promote students' lifelong learning*. Cambridge, MA: Elsevier, S. 13-35.
- Arnold, Patricia; Kilian, Lars; Thillosen, Anne M. & Zimmer, Gerhard M. (2018). *Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. 5. Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bergeest, Harry & Boenisch, Jens (2019). *Körperbehindertenpädagogik. Grundlagen – Förderung – Inklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Biebighäuser, Katrin (2013). Fremdsprachenlernen in virtuellen Welten. Aufgabengestaltung in komplexen multimodalen Lernumgebungen. In *Fremdsprachen Lehren und Lernen, Themenschwerpunkt: Tasks Revisited*, 42(2), S. 55-70.
- Boenisch, Jens (2013). Neue Ergebnisse aus der Kernvokabularforschung. In Hallbauer, Angela; Hallbauer, Thomas & Hüning-Meier, Monika (Hg.), *UK kreativ! Wege in der Unterstützten Kommunikation*. Karlsruhe: von Loeper, S. 17-34.
- \_\_\_ (2014). Die Bedeutung von Kernvokabular für unterstützt kommunizierende Kinder und Jugendliche. *Logos. Die Fachzeitschrift für akademische Sprachtherapie und Logopädie*, 22(3), S. 164-177.
- \_\_\_ (2015). Zur Bedeutung von Kernvokabular im inklusiven Englisch-Anfangsunterricht. In Bongartz, Christiane M. & Rohde, Andreas (Hg.), *Inklusion im Englischunterricht. Inquiries in Language Learning. Forschungen zu Psycholinguistik und Fremdsprachendidaktik*. 17. Frankfurt (Main): Lang, S. 145-168.
- Boenisch, Jens & Sachse, Stefanie K. (Hg.). (2020). *Kompendium Unterstützte Kommunikation*. Kohlhammer: Stuttgart.
- Boenisch, Jens & Soto, Gloria (2015). The oral core vocabulary of typically developing English-speaking school-aged children. *Augmentative and Alternative Communication*, 1, S. 77–84. DOI: 10.3109/07434618.2014.1001521.
- Bosse, Ingo (2018). Schulische Teilhabe durch Medien und assistive Technologien. In: Hurrelmann, Klaus & Quenzel, Gudrun (Hg.). *Handbuch Bildungsarmut*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 827-852.
- \_\_\_ (2020). Unterstützte Kommunikation und soziale Medien. In Boenisch, Jens & Sachse, Stefanie K. (Hg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation*. Kohlhammer: Stuttgart, S. 67-73.
- Böttger, Heiner & Sambanis, Michaela (Hg.) (2018). *Focus on Evidence II. Netzwerke zwischen Fremdsprachendidaktik und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Brandl, Klaus (2008). *Communicative Language Teaching in Action: Putting Principles to Work*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Canale, Michael (2013). From Communicative Competence to Communicative Language

- Pedagogy. In Richards, Jack C. & Schmidt, Richard W. (Hg.), *Language and Communication* (7th ed., pp. 2-27). London et al.: Routledge.
- Canale, Michael & Swain, Merrill (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), S. 1-47.
- Caruso, Celestine (2020). Animals, Apps and Language Learning. Digitale Lernaufgaben für die Grundschule. *Grundschulmagazin Englisch*, 2, S. 32-35.
- Caruso, Celestine & Hofmann, Judith (2018). A Task-Based Approach to Tablets and Apps in the Foreign Language Classroom. *Currents in Teaching and Learning*, 10(2), S. 68-77.
- Celce-Murcia, Marianne; Dornyei, Zoltán & Thurell, Sarah (1995). Communicative Competence. A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), S. 5-35.
- Dausend, Henriette & Nickel, Susanne (2017). Tap 'n' Talk – Differenzierte Förderung von Sprachproduktionen durch tabletgestützte Lernaufgaben. In Chilla, Solveig & Vogt, Karin (Hg.), *Heterogenität und Diversität im Englischunterricht. Fachdidaktische Perspektiven. Kolloquium Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt (Main): Peter Lang, S. 179-203.
- DIMDI des BfArM (2005). *ICF. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. <https://www.dimdi.de/dynamic/de/klassifikationen/icf/> (zuletzt aufgerufen am 10.06.2021).
- Döring, Nicola & Bortz, Jürgen (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Springer-Lehrbuch*. 5. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg; Imprint: Springer.
- Drolshagen, Birgit & Klein, Ralph (2003). Barrierefreiheit – eine Herausforderung für die Medienpädagogik der Zukunft. In Kerres, Michael & Voß, Britta (Hg.), *Digitaler Campus. Vom Medienprojekt zur nachhaltigen Mediennutzung auf dem Digitalen Campus*. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann 2003, S. 25-35.
- Ekinci-Kocks, Yüksel (2011). *Funktionaler Wortschatz für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Wortschatzvermittlung in Elternhaus, Kindergarten und Schule*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Eldridge, John; Neufeld, Steve & Hancioğlu, Nilgun. (2010). Towards a Lexical Framework for CLIL. *International CLIL Research Journal*, 1(3), S. 79-95. [https://www.final.edu.tr/docs/icrjvol13-article8pdf\[1510826669\].pdf](https://www.final.edu.tr/docs/icrjvol13-article8pdf[1510826669].pdf) (zuletzt aufgerufen am 10.06.2021).
- Elsner, Daniela (2010). *Englisch in der Grundschule unterrichten. Grundlagen, Methoden, Praxisbeispiele*. Oldenbourg Fortbildung. München: Oldenbourg.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen – Lehren – Beurteilen*. München: Langenscheidt. [Englische Fassung: Council of Europe 2001. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. (Strasbourg 1996), Cambridge: Cambridge University Press.]
- European Association for Viewers Interests (2011). Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe. Final Report. April 2011. <https://eavi.eu/wp->

- [content/uploads/2017/08/study\\_testing\\_and\\_refining\\_ml\\_levels\\_in\\_europe.pdf](content/uploads/2017/08/study_testing_and_refining_ml_levels_in_europe.pdf)  
(zuletzt aufgerufen am 10.06.2021).
- Fallon, Garry & Khoo, Elaine (2014). Exploring your students' talk in iPad-supported collaborative learning environments. *Computers and Education*, 77, S. 13-28.
- Fuß, Susanne & Karbach, Ute. (2014). *Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Gebele, Daniela; Kaleta, Magdalena; Peschel, Carolin & Wagener, Manuel (2018). Digitale Medien im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht: Mit Apps zweitsprachliche Kompetenzen handlungsorientiert fördern. Ein Praxisbeispiel. In Caruso, Celestine; Hofmann, Judith; Rohde, Andreas & Schick, Kim S. (Hg.), *Sprache im Unterricht. Ansätze, Konzepte, Methoden*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 405-420.
- González-Lloret, Marta (2007). Implementing Task-Based Language Teaching on the Web. In Van den Branden, Kris; Verhelst, Machteld & Van Gorp, Koen (Hg.), *Task-based language education*. Cambridge, UK: CUP, S. 265-284.
- González-Lloret, Marta & Ortega, Lourdes (2014). Towards technology-mediated TBLT. An introduction. In González-Lloret, Marta & Ortega, Lourdes (Hg.), *Technology-mediated TBLT. Researching Technology and Tasks*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, S. 1-22.
- Grigsby, Yurimi; Theard-Griggs, Carolyn & Lilly, Christopher (2015). (Re)Claiming Voices. Digital Storytelling and Second Language Learners. *Acta Technologica Dubnicae*, 5(1). DOI: 10.1515/atd-2015-0034
- Grimm, Nancy; Meyer, Michael & Volkmann, Laurenz (2015). *Teaching English*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Hallet, Wolfgang & Krämer, Ulrich (Hg.) (2012). *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Heinz, Susanne (2014). Auf dem Weg zu Tablet-gestütztem, mobilen Lernen. Vorschläge für den Englischunterricht. *Lernchancen*, 17(101), S. 35-39.
- \_\_\_ (2019). Digitale Lernwerkzeuge im Englischunterricht. Mobile Lernszenarien gestalten. In Heinz, Susanne; Riedel, Andréa & Riecke-Baulecke, Thomas (Hg.), *Basiswissen Lehrerbildung. Englisch unterrichten*. 2. Auflage. Hannover: Klett/Kallmeyer, S. 230-255.
- Hoffmeister, Sonja (2020). *Digital Storytelling mit Fokuswörtern zur Stärkung der kommunikativen Kompetenz im Englischunterricht von Schüler\*innen im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung*. Unveröffentlichte Masterarbeit an der Universität zu Köln.
- Hutz, Matthias (2012). Storing Words in the Mind. The Mental Lexicon and Vocabulary Learning. In Eisenmann, Maria & Summer, Theresa (Hg.), *Basic Issues in EFL Teaching and Learning*. Heidelberg: Winter, S. 105-117.
- Hymes, Dell (1972). On communicative competence. In Pride, John B. & Holmes, Janet (Hg.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth, England: Penguin Books, S. 269-293.
- Jaeger, Paul T. (2011). *Disability and the Internet. Confronting a Digital Divide. Disability in society*. Boulder, Colorado: Lynne Rienner Publishers.



- Kalantzis, Mary & Cope, Bill (2012). *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kitzinger, Annette (2020). *Metacom. Symbolsystem zur Unterstützten Kommunikation*.  
<https://www.metacom-symbole.de/> (zuletzt aufgerufen am 10.06.2021).
- KMK (2012). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife*.  
[https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschlu-esse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlu-esse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf) (zuletzt aufgerufen am 10.06.2021).
- \_\_\_ (2016 u. 2017): *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*.  
[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie\\_2017\\_mit\\_Weiterbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf) (zuletzt aufgerufen am 10.06.2021).
- Krstoski, Igor & Schluchter, Jan-René (2015). Aktive Medienarbeit und Unterstützte Kommunikation. Eine Annäherung. *Unterstützte Kommunikation 20(4)*, S. 31-33.
- Kucirkova, Natalia; Messer, David; Sheehy, Kieron & Fernández-Panadero, Carmen (2014). Children's engagement with education ipad apps. Insights from a Spanish classroom. *Computers and Education, 71*, S. 175-184.
- Lee, Yo-An (2006). Towards Respecification of Communicative Competence: Condition of L2 Instruction or its Objective? *Applied Linguistics, 27(3)*, S. 349-376.
- Legutke, Michael (2013). Kommunikative Kompetenz und Diskursfähigkeit. In Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Klett-Kallmeyer, S. 70-75.
- Light, Janice (1989). Toward a definition of communicative competence for individuals using augmentative and alternative communication systems. *Augmentative and Alternative Communication, 5*, S. 137-144.
- Light, Janice & McNaughton, David (2015). Designing AAC Research and Intervention to Improve Outcomes for Individuals with Complex Communication Needs. *Augmentative and Alternative Communication, 31*, S. 85-96.
- Lingk, Lena; Bartosch, Roman & Sachse, Stefanie K. (2020). UK im Fremdsprachenunterricht. In Boenisch, Jens & Sachse, Stefanie K. (Hg.), *Kompodium Unterstützte Kommunikation*. Kohlhammer: Stuttgart, S. 141-147.
- Loranc-Paszylk, Barbara & Firla, Magdalena (2019). Engaging Students With Authentic Ways to Learn New Words: Use of Storytelling in the L2 Classroom. In Lenkaitis, Chesla Ann & Hilliker, Shannon. M. (Hg.) *Engaging Teacher Candidates and Language Learners With Authentic Practice*. Hershey: IGI Global, S. 90-102.  
<http://doi:10.4018/978-1-5225-8543-5.ch006> (zuletzt aufgerufen am 10.06.2021).
- Mayer, Nikola; Kolb, Annika & Stotz, Daniel (2012). Bridging tasks. Kontinuität zwischen den Schulstufen. *Grundschulmagazin Englisch & Sally's World, 10(6)*, S. 7-8.
- Mayring, Philipp (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In Mey, Günter & Mruck, Katja (Hg.). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS.
- \_\_\_ (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest. (2019). *JIM-Studie 2019. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*.

- [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM\\_2019.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM_2019.pdf) (zuletzt aufgerufen am 10.06.2021).
- Medienberatung NRW (Hrsg.). (2020). *Medienkompetenzrahmen NRW*. 3. Auflage.
- Müller-Hartmann, Andreas & Raith, Thomas (2008). Web 2.0. Das Mitmach-Internet für den Fremdsprachenunterricht nutzen. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 42(96), S. 2-8.
- Müller-Hartmann, Andreas & Schocker von Ditfurth, Marita (2005). *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching*. Festschrift für Michael K. Legutke. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Musselwhite, Caroline (2012). Emergent Literacy Through Song, Play, and Story Interaction: Supporting ALL Learners! Vortrag auf AAC by the Bay Conference, 2012.
- Muus-Merholz, Jöran (2017). Die 4K-Skills: Was meint Kreativität, Kritisches Denken, Kollaboration, Kommunikation? <https://www.joeran.de/die-4k-skills-was-meint-kreativitaet-kritisches-denken-kollaboration-kommunikation/> (zuletzt aufgerufen am 01.08.2021).
- Nation, Paul I. S. (2007a). Introduction. Teaching Vocabulary. In Eisenmann, Maria & Summer, Theresa (Hg.), *Basic issues in EFL teaching and learning. Anglistische Forschungen 420*. 2. Auflage. Heidelberg: Winter, S. 93-104.
- \_\_\_ (2007b). The Four Strands. In *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), S. 2-13.
- Office for Disability Issues of the UK Government (2018). Easy Read and Makaton. <https://www.gov.uk/government/publications/inclusive-communication/accessible-communication-formats#easy-read-and-makaton> (zuletzt aufgerufen am 01.07.2021).
- Paulston, Christina B. (1992). *Linguistic and Communicative Competence. Topic in ESL*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Piepho, Hans-Eberhard (1974). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel des Fremdsprachenunterrichts*. Limburg: Frankonius.
- Rohde, Andreas (2014). Chunks and chunking. Die wesentlichen Merkmale des lexical approach. In *Grundschulmagazin*, 3, S. 7-9.
- Rohde, Andreas; Caruso, Celestine; Hofmann, Judith & Schäfer, Ulla (2018). The difficult path from meaning to form. Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe. *Grundschulmagazin Englisch*, 16(1), S. 31-34.
- Sachdeva, Neeraj; Tuikka, Anne-Marie; Kimppa, Kai Kristian & Suomi, Reima (2015). Digital Disability Divide in information society. A framework based on a structured literature review. *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*, 3(4), S. 283-298.
- Sachse, Stephanie K. (2013). Fokuswörter in der Praxis. Grundlagen. *Unterstützte Kommunikation*, (1), S. 14-18.

- Sachse, Stephanie K. & Bernasconi, Tobias (2020). Ziele formulieren und Maßnahmen beschreiben mit dem ABC-Modell. In Boenisch, Jens & Sachse, Stefanie K. (Hg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation*. Kohlhammer: Stuttgart: Kohlhammer, S. 203-216.
- Sachse, Stephanie & Schmidt, Lena (2016). Kernvokabular im Englischunterricht. Die Kölner Kommunikationsmaterialien im Einsatz. *Unterstützte Kommunikation*, (3), S. 23-30.
- Sachse, Stephanie & Willke, Melanie (2011). Fokuswörter in der Unterstützten Kommunikation. Ein Konzept zum sukzessiven Wortschatzaufbau. In Bollmeyer, Henrike; Engel, Kathrin; Hallbauer, Annette & Hüning-Meier, Monika (Hg.), *UK inklusive Teilhabe durch Unterstützte Kommunikation* Karlsruhe: von Loeper, S. 375-394.
- \_\_\_ (2020). Fokuswörter in der Interventionsplanung und -umsetzung. In Boenisch, Jens & Sachse, Stefanie K. (Hg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation*. Kohlhammer: Stuttgart: Kohlhammer, S. 224-232.
- Savignon, Sandra J. (2017). Communicative Competence. Teaching Grammar. In Liontas, John; DelliCarpini, Margo & Nassasji, Hoessein (Hg.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.  
<https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0047> (zuletzt aufgerufen am 10.06.2021).
- Schäfer, Ulla (2014). Englisch für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten. In Bartosch, Roman & Rohde, Andreas (Hg.), *Im Dialog der Disziplinen. Englischdidaktik, Förderpädagogik, Inklusion*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 45-62.
- Schulentwicklung NRW (2008). Bezirksregierung Detmold. Materialien für die Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW. Modul 10 Individuelle Förderung.  
[https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/egs/Modul\\_10\\_Individuelle\\_Frderung.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/egs/Modul_10_Individuelle_Frderung.pdf) (zuletzt aufgerufen am 09.08.2021).
- Schleicher, Andreas (2013). The case for 21st-century learning.  
<https://www.oecd.org/general/thecasefor21st-centurylearning.htm> (zuletzt aufgerufen am 10.06.2021).
- Schmid, Ulrich; Goertz, Lutz & Behrens, Julia (2016). *Monitor Digitale Bildung. Berufliche Ausbildung im digitalen Zeitalter*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Schmidt, Torben (2010). Multimediale Lernumgebungen für das Fremdsprachenlernen. In Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hg.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Kallmeyer, S. 279-283.
- \_\_\_ (2016). Sprechen und Interagieren. In Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht. utb Fremdsprachendidaktik, Sprachwissenschaft, Pädagogik; 8043*, 6. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 102-106.
- \_\_\_ (2019). Digitally empowered teaching and learning – Kompetente Fremdsprachenlehrkräfte + intelligente Technologie. In Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia &

- Schmelter, Lars (Hg.), *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 228-237.
- Schratz, Michael & Westfall-Greiter, Tanja (2010). Das Dilemma der Individualisierungsdidaktik. Plädoyer für personalisiertes Lernen in der Schule. In *Journal für Schulentwicklung 1*, S. 18-31.
- Schreier, Magrit (2012). *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage.
- Schrooten, Walter (2006). TBLT and ICT. Developing and assessing interactive multimedia for task-based language teaching. In Van den Branden, Kris (Hg.), *Task-based language teaching in practice*. Cambridge, UK: CUP, S. 129-150.
- Statistisches Bundesamt (Hg.). (2018): Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/allgemeinbildende-schulen-2110100187004.pdf?blob=publicationFile&v=5> (zuletzt aufgerufen am 10.06.2021).
- Stoller, Fredricka (2006). Establishing a Theoretical Foundation for Project-Based Learning in Second and Foreign Language Contexts. In Beckett, Gulbahar H. & Miller, Paul Chamness (Hg.), *Project-Based Second and Foreign Language Education: Past, Present, and Future*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, S. 19-40.
- Surkamp, Carola (Hg.). (2017). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Tate, Robyn L.; Perdices, Michael; Rosenkoetter, Ulrike; Shadish, William; Vohra, Sunita; Barlow, David H.; Horner, Robert; Kazdin, Alan; Kratochwill, Thomas; McDonald, Skye; Sampson, Margaret; Shamseer, Larissa; Togher, Leanne; Albin, Richard; Backman, Catherine; Douglas, Jacinta; Evans, Jonathan; Gast, David; Manolov, Rumen; Michetll, Goeffrey; Nickels, Lyndsey; Nikles, Jane; Ownsworth, Tamara; Rose, Miranda; Schmid, Christopher H. & Wilson, Barbara (2016). The Single-Case Reporting Guideline In Behavioural Interventions (SCRIBE) 2016 statement. *Archives of Scientific Psychology*, 4(1), S. 1-9.
- Thissen, Frank (2013). Internationale Forschungserkenntnisse über den Einsatz von Tablets an Schulen. *Lehren & Lernen*, 8(9), S. 11-19.
- Thomas, Michael & Reinders, Hayo (Hg.) (2010). *Task-based language learning and teaching with technology*. London, UK: Continuum.
- Volkman, Laurenz (2010). *Fachdidaktik Englisch. Kultur und Sprache*. Narr-Studienbücher. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Wetzel, Kathrin (2015). Grundlagen der Statistik. <http://www.bba.uni-oldenburg.de/download/bba leseprobe grundlagen statistik.pdf> (zuletzt aufgerufen am 10.06.2021).
- Willis, Jane (1996). *A Framework for Task-based Learning*. London: Longman.
- Willke, Melanie (2013). Fokuswörter in der Praxis. Die Interventionsplanung. *Unterstützte Kommunikation*, 1, S. 20-22.

Zukunftsstrategie Lehrer\*innenbildung. Language Lab der Universität zu Köln (2021).  
<https://zus.uni-koeln.de/das-ist-zus/competence-labs/language-labs> (zuletzt aufgerufen am 10.06.2021).

## Über die Autorin

**Sonja Hoffmeister** studierte Englisch und Deutsch auf Lehramt für sonderpädagogische Förderung am Englischen Seminar II an der Universität zu Köln. Ihr Forschungsprojekt aus dem Praxissemester wurde für den fakultätsübergreifenden Präsentationstag 2018 ausgewählt. Darüber hinaus erschien 2019 ein auf das Forschungsprojekt aufbauender Artikel in der vom Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) der Universität zu Köln herausgegebenen Schriftenreihe „Praxisphasen innovativ“. Der vorliegende Artikel stellt einen Ausschnitt aus ihrer Masterarbeit dar, die für den Fakultätspreis für herausragende Abschlussarbeiten nominiert ist. Zurzeit absolviert Sonja Hoffmeister ihr Referendariat an der LVR-Förderschule Belvedere mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung.

Korrespondenzadresse: [sonja.leonie.hoffmeister@gmail.com](mailto:sonja.leonie.hoffmeister@gmail.com)