

**k:ON**

KÖLNER ONLINE JOURNAL FÜR  
LEHRER\*INNENBILDUNG

**Fachdidaktische Perspektiven  
auf digitale Bildung**

Sonderausgabe 1, 2021



**IFDG**

INTERDISZIPLINÄRES FORSCHUNGSZENTRUM  
FÜR DIDAKTIKEN DER GEISTESWISSENSCHAFTEN

PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT **UNIVERSITÄT ZU KÖLN**

## Sonderausgabe: Fachdidaktische Perspektiven auf digitale Bildung

### Inhaltsverzeichnis

Editorial.....	i
Elke Höfler: Memes im (Fremd-)Sprachenunterricht: authentisch, unterhaltend, kulturell .....	1
Hanna Hoebink & Sarah Steinsiek: Diskursive, Peer-basierte Erarbeitung von Fachliteratur in Seminaren: Das TEXTLABOR aus Studierendensicht.....	15
Celestine Caruso & Judith Hofmann: How to Do Things with Apps – Digitale Aufgabenorientierung im Englischunterricht.....	32
Mattias Knopp & Kirsten Schindler: Multimodales Erklären im Deutschunterricht .....	51
Monika Unkel & Aline Willems: Digitalisierung im Licht von kritischer Fremdsprachendidaktik und <i>learner agency</i> : neue Ziele für den Fremdsprachenunterricht?.....	80
Sonja Hoffmeister: <i>Tell me a story</i> . Digitale Lernaufgaben zur Stärkung der kommunikativen Kompetenz – Ein Prä-/Post-Design mit einer Intervention zum Wortschatzerwerb als Forschungsprojekt im Master of Education .....	107

## Editorial

Liebe Leser\*innen von k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer\*innenbildung,

Die in dieser Sonderausgabe versammelten Aufsätze stellen eine Auswahl von Beiträgen im Rahmen der im Sommersemester 2020 an der Universität zu Köln vom Interdisziplinären Forschungszentrum für Didaktiken der Geisteswissenschaften (IFDG) organisierten Ringvorlesung „Digitalisierung in fachdidaktischen und religionspädagogischen Bildungsprozessen“ dar. Die Ringvorlesung war als Austausch zu Fragen der Digitalisierung in verschiedenen fachlichen wie fachdidaktischen Kontexten konzipiert und erlangte nicht zuletzt durch die COVID19-Pandemie beziehungsweise die Maßnahmen zu deren Eindämmung eine wenig erfreuliche Aktualität. Nicht nur hatte sich das digitale Lernen in kürzester Zeit von einer didaktischen Innovation und bildungspolitischen Zukunftsvision zur Realität und Notwendigkeit entwickelt. Sondern auch die an der Universität etablierten Formate des Austauschs und der Diskussion waren inzwischen in einem beispiellosen Kraftakt in die neue digitale Wirklichkeit transferiert worden. Diese Umstellung und die Erfahrungen, die Lehrkräfte in der schulischen und universitären Bildung seitdem gemacht haben, haben zu einem wahren Digitalisierungsschub geführt, der die Möglichkeiten des digitalen Lernens und Lehrens genauso unterstrichen hat wie die Grenzen, Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben, vor denen der Bereich der Bildung jetzt und in Zukunft steht. Im Jahr 2021, nach über 18 Monaten pandemiebedingter, radikaler Einschnitte in das inzwischen als „Präsenzunterricht“ bezeichnete Phänomen des Lernens in der analogen Gemeinschaft scheint es daher fast überflüssig, die Bedeutung digitaler Lehr-Lernkontexte zu beschreiben. Aber eine epidemiologisch begründete Forderung nach Distanzlernen ist keine didaktische Begründung für (oder wider) das Lehren und Lernen in digitalen Kontexten. Vielmehr fordern die durch die Pandemie ebenso wie durch den allgemeinen digitalen Wandel bedingten Erfahrungen eine didaktische Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Besonderheiten digitaler Bildung in den verschiedenen fachlichen Kontexten, die nicht zuletzt das IFDG in Köln versammelt.

Der Einsatz von Medien in schulischen Bildungskontexten wird natürlich seit langem diskutiert, empirisch erprobt und konzeptuell weiterentwickelt. Seit den 1960er Jahren kommen beispielsweise Tonträger und Filme zum Einsatz; seit den 1990er Jahren halten auch Computer Einzug in manche Klassenzimmer, obwohl bemerkt werden muss, dass Fragen der Ausstattung und damit auch des lernwirksamen Einsatzes bis heute alles andere als geklärt sind und Schulen in vielerlei Hinsicht Nachholbedarf vermelden sowie „der Einsatz jüngerer Technologien in den Klassenzimmern bislang nicht an der Tagesordnung“ war (Elsner, 2019: S. 49). Gleichzeitig wurden und werden die Potenziale digitaler Medien in programmatischen Arbeiten hervorgehoben, vor allem hinsichtlich ihrer Möglichkeiten, differenzierende Angebote für individuelle Lernende bereitzustellen (vgl. Elsner, 2019: S. 51; Lütge & Merse, 2021). Die aktuellen Entwicklungen laden mit neuer



Dringlichkeit ein, die in diesem Kontext geäußerten Hoffnungen und Potenziale auch empirisch zu überprüfen und zu überlegen, welche Möglichkeiten die Fachdidaktiken eröffnen können, die neuen medialen Möglichkeiten nutzen und gleichzeitig das Ziel eines verantwortungsvollen Umgangs mit Medien verfolgen zu können (vgl. Sutter & Charlton, 2002). Dieser Anspruch weist über die lernförderliche Nutzung von Medien deutlich hinaus und betrifft die Vorstellung von Bildungsprozessen ebenso wie damit einhergehende bildungsphilosophische Implikationen von Subjektivierung und kultureller Partizipation (vgl. Allert, Asmussen & Richter, 2017; Ribble, 2015; Zierer, 2018). Dies schließt Fragen zur Rolle des Menschen und der Möglichkeit der Bildung in technisch geprägten Gesellschaften, wie sie im Posthumanismus und der Technikphilosophie verhandelt werden (vgl. Bartosch & Hoydis, 2019; Thaler, 2021), ebenso ein wie die Kritik an der „Pseudodigitalisierung“ von Lehrwerken (vgl. Marx, 2019) oder den lernhinderlichen Einflüssen bestimmter Formen der Mediennutzung (vgl. Robson, 2014). Die Herausforderungen und Forschungsdesiderate sind also zahlreich – und sie erfordern neben bildungstheoretischen und medienpädagogischen Erkenntnissen eben auch gerade die spezifische Perspektive der Fachdidaktiken auf dem vollen Spektrum von theoretisch-konzeptioneller, systematischer, normativ-ethischer und empirischer Arbeit.

Die hier versammelten Beiträge sollen einen entsprechenden Überblick über fachdidaktische Perspektiven auf Digitalität in fachlichen Bildungskontexten bieten, der wiederum zum Ausgangspunkt für die theoretisch-konzeptuelle ebenso wie die empirische Untersuchung der Möglichkeiten und Grenzen des Lernens in der digitalen Welt werden kann. Dabei werden – ganz im Sinne des durch die ursprüngliche Ringvorlesung und die gemeinschaftliche Arbeit im IFDG – geteilte Anliegen und gemeinsam identifizierte Herausforderungen zum Beispiel bezüglich des schulischen Bildungsauftrags, aber auch hinsichtlich eines zeitgemäßen Begriffs von sprachlicher, historischer und kultureller Bildung im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt zu gleichen Teilen berücksichtigt. Ebenso im Fokus stehen die Spezifika und individuellen Kontexte einzelner fachlicher Kulturen und Praktiken. Einerseits soll damit dem in den letzten Monaten so rapide angestiegenen Interesse an fachlich versierten Vorschlägen zur Unterrichtsplanung, -gestaltung und -evaluation entgegengekommen werden. Andererseits sehen wir darin auch eine Besonderheit des interdisziplinären Austauschs. Denn gerade wenn bestimmte fachspezifische Fragestellungen auch über die eigenen Fachgrenzen hinaus inspirieren und aufgegriffen sowie fachspezifisch oder interdisziplinär weiterentwickelt werden, können die Fachdidaktiken ihre transformative Kraft voll entfalten.

In einem ersten Teil der Publikation, der sich Konzepten der digitalen Bildung widmet, macht **Elke Höfler** mit einem Beitrag zu „Memes im (Fremd-)Sprachenunterricht: authentisch, unterhaltend, kulturell“ den Anfang. Ausgehend von der Erkenntnis, dass Memes aus der aktuellen Lebenswelt von Lernenden kaum mehr wegzudenken sind und daher als Lerngegenstände der digitalen Welt ein besonderes Potenzial versprechen, zeigt der Beitrag auf, inwiefern sie eine Doppelfunktion erfüllen können, die das kulturelle Lernen eng an die Lebenswelt der Schüler\*innen anbindet. Das Artefakt ‚Meme‘ wird gesellschaftlich und medial kontextualisiert und dann als Lerngegenstand analysiert, bevor

Vorschläge zum Einsatz von Memes im (Fremd-)Sprachenunterricht gemacht werden, die dazu einladen, auch in anderen Fächern weiterentwickelt zu werden.

In ihrem Beitrag umreißen **Hanna Höbink** und **Sarah Steinsiek** das mediendidaktische Konzept des ‚Textlabors‘ und beschreiben die „Diskursive, Peer-basierte Erarbeitung von Fachliteratur in Seminaren: Das Textlabor aus Studierendensicht“. Ein besonderes Augenmerk liegt somit auf den Nutzungspraktiken und Lerntätigkeiten Studierender des Fach- und Lehramtsstudiums Germanistik. Im Fokus steht dabei die Unterstützung des individuellen Textverständnisses in Verbindung mit peer-basiertem und damit sprachhandelnd konturiertem Austausch. Konzipiert im Sinne eines Blended Learning-Settings, erlaubt das Textlabor, Präsenzsitzungen und individuelles digitales Lernen zu verbinden. Der Beitrag beschreibt didaktische Ziele und Möglichkeiten und würdigt die eigenen Erfahrungen mit dem Textlabor kritisch.

Den zweiten Teil, der fachdidaktische Überlegungen unterrichtspraktisch konturiert, eröffnen **Celestine Caruso** und **Judith Hofmann**: In „How to Do Things with Apps – Digitale Aufgabenorientierung im Englischunterricht“ beschreiben sie die tiefgreifenden Veränderungen der jugendlichen Lebenswelt in Zeiten der Digitalisierung und argumentieren, dass ein authentischer Englischunterricht, der auf Kommunikation und Partizipation abzielt, diese neue digitale Kultur sinnstiftend aufgreifen muss. Dazu verweisen sie auf etablierte Überlegungen aus dem Bereich des aufgabenbasierten und -unterstützten Unterrichts und ergänzen diese kompetenzorientiert sowie mit Vorschlägen zur sinnstiftenden, authentischen Sprachhandlung mit Apps.

Daran anschließend widmen sich **Matthias Knopp** und **Kirsten Schindler** dem Themenbereich „Multimodales Erklären im Deutschunterricht“. Im Beitrag geht es zum einen um das Medium des Erklärvideos, das als kommunikative Praktik beschrieben und im Kontext von Erwartungen des multimodalen Lernens analysiert wird. Zum anderen werden diese Überlegungen in hochschuldidaktische Kontexte eingebettet und in ihrer möglichen Rolle für die Ausbildung zukünftiger Deutschlehrkräfte vorgestellt. Hierzu verweist der Beitrag auf ein erprobtes Seminar-konzept sowie auf von Studierenden produzierte Erklärvideos, die unter deutschdidaktischen Gesichtspunkten und hinsichtlich ihres multimodalen Gehalts untersucht werden.

In der dritten Sektion – „Kon:Traste“ – diskutieren **Monika Unkel** und **Aline Willems** das Thema der „Digitalisierung im Licht von kritischer Fremdsprachendidaktik und *learner agency*: neue Ziele für den Fremdsprachenunterricht?“. Dabei hinterfragen sie das Leitbild des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts vor dem Hintergrund der Umbrüche durch die Digitalisierung und machen Vorschläge zu einer Neuverortung oder Nachjustierung der Idee von Kommunikation im Sprachenlernen unter besonderer Berücksichtigung demokratiethoretischer und gesellschaftspolitischer Überlegungen zu Sprache(n) und Mündigkeit. Dabei werden vor allem das Konzept der *learner agency*, Positionen der kritischen Fremdsprachendidaktik sowie die funktionale kommunikative und die Sprachlernkompetenz berücksichtigt.

Den Abschluss der Sonderausgabe bildet **Sonja Hoffmeister** mit einem Beitrag in der Sektion „Kon:Turen“, die sich als Forum für junge angehende Wissenschaftler\*innen

versteht. In „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“ stellt sie ihr eigenständig konzipiertes Forschungsprojekt an der Schnittstelle von inklusivem Englischunterricht, sonderpädagogischer Expertise und digitaler Medienpädagogik vor. Das Projekt verbindet auf beeindruckende Weise die genannten Bereiche und widmet sich der Forderung nach Partizipation durch Kommunikative Kompetenz mittels eines Forschungsdesigns, das auf der Konzeption einer komplexen Kompetenzaufgabe und der Einbindung digitalen Storytellings zur Verbesserung und Erweiterung des Wortschatzes aufbaut.

Dass wir die Sonderausgabe mit diesem Beitrag beschließen können, freut uns besonders, denn es zeigt, dass unsere Idee, fächerübergreifend wie fächerverbindend das Thema von Bildung im Kontext des digitalen Wandels nicht nur im Rahmen einer gemeinsamen Ringvorlesung bedeutsam ist, sondern sich auch in innovativen Projekten von Forschenden findet, die am Anfang ihrer Karriere, aber ebenso mitten im gemeinschaftlichen wissenschaftlichen Austausch stehen. Genau wie die Kölner Zukunftsstrategie Lehrer\*innenbildung (ZuS) sieht auch das Interdisziplinäre Forschungszentrum für Didaktiken der Geisteswissenschaften die Initiierung und Unterstützung eines solchen Austauschs über die verschiedenen Karrierestufen hinweg als vornehmliche Aufgabe an. Und gleichermaßen arbeiten sowohl ZuS als auch das IFDG zu Kernfragen der gegenwärtigen Lehrer\*innenbildung. Diese Sonderausgabe stellt ein Ergebnis unserer Zusammenarbeit dar, das ohne die rege, fleißige und stets professionelle sowie konstruktive Mitarbeit der Beitragenden und die Hilfe und Unterstützung der k:ON-Redaktion niemals möglich gewesen wäre.

Wir hoffen, die Lektüre ist so inspirierend, wie es unsere Kooperation war und wünschen beim Lesen viel Freude!

Mit herzlichen Grüßen

Roman Bartosch und Aline Willems

## Bibliographische Angaben

Allert, Heidrun; Asmussen, Michael & Richter, Christoph (Hg.) (2017). *Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse*. Bielefeld: Transcript.

Bartosch, Roman & Hoydis, Julia (Hg.) (2019). *Teaching the Posthuman*. Heidelberg: Winter.

Elsner, Daniela (2019). Digital Change im Fremdsprachenunterricht – eine SWOT-Analyse. In Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Hg.), *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 46-57.

- Lütge, Christiane & Merse, Thorsten (Hg.) (2021). *Digital Teaching and Learning: Perspectives for English Language Education*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Marx, Nicole (2019). Zur Pseudodigitalisierung in Fremdsprachenlehrwerken. In: Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Hg.), *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 162-172.
- Ribble, Mike (2015). *Digital citizenship in schools. Nine elements all students should know*. Eugene/Arlington: International Society for Technology in Education.
- Robson, Garry (2014). „You are forced to be who you are“: Embodiment and social media in intercultural experience. In Robson, Garry & Gorzata Zachara, Mal (Hg.), *Digital diversities. Social media and intercultural experience*. Cambridge: Cambridge Scholars, S. 12-34.
- Sutter, Tilmann & Charlton, Michael (2002). Medienkompetenzen – einige Anmerkungen zum Kompetenzbegriff. In Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hg.), *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa, S. 129-147.
- Thaler, Engelbert (Hg.) (2021). *Teaching Transhumanism*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Zierer, Klaus (2018). *Lernen 4.0. Pädagogik vor Technik. Möglichkeiten und Grenzen einer Digitalisierung im Bildungsbereich*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Elke Höfler

## **Memes im (Fremd-)Sprachenunterricht: authentisch, unterhaltend, kulturell**

### **Abstract**

Memes sind lebensweltliches Phänomen einer Kultur der Digitalität. Sie sind authentische Artefakte, die unterhalten und informieren (können) und auch kulturelles Lernen erlauben. In diesem Beitrag werden zunächst die sozialen und medialen Rahmenbedingungen der zeitgenössischen Gesellschaft abgesteckt, bevor das Meme als Phänomen der Alltagskultur vorgestellt und sein Potential als Lernobjekt umrissen wird.

Memes are a lifeworld phenomenon of a culture of digitality. They are authentic artefacts that (might be) entertaining and informing and also allow cultural learning. In this article, the social and media framework conditions of contemporary society are delineated before the meme is presented as a phenomenon of everyday culture and its potential as an object of learning is outlined.

### **Schlagwörter:**

Memes, Medienkompetenz, Sprachkompetenz, Symmedialität, social media

Memes, media literacy, literacy, symmediality, social media

### **I. Einleitung**

Mit gesellschaftlichen Veränderungen entstehen neue Anforderungen an das Individuum. Im 21. Jahrhundert, mit seiner sogenannten „Kultur der Digitalität“ (Stalder, 2017) und den Implikationen der Informationsgesellschaft, ergeben sich auch für das Lernen neue Herausforderungen. Traditionelle Dichotomien lösen sich auf, gelernt wird ubiquitär; Informationsquellen müssen aufgrund des partizipativen Charakters medialer Ausformungen, beispielsweise *social media*, einer neuen medienkritischen Prüfung unterworfen werden. Medienkompetenz und kommunikative Kompetenzen (vgl. Baacke, 1996) sind in den beruflichen und individuellen Netzwerken und auch den sogenannten *Personal Learning Environments* (PLE) (vgl. Siemens, 2005) zentral.

Neue mediale Ausprägungen, die sich durch eine Dominanz des (Audio-)Visuellen auszeichnen, sollten demnach auch in den Unterricht integriert und als authentische Lernartefakte gesehen werden. Memes, GIFs, Emojis, Challenges, Blogs, Vlogs – die Liste der Beispiele ist lang. Alle zeichnet ein eigenes Norm- und Werte-System aus, das beim Konsumieren decodiert werden muss, um auch mehr oder weniger explizite oder latente Botschaften zu verstehen.

In diesem Beitrag werden exemplarisch Memes, konkret memetische Text-Bild-Konstrukte, als mögliche Ressource für den (Fremd-)Sprachenunterricht beleuchtet. Hierfür werden zunächst der gesellschaftliche und mediale Rahmen abgesteckt und das



Phänomen *Meme* in seiner Genese und Bedeutung erklärt. Anschließend wird sein Potential für den Unterricht im Allgemeinen umrissen, bevor auf die potentielle Rolle im (Fremd-)Sprachenunterricht eingegangen wird. Ziel des Beitrags ist es, das Potential von Memes aus Perspektive der Förderung einer interkulturellen Kompetenz unter Berücksichtigung der Medienkompetenz aufzuzeigen.

## 2. Der gesellschaftliche Rahmen

### 2.1 Ein Jahrhundert der Transformation

Das 21. Jahrhundert wird aus unterschiedlichen Perspektiven mit vielfach paradox anmutenden, Attributen beschrieben: „Die Gesellschaft der Singularitäten“ (Reckwitz, 2019) steht der „Kultur der Digitalität“ (Stalder, 2017) mit ihren Beschreibungskategorien ‚Referentialität‘, ‚Gemeinschaftlichkeit‘ und ‚Algorithmizität‘ gegenüber. Der Begriff der Digitalisierung wird zunehmend durch den Begriff der digitalen Transformation ersetzt. Die Welt wird als VUCA, also geprägt durch *volatility*, *uncertainty*, *complexity* und *ambiguity* (vgl. Bennett & Lemoine, 2014), beschrieben und weist dennoch anthropologische Konstanten wie das Bedürfnis nach Narrationen auf.

Das Individuum lernt in Netzwerken und baut um sich herum individuelle *Personal Learning Environments* auf. Formelles und informelles Lernen sind von gleicher Gewichtung: Die in der Ausbildung erworbenen Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten sind Momentaufnahmen und einem lebenslangen Fort- und Weiterbildungsprozess unterworfen, der der Schnelllebigkeit der sogenannten ‚Wissens-‘ oder ‚Informationsgesellschaft‘ geschuldet ist (vgl. Siemens, 2005). Dabei ist weder eine Obsoleszenz des Wissens noch eine Verminderung der Halbwertszeit von Wissen – bzw. genauer: von Informationen – zu erkennen (vgl. De Bruyckere, Kirschner & Hulshof, 2015a, b). Vielmehr zeigen sich eine gesteigerte Informations- und infolge kontingenter Verarbeitungs- und Kontextualisierungsprozesse vermehrte Wissensproduktion, die – wie bei Liessmann (2016) – zu einer Kritik an der Wissensgesellschaft und dem ihr inhärenten und in ihr gelebten Bildungsbegriff geführt hat. Diese Kritik scheint vor allem auf ein mitunter allgemein- und nicht bildungssprachliches Verständnis des Konzepts ‚Bildung‘, sowie eine fehlende Unterscheidung von ‚Ausbildung‘ und ‚Weiterbildung‘ sowie ‚Wissen‘ und ‚Lernen‘ zurückzuführen zu sein. Lernen ist ein ubiquitärer Prozess, der sich durch Nahtlosigkeit, beispielsweise einem nahtlosen Übergang zwischen formellen und informellen, bewussten und unbewussten bzw. konstruierten und nicht-konstruierten Kontexten (vgl. Wong, 2015), und das Auflösen traditioneller Dichotomien auszeichnet.

### 2.2 Das Auflösen traditioneller Dichotomien

Neben der bereits genannten Auflösung der Grenzen zwischen formellen und informellen Lernkontexten ist auch keine eindeutige Trennung der beiden Bereiche ‚Unterhaltung‘ und ‚Information‘ erkennbar. Wie aktuelle Studien beweisen, werden in der heutigen Zeit ursprünglich zur Unterhaltung konzipierte Medienkanäle zur Information und umgekehrt

herangezogen. So zeigt die jährlich vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest (mpfs) herausgegebene *Jugend, Information, Medien-Studie* (JIM-Studie), dass Jugendliche YouTube nicht mehr nur als Unterhaltungsplattform sehen und nutzen, was sich von deren Grundgedanken entfernt, eine Plattform für Musikvideos zu sein. Vielmehr dient YouTube mittlerweile 65% der befragten Jugendlichen als Suchmaschine, womit die Videoplattform hinter klassischen Suchmaschinen wie Google (88%) und vor Wikipedia (40%) auf dem zweiten Platz der Informationsmedien liegt (vgl. mpfs, 2020: S. 45, 50).

Durch den partizipativen Charakter einer Kultur, die sich durch eine potentielle Gleichzeitigkeit von Konsum und Produktion auszeichnet, ist die Geschwindigkeit der Informationsproduktion rasant angestiegen. In den *social media*, in einem weiten Begriffsverständnis, wie von Kaplan & Haenlein (2010) beschrieben, können Konsument\*innen nicht nur Beiträge hören, lesen und sehen, sondern auch selbst produzieren. Die vormals klar definierten Grenzen zwischen Autor\*in (A) – Leser\*in (L) – Verleger\*in (V) lösen sich zunehmend auf (vgl. Kerres, 2018: S. 214-216). Potentiell kann jede\*r jede Rolle einnehmen: Wir konsumieren ein Video (L) auf YouTube und kommentieren es im Anschluss (A). Wir erstellen selbst ein Video (A) und laden es auf YouTube hoch (V). Anschließend kommunizieren wir über die Kommentarfunktion mit unseren Zuseher\*innen (L, A). Das Bewusstsein der Rollen ist aufgrund der fehlenden Institutionalisierung nicht ausgeprägt vorhanden, eine redaktionelle Überprüfung der Inhalte, im Beispiel der Videos und der Kommentare, ist vielfach nicht oder nur schwach gegeben und vor dem Hintergrund einer historischen, gesellschaftlichen und individuellen Heterogenität der Autor\*innen diverser Umgebungskulturen und -kontexte nur schwer durchführbar.

### 2.3 Die Forderung nach Medienkompetenz

Umso wichtiger erscheint ein kompetenter Umgang mit medialen Beiträgen – nicht nur in *social media*. Innerhalb des eigenen, im Zuge des lebenslangen Lernprozesses aufgebauten Netzwerks im Siemens'schen (2005) Sinne sind die Netzwerkknoten auf u. a. ihre Validität, Aktualität, Reliabilität, Authentizität und Referentialität zu überprüfen. Innerhalb von *social media* wird nicht selten der Begriff der ‚Filterblase‘ bzw. ‚Echokammer‘ (vgl. Ionos, 2020) verwendet: Konzepte, die aufgrund von Algorithmizität und Referentialität (vgl. Stalder, 2017) entstehen und die Medienwahrnehmung beschränken (können). Ein kompetenter Umgang mit medialen Beiträgen meint dabei nicht nur, den Wahrheitsgehalt und die Aktualität zu überprüfen, sondern auch die inhärenten Wirkmechanismen, eben beispielsweise die dahinterliegenden Algorithmen und Realitäten (vgl. Esposito, 2007), zu identifizieren und vom Unbewussten ins Bewusste zu überführen.

Medienkompetenz, wie Dieter Baacke (1996) sie versteht, nimmt die Auflösung des traditionellen Rollenverständnisses vorweg, wenn er von einer „*doppelwertig[en]* [H.i.O.]“ (Baacke, 1996: S. 113) Nutzung der Medien im Sinne des Konsums und der Produktion ausgeht. Er fragt sich früh, „inwieweit Medien *Handlungsmöglichkeiten* [H.i.O] erschließen, ästhetische Erfahrungen erweitern und schon Kinder und Jugendliche anschlussfähig machen für öffentliche Diskurse und damit für politisches Denken und Handeln“ (ebd.: S. 114). Für Baacke stellt sich in seinen Überlegungen, die er seit seiner Dissertation in den

1970ern verfolgt, die Frage nach der Diskrepanz im Verständnis von Medienkompetenz gebildet aus Medien-Performanz und -Kompetenz, also „das konkrete Handeln und Verhalten“ (ebd.: S. 115), wobei in seinen Augen „die tieferliegenden Hintergründe weniger zum Vorschein kommen“ (ebd.). Diese Hintergründe seien jedoch notwendig, da aktive Mediennutzung zum einen auch bedeutet, „sich über die Medien auszudrücken“ (ebd.: S. 117), also über eine kommunikative Kompetenz zu verfügen und zum anderen, „alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen“ (ebd.: S. 119) einsetzen zu können. Baacke (1996: S. 120) stellt seine Definition von Medienkompetenz demnach auf vier Säulen:

- **Medienkritik**, die sowohl eine reflexive als auch eine analytische und eine ethische Dimension umfasst;
- **Medienkunde**, die eine informative und eine instrumentell-qualifikatorische Ebene zeigt;
- **Medienvermittlung**, die sowohl rezeptiv als auch interaktiv zu sehen ist;
- **Mediengestaltung**, die eine innovative und eine kreative Dimension meint.

Wenngleich Baackes Überlegungen aus den finalen Jahren des 20. Jahrhunderts stammen und er selbst kritisch in seinem Beitrag anmerkt, dass zukünftige Entwicklungen schwer vorhersagbar seien und die Vernetzung über Datennetzwerke Potentiale und Herausforderungen böten, so finden sich seine Überlegungen sowohl in Siemens' (2005) Konzeption des *Connectivism* als auch dem *Skill-Set* der sogenannten *4Cs* (dt. *4Ks*), das gerne als *21st Century Skills* bezeichnet wird: Kreativität, Kritisches Denken, Kommunikation und Kollaboration (vgl. Fadel, Bialik & Trilling, 2017: S. 123-141; Kucklick, 2017). Am Beispiel der Informationsgesellschaft, in der praktisch jede\*r sowohl Produzent\*in als auch Konsument\*in von Inhalten sein kann, bedeutet dies, Informationen kritisch hinterfragen, Informationen kommunizieren, auf Informationen von anderen reagieren und neue Wege gehen zu können, beispielsweise durch den Transfer einer Kommunikationsstrategie von einem Medium auf ein anderes, ein neues. Wobei hier die kritische Reflexion zentral erscheint, da die Rahmenbedingungen und Regeln des anderen Mediums zu reflektieren und systematisieren sind, was Kreativität und eventuell die Zuhilfenahme des eigenen Netzwerks bedarf. Die *4Cs* sind demnach nicht als getrennte Entitäten, sondern als Einheit zu sehen.

### 3. Der mediale Rahmen

Die von Baacke (1996: S. 118) angesprochene ‚kommunikative Kompetenz‘ und in weiterer Folge die Medienkompetenz in ihrem weiten Sinne realisieren sich in Alltags- und Lebenswelt einer gesellschaftlichen Gruppe. Beim Konzept der Lebenswelt handelt es sich um eine „konstruierte reale Umwelt von Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten. Sie [die Lebenswelt] ist der Lebensraum, in dem sich Erziehung und Sozialisation abspielen“ (ebd.). Die Lebenswelt ist historisch und kulturell determiniert; sie beeinflusst die Sozia-

lisation und somit auch die (geforderten bzw. erworbenen) Kompetenzen der in ihr Aufwachsenden oder (Inter-)Agierenden (vgl. Kucklick, 2017). Die reale Welt wird dabei aktuell um weitere Realitäten ergänzt, als Beispiele seien *Augmented* und *Virtual Reality* genannt; durch Medien können jedoch auch parallele Realitäten entstehen, in denen eigene Normen, Regeln und Werte herrschen (vgl. Esposito, 2007; Kucklick, 2017; Reckwitz, 2019; Stalder, 2017).

Das Identifizieren dieser Normen, Regeln und Werte ist Voraussetzung für den kompetenten Umgang mit Medien. Endet für Flauberts Madame Bovary die fehlende Trennung von Realität und Fiktion fatal, werden zeitgenössischen Medienkonsumierenden die fehlende Trennschärfe von Fakt und Fiktion (vgl. Brune, 2020: S. 209-213) und die von außen erstellte Filterblase (vgl. Kucklick, 2017; Stalder, 2017) zum Verhängnis. Zudem erfordert die Ästhetisierung der Lebenswelt eine neue Kompetenz, ist schließlich

für die gesellschaftlich-kulturelle Handlungsfähigkeit [...] eine Reflexion ermöglichende Distanz zu diesen verschiedenartigen Formen von Ästhetisierungen, die ihre sekundären semantischen Codierungen oftmals nicht auf den ersten Blick preisgeben, von erheblicher Bedeutung. (Brune, 2020: S. 210)

Aus diesem Grund plädiert Carlo Brune (2020: S. 195-235) für eine erweiterte *Literacy*, die in Schulen gelehrt werden soll, und schreibt damit die Forderung u. a. von Wolfgang Hallet (2007; 2009; 2015), von Ulrike Greiner und Wolfgang Hallet (2019) und von Lothar Bredella (2007) fort, neben der traditionellen Literalität solle auch eine literar-ästhetische Literalität ausgebildet werden. Die Multiliteralität, die auch eine *digital literacy* oder *visual literacy* umschließen kann und soll, sei, so Brune (2020: S. 207), zentral für eine „aktiv[e] Teilhabe an Kultur und Gesellschaft“. Stand- und Bewegtbilder werden dabei gleichsam zum Forschungsgegenstand wie gesprochene und geschriebene Sprache; die genannten Codes dominieren die Lebenswelten in unterschiedlicher Ausprägung. Blickt man jedoch auf die Recherchevorlieben zur Informationsgewinnung der Jugendlichen, wie sie in der JIM-Studie erhoben wurden, so erkennt man eine starke Dominanz des Audiovisuellen (vgl. mpfs, 2020: S. 50). Betrachtet man Gesprächsverläufe in *Messenger*-Diensten, finden sich Sprachnachrichten neben *Emojis* und *GIFs*, also animierten Bildern oder kurze Videos. Die visuelle Kultur ist Teil der Lebens- und der Alltagswelt und bedarf eines kompetenten Umgangs, sowohl rezeptiv als auch produktiv.

Eine besondere Herausforderung für Konsumierende stellen aufgrund ihrer Multimedialität vor allem Bild-Text-Konstrukte dar, wie auch Meyer (2013: S. 159) betont:

Das jeweils genaue Verhältnis von Bild und Sprache muss in Augenschein genommen werden, damit verschiedene Bedeutungsbildungen über Analogie, Komplementarität oder gar Opposition nicht unterschlagen werden.

Das Decodieren der Bild- und der Sprachebene sind, auf einer kognitiven Ebene, zwei getrennte Prozesse, die jedoch beide eine Nähe zu semiotischen Verfahren aufweisen und folglich ähnlich zu betrachten sind: „Bilder unterliegen dem gleichen Prozeß der Dekonstruktion und Rekonstruktion wie Elemente des verbalen Textes.“ (Bolter, 2015: S. 325) Sowohl die Bild- als auch die Sprachebene kann decodierend gelesen und die enthaltenen Informationen können kontextualisiert werden. Dabei sind eine Wirklichkeit erster und

eine Wirklichkeit zweiter Ordnung zu unterscheiden: Erstere ist objektiv-deskriptiv zu sehen, während zweitere einen subjektiv-interpretatorischen Vorgang impliziert, der – konstruktivistisch gesehen – u. a. die lebensweltlichen Erfahrungen, die Sozialisation und das Vorwissen aktiviert. Die Lesarten eines Bild-Text-Konstruktes unterscheiden sich von Individuum zu Individuum. Dies umso mehr als nach der Decodierung der beiden Einzel-ebenen eine die beiden Ebenen zusammenführende Rekonstruktion der Aussage erfolgt.

Dies erscheint sowohl in Hinblick auf mediendidaktische als auch kulturelle Interessen und Praktiken von besonderer Bedeutung und soll in den folgenden Abschnitten an einem authentischen Artefakt der zeitgenössischen medialen Lebenswelt – dem Meme – exemplifiziert werden. Auf die Beschreibung des Phänomens *Meme* folgt eine unterrichtliche Annäherung.

#### 4. Memes als Phänomen der Alltagskultur

Der Begriff *Meme* geht auf die Überlegungen Richard Dawkins' zurück, der Kultur neodarwinistisch denkt und – in Analogie zum biologisch gedeuteten Gen – das Meme als jene Einheit definiert, die als Replikator die Grundinformation zur Entwicklung kultureller Artefakte und Phänomene enthält:

We need a name for the new replicator, a noun that conveys the idea of a unit of cultural transmission, or a unit of *imitation*. ‚Mimeme‘ comes from a suitable Greek root, but I want a monosyllable that sounds a bit like ‚gene‘. I hope my classicist friends will forgive me if I abbreviate mimeme to *meme*. If it is any consolation, it could alternatively be thought of as being related to ‚memory‘, or to the French word *même*. (Dawkins, 2006: S. 192)

Durch Imitationen replizieren Memes, wobei nicht alle Replikationen gleich erfolgreich oder langlebig sind. Diese Replikationen sind keine einfachen Kopien, sondern durch kleine Abweichungen entstehen Varianten des ursprünglichen Memes. Gemäß der darwinistischen Evolutionstheorie, an der sich Dawkins orientiert, variieren die Varianten in Hinblick auf ihre „longevity, fecundity, and copying-fidelity“ (ebd.: S. 194). Dabei schränkt er ein, dass *longevity* in kulturellen Phänomenen weniger wichtig sei als die Verbreitung: „Some memes, like some genes, achieve brilliant short-term success in spreading rapidly, but do not last long in the meme pool“ (ebd.: S. 195). Als Beispiele nennt Dawkins dabei so unterschiedliche Dinge wie wissenschaftliche Gedanken und Ideen, Melodien und sogar Stilettos als memetischen Schuhtrend. Die Vorhersage, wie lange sich Memes, die sich in Schulen (z. B. in der Philosophie), Strömungen (z. B. in der Wissenschaft), Moden oder Stilen (z. B. in der Kunst), aktiv oder produktiv halten, lässt sich nicht treffen, ebenso wenig wie Vorhersagen über die Verbreitung. Ähnlich wie in der Genetik spielen hierbei Prozesse wie die Rekombination und Selektion eine zentrale Rolle.

Verschiedene Memes lassen sich inhaltlich zu einem Meme-Komplex, kurz Memplex, zusammenfassen, wobei innerhalb eines Memplexes verschiedene Meme-Gruppen unterschieden werden können. Kevin Pauliks (2017: S. 30) nennt als Beispiel eines Memplexes

die Religion, innerhalb derer die Meme-Gruppen ‚Religion‘, ‚Wissenschaft‘ oder auch ‚Medizin‘ gegeneinander in Konkurrenz stehen können. In allen drei Gruppen übt die Religion als Meme eine Funktion aus.

Philippe Wampfler (2017: S. 136) unterscheidet aus formaler Perspektive vier Kategorien von Memes:

- Einen weiten Meme-Begriff, unter den beispielsweise Witze fallen, die mit jedem performativen Akt der Erzählung eine Veränderung erfahren können. Unter diesen weiten Meme-Begriff fallen seiner Ansicht nach „alle Arten von Ideen oder Informationen, die sich haben durchsetzen können [...]: Ackerbau, Buchdruck, Seitennummerierung in Büchern, Personalausweise...“ (ebd.) Zentral erscheint dabei die Unterscheidung zur bloßen Wiederholung, wie sie bei sogenannten *virals* zu erkennen ist. Ein Meme zeichnet sich nicht durch Wiederholung, sondern durch Veränderung als Variation aus (vgl. Shifman, 2014a, b).
- Das Netz-Meme, als „Informationskombinationen, die im Netz wiedererkannt werden“ (Wampfler, 2017: S. 136), beispielsweise Textbausteine, Bilder, Hash-tags oder auch Videos oder GIFs. Von einem Meme wird dann gesprochen, „wenn eine kritische Menge von Akteurinnen und Akteuren es geteilt und rezipiert hat“ (ebd.). Pauliks (2017: Buchtitel) spricht in diesem Zusammenhang von der „Serialität von Internet-Memes“.
- Regelgesteuerte Text-Bild-Memes, die – wie der Namen errahnen lässt – ein Text-Bild-Konstrukt im Sinne eines Bildmakros sind, wobei die Kombination von Text und Bild bestimmten Regeln folgt, was sowohl das Text- als auch das Bildelement betrifft. Die Regelmäßigkeit deutet hier wieder auf die Serialität hin.
- Ästhetische Text-Bild-Memes, die ebenfalls Text-Bild-Konstrukte sind, ohne jedoch einer Regelmäßigkeit unterworfen zu sein, ein „Wiedererkennungseffekt wird nicht vorausgesetzt“ (Wampfler, 2017: S. 137).

Die Lesart der konkreten Ausformung eines Memes als Konstrukt scheint dabei vor allem bei regelgesteuerten Bild-Text-Konstrukten interessant zu sein. Bei derartigen Artefakten bildet das Bild die Basis. Der Textbaustein ist zweigeteilt und besteht aus einer Kopf- und einer Fußzeile. Diese können auf einer semantischen Ebene zueinander in Analogie oder Kontrast stehen. Dieses Analogie- oder Kontrastverhältnis kann auch bei näherer Betrachtung des Verhältnisses von Textbaustein (als Entität) und Bildelement erkannt werden (vgl. Davison, 2012: S. 127).

Die Decodierleistung lässt sich auf unterschiedlichen Ebenen ansetzen. In der Wirklichkeit erster Ordnung werden die beiden Elemente der Textbausteine und das Bild separat voneinander objektiv beschrieben, auf der Ebene zweiter Ordnung werden beide unabhängig voneinander subjektiv interpretatorisch gedeutet. Die Besonderheit eines Memes besteht jedoch nicht in der Einzelaussage von Textbaustein und Bildelement, sondern in der Emergenz der latent vorhandenen Botschaft, weshalb diese Bild-Text-Konstrukte als symmediale Artefakte (vgl. Frederking, 2016) zu behandeln sind: „Die unterschiedlichen Medien werden weder in ihrer Divergenz noch Konvergenz, sondern in ihrer Emergenz als Konstrukt gesehen und interpretiert.“ (Höfler, 2020: S. 75) Selbst- und

Fremdreferenz kommen bei der Interpretation zum Tragen. Wenngleich die Auswahl des Bildes kontingent ist, kann das Bildelement als stabiles Element gesehen werden. Es schreibt sich in einen intermedialen Verweiskontext ein. Eine Variation erfolgt in den Textbausteinen, die selbstreferentiell und im Hinblick auf einen intertextuellen Verweiskontext fremdreferentiell zu deuten ist (vgl. ebd.).

Das Decodieren der Einzelaussagen und der Emergenz-Aussage sowie das Einpassen in die Verweiskontexte sind komplexe Vorgänge, die implizites und explizites Wissen erfordern. Dies gilt auch für das Produzieren von regelgesteuerten Bild-Text-Konstrukten: „Nur wer die dahinterstehenden Regeln versteht und die Wirkung von Memes erfasst, kann das Muster verändern und eigene Memes herstellen“ (Wampfler, 2019: S. 93). Fehlt das Regelbewusstsein, entfällt das Muster und ein ästhetisches Bild-Text-Konstrukt entsteht, das nicht mehr Teil des Memplexes ist. Ob und inwiefern sich eine derartige Variation durchsetzt und durch Selektion und Rekombination selbst weitere Variationen auslöst, entzieht sich der Voraussagbarkeit und obliegt der impliziten Entscheidung der partizipierenden und interagierenden Gruppe (vgl. Pauliks, 2017: S. 14; Wampfler, 2019: S. 91 f.).

## 5. Memes im (Fremd-)Sprachenunterricht

Diese Nicht-Voraussagbarkeit trifft auch auf die Aufnahme eines Bildes in den Bilderpool eines Memplexes zu. So VUCA, also ‚volatile‘, ‚uncertain‘, ‚complex‘ und ‚ambiguous‘, die Welt ist, so flexibel sind die partizipierenden und interagierenden Gruppen vor dem Hintergrund der Kultur der Digitalität und reagieren auf gesellschaftliche, ökonomische, politische oder medizinische Veränderungen in hoher Schlagzahl. Dies hat sich beispielsweise im Jänner 2021 am Bernie-Sanders-Meme eindrucksvoll gezeigt. Kurz nach der Inauguration von Joe Biden als US-Präsident geht ein Foto von Bernie Sanders mit Mund-Nasenschutz und dicken Fäustlingen nicht nur viral (vgl. Miao, 2021), sondern wird zum Meme: Dank Bildbearbeitungsmöglichkeiten und eigenen Generatoren, wie <https://bernie-sits.herokuapp.com/>, entsteht ein neues Meme. Laut Angaben von Nick Sawhney (2021), der den genannten Generator online zur Verfügung gestellt hatte, sind binnen kurzer Zeit 9.849.938 Variationen entstanden. Wenngleich der Hype um das Bernie-Sanders-Meme relativ schnell abgeflacht ist, zeigt sich zum einen eine hohe, internationale Verbreitung, zum anderen eine sehr schnelle Reaktion auf das ursprüngliche Foto und schließlich eine Auflösung von Fiktion und Realität: So wurde Bernie Sanders beispielsweise auf den Mars gesetzt, auf den Hauptplatz von Graz und auf die Bank neben Forrest Gump.

Memes sind demnach authentische und aktuelle Artefakte einer – nicht nur – jugendlichen Alltagswelt und finden sich in unterschiedlichen Kontexten: Viele Hochschulen besitzen eigene Memes; Fernsehserien, wie *Futurama* (<https://knowyourmeme.com/memes/futurama-fry-not-sure-if>) oder der 1960er *Batman* (<https://knowyourmeme.com/memes/my-parents-are-dead-batman-slapping-robin>), und Tiere, beispielsweise die *Grumpy Cat* (<https://knowyourmeme.com/memes/grumpy-cat>), erlangen dadurch (erneute) Bekanntheit. Sie wirken unterhaltend, sind jedoch gleichzeitig

auch als Informationsquellen zu sehen, wenn beispielsweise die sogenannte *Chemistry Cat* (<https://knowyourmeme.com/memes/chemistry-cat>) mit Wortspielen aus der Chemie auftritt, oder der Philosoraptor (<https://knowyourmeme.com/memes/philosoraptor>) philosophische Fragen stellt.

Aufgrund ihrer Authentizität, ihres Informations- und Unterhaltungscharakters lassen sie sich als Lernobjekte in den Unterricht integrieren.

## 5.1 Memes als Lernobjekt

Dass sich Memes für den Einsatz im Unterricht eignen, verdeutlichen aktuelle (fach-)didaktische Publikationen. Thomas Prescher und Michael Thees (2015) beschreiben die unterhaltende Funktion von Memes im Kontext der „pädagogischen Interaktion zur Wissenskonstruktion im Physikunterricht“, Monika Heusinger (2020: S. 89) nennt Beispiele aus unterschiedlichen Fächern, unterschreibt zwar den „gewissen Unterhaltungswert“ (ebd.), schränkt jedoch abschließend ein, dass sich nicht alle Themen für Memes eignen, da „ethische Werte nicht ins Lächerliche gezogen werden“ (ebd.) dürfen. Damit schreibt sie sich in die von Baacke (1996) postulierte ethische Ebene der Medienkritik ein.

Philippe Wampfler (2017) versteht in einer frühen Publikation „Memes als Embleme“ und führt diese Einschätzung auf den Umstand zurück, dass „Zusammenhänge nur für Eingeweihte erschließbar sind“ (ebd.: S. 137). Dabei fokussiert er nur das regelgesteuerte Bild-Text-Konstrukt, also das Meme als Bildmakro. In einer späteren Publikation geht er von einem weiteren Meme-Begriff aus und stellt als unterrichtsdidaktische Überlegung ein Mehrstufenmodell vor, das von einer rezeptiven über eine analytische zur produktiven Beschäftigung im Sinne eines handlungs- und outputorientierten Unterrichts reicht (vgl. Wampfler, 2019: S. 94-99).

- Die Schüler\*innen entscheiden sich zunächst für einen Memplex und suchen Beispiele bzw. Varianten, die diesem zuzuordnen sind. Als Beispiel nennt Wampfler das Bild-Text-Konstrukt rund um den Frosch *Pepe* (<https://knowyourmeme.com/memes/pepe-the-frog>), das sich von einem neutralen zu einem politisch aufgeladenen Meme entwickelt hat.
- In einem zweiten Schritt analysieren die Schüler\*innen die memetischen Variationen und identifizieren auf sprachlicher, visueller und gestalterischer Ebene jene Regeln, die den ausgewählten Artefakten zugrundeliegen.
- In einem dritten Schritt wird ein Beitrag zum Memplex geleistet: Die Schüler\*innen erstellen auf Basis der eruierten Regeln eigene mimetische Bild-Text-Konstrukte und verbreiten diese (unter Einhaltung aller rechtlichen Grundlagen).

Wampfler geht in seiner unterrichtsdidaktischen Überlegung von Medienkritik zu Mediengestaltung und fordert seine Schüler\*innen sowohl auf einer reflexiven als auch kreativen Ebene. Der Deutschdidaktiker lässt die Schüler\*innen die Wirklichkeit erster Ordnung gleichermaßen bewusst wahrnehmen wie die Wirklichkeit zweiter Ordnung und verfolgt dabei als eines der Ziele, das implizite Wissen der Schüler\*innen in explizites Wissen zu verwandeln, um das vorhandene Wissen auf neue Kontexte umlegen und (intermediale und -textuelle) Verweisungszusammenhänge herstellen zu können.

## 5.2 Memes als kulturelles Lernobjekt

Aus Sicht des (Fremd-)Sprachenunterrichts ist das Herstellen von Verweisungszusammenhängen nicht nur eine Frage des Weltwissens oder der Sozialisation und ein Explizieren von implizitem Wissen, sondern eine multiliterale oder interdisziplinäre Aufgabe, die verschiedene wissenschaftliche Disziplinen interagieren lässt: Linguistik, Literatur- und Kulturwissenschaft, Geschichts- und Medienwissenschaft sind nur einige davon. Gerade auf Ebene der Kultur – als inter-, intra-, trans- und plurikulturell gedacht – bieten sie jedoch sowohl Potentiale als auch Herausforderungen.

Wenngleich die Textbausteine in Bild-Text-Konstrukten sehr reduziert wirken, fordert gerade diese Reduktion die Rezipierenden: Durch die sprachliche Verkürzung werden Andeutungen eingeflochten und oftmals wird mit sprachlichen Ambiguitäten, Homophonien, Homonymien oder etymologischen Referenzen bzw. diastratischen, diaphasischen, diatopischen oder diachronen Varietäten gespielt. Diese in einer anderen als der Erstsprache zu decodieren, stellt Lernende vor eine große Herausforderung, zumal Sprachspiele oder Andeutungen auch in der Erstsprache nur unter Kenntnis des kulturellen, historischen oder sprachgeschichtlichen Hintergrunds aufgedeckt werden können. Suchen die Schüler\*innen selbst Memes aus, kann der Decodierprozess auch für die Lehrperson zur Rätselaufgabe werden. Die Produktion derartiger Textbausteine umso mehr, insofern sie einen kreativ-ludischen Charakter aufweist.

Wird die Bildebene betrachtet, so gibt es einen über die Einzelkulturen hinaus stabilen Bildpool, aus dem – je nach Bedeutung und Intention – ein Bild gewählt werden kann. Die Bedeutungsebene, die auf dieser überkulturellen Bildebene mitschwingt, lässt sich durch das implizite Wissen der Schüler\*innen erarbeiten, beispielsweise bei sehr produktiven und oftmals variierten Bild-Text-Konstrukten, wie der *Grumpy Cat* oder der *Chemistry Cat*. Hier ist die Bildaussage klar und kann in der Interpretation der textuellen Ebene berücksichtigt werden. Jede Kultur hat jedoch auch spezifische Bildelemente, lokale Persönlichkeiten oder kulturspezifische Fernsehsendungen, die in den historischen oder zeitgenössischen Kontext einer Kultur eingebettet werden müssen. Dennoch können sie beispielsweise in der Arbeit mit Stereotypen, z. B. Lederhosen-Memes im Alpenraum, eingesetzt werden. Die Schüler\*innen reflektieren ihre Vorstellung der Kultur des ziel-sprachlichen Landes und vergleichen sie mit der eigenen Kultur.

Auf dieser rezipierenden Ebene, wie bei Wampfler (2019) beschrieben, erscheint es sinnvoll, bei der Arbeit mit Memes auf das Vor- und Weltwissen der Lernenden aufzubauen und auf einer medienkritischen und mediengestalterischen Ebene zu arbeiten. So können die Lernenden die urheberrechtlich problematische Situation von Memes ebenso reflektieren, wie der Frage nachgehen, unter welchen Rahmenbedingungen ein Meme nicht nur viral geht, sondern eben zum Meme wird. Das Gestalten ist unter Zuhilfenahme digitaler Werkzeuge (als Beispiel auf <https://knowyourmeme.com>) sehr schnell und einfach möglich. Medienkritische oder mediengestalterische Überlegungen entfallen. Es genügt lediglich, ein Bild auszuwählen und den Text einzutragen. Der Meme-Generator erledigt die Arbeit und ermöglicht auch das einfache Teilen. Die Einhaltung von Regeln, rechtlichen Vorgaben oder sprachlicher Richtigkeit werden nicht geprüft.

Dabei ist schon der Akt des Rezipierens keineswegs als passiv oder rein unterhaltend zu bezeichnen:

Die Rezeption von medialen Inhalten wird häufig verkürzt als Unterhaltung oder einfacher Konsum von Medien verkannt. Wenn informelles Lernen als kulturelle Ressource ernst genommen wird, gilt es dies stärker zu hinterfragen. In Anlehnung an das Aneignungsverständnis der Cultural Studies, ist Rezeption kein passiver, sondern ein aktiver Prozess [...]. (Burgfeld-Meise, 2020: S. 76)

Memes können sowohl unterhaltend als auch informativ oder ludisch in den Unterricht integriert werden, je nachdem wie tief man sich in die Materie einlässt. Sie können als *Icebreaker* dienen, als Neugierde auslösende Stundeneinstiege oder zur Vermittlung unterschiedlicher Kompetenzen eingesetzt werden. Das von den Schüler\*innen im Unterricht gewonnene Wissen (implizit oder explizit) kann außerhalb des institutionalisierten Systems Schule zum einen zu einem informellen Weiterlernen führen, wenn die Schüler\*innen auf für sie interessante memetische Phänomene in der Zielsprache aufmerksam gemacht werden. Sie beschäftigen sich auch außerhalb der Schule mit Artefakten in der Zielsprache und versuchen, die Botschaften zu decodieren. Zum anderen kann das Bewusstsein für Viralität und rechtliche Aspekte in das Alltagsleben übernommen werden, was einer Stärkung der Medienkompetenz entspricht, die in Lehrplänen vielfach als Querschnittsmaterie in allen Fächern zu behandeln ist.

## 6. Fazit

Informationsgesellschaft und Kultur der Digitalität haben zu einer partizipatorischen Gesellschaft geführt, in der die traditionellen Dichotomien zerfallen oder gänzlich entfallen. Durch digitale Werkzeuge und Publikationsplattformen, wie beispielsweise *social media*, lassen sich kulturelle Artefakte einfach und schnell verbreiten. Memes sind kulturelle Artefakte, die sich analog und digital verbreiten lassen. Eine redaktionelle Überprüfung erfolgt beim Veröffentlichenden nicht, sie sind demnach sowohl auf einer inhaltlichen (Stichwort: Ethik, Propaganda) als auch sprachlichen (Stichwort: Substandard-Varietäten einer Sprache, sprachliche Richtigkeit) Ebene für den Unterricht, vor allem aus kultureller Perspektive, interessant. Dabei lassen sie sich oberflächlich unterhaltend oder kritisch rezipierend ebenso in den Unterricht einbinden wie kreativ produzierend.

Wie in diesem Beitrag gezeigt wurde, folgen Memes in ihren Variationen bestimmten Regeln und Normen, die einer Decodierung bedürfen, um die latente Botschaft dieses emergenten Phänomens erkennen zu können. Memes sind selbst- und fremdreferentiell zu deuten und in intertextuelle, -mediale und -kulturelle Verweisungszusammenhänge eingebettet, die es herzustellen gilt. Dabei werden – sowohl in der Rezeption als auch der Produktion – eine medienkritische und kritisch-reflektierende Haltung eingenommen. Beim Decodieren kann sowohl die Wirklichkeit erster Ordnung als auch die Wirklichkeit zweiter Ordnung im Fokus stehen. Ähnlich wie bei Lesestrategien, die vom Global- ins Detailverständnis gehen, können Memes objektiv beschrieben, subjektiv interpretiert,

kritisch kontextualisiert und kreativ produziert werden. Jede der genannten Herangehensweisen hat einen Mehrwert für den Lernprozess. Die Schüler\*innen können ihr individuelles Welt- und Vorwissen und ihre als implizites Wissen vorhandene Expertise in der Welt der Memes einfließen lassen und das implizite in explizites Wissen wandeln.

Inwieweit Memes im Unterricht bereits angekommen sind, ist nicht systematisch erhoben; ebenso wenig die didaktisch-methodische Ebene der Nutzung dieses Phänomens. Eine Analyse aus fachdidaktischer Perspektive wäre ebenso wünschenswert wie eine Erhebung des bei Jugendlichen und Erwachsenen vorhandenen impliziten Wissens über das Phänomen *Meme* und die es begleitenden Rahmenbedingungen, beispielsweise auf urheberrechtlicher Ebene (Darf ich ein Meme erstellen? Darf ich vorhandene Memes teilen?). Zudem ist auch die Frage, ob Memes unterhalten und/oder zum Nachdenken anregen oder gar als informelles Lernobjekt wahrgenommen werden, ebenso noch ungeklärt wie die Entstehung, Wirkung und Verbreitung multimodaler Kombinationen, wie sie beispielsweise auf TikTok zu finden sind.

## Bibliographische Angaben

- Baacke, Dieter (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In Rein, Antje von (Hg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 112-124.
- Bennett, Nathan & Lemoine, G. James (2014). What a difference a word makes. Understanding threats to performance in a VUCA world. In *Business Horizons* 57(3), S. 311-317.
- Bolter, Jay D. (2015). Das Internet in der Geschichte der Technologie des Schreibens. In Zanetti, Sandro (Hg.), *Schreiben als Kulturtechnik*. Berlin: Suhrkamp, S. 318-337.
- Bredella, Lothar (2007). Die welterzeugende und die welterschließende Kraft literarischer Texte: Gegen einen verengten Begriff von literarischer Kompetenz und Bildung. In Bredella, Lothar & Hallet, Wolfgang (Hg.), *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT, S. 65-85.
- Brune, Carlo (2020). *Literar-ästhetische Literalität. Literaturvermittlung im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Bildungsideal*. Bielefeld: transcript.
- Burgfeld-Meise, Bianca (2020). (Medien-)Bildungskulturen im Wandel: Digitalisierung als Katalysator für veränderte Wissenszirkulation. In *Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 37, S. 67-83.
- Davison, Patrick (2012). The Language of Internet Memes. In Mandiberg, Michael (Hg.), *The Social Media Reader*. New York: New York University Press, S. 120-134.
- Dawkins, Richard (2006). *The Selfish Gene*. New York: Oxford University Press.
- De Bruyckere, Pedro; Kirschner, Paul A. & Hulshof, Casper D. (2015) (Hg.), *Urban Myths about Learning and Education*. Amsterdam u. a.: Elsevier.
- De Bruyckere, Pedro; Kirschner, Paul A. & Hulshof, Casper D. (2015a). Myth 4: If you can look everything up, is knowledge so important?. In dies. (Hg.), S. 39-43.

- De Bruyckere, Pedro; Kirschner, Paul A. & Hulshof, Casper D. (2015b). Myth 5: Knowledge is as perishable as fresh fish?. In dies. (Hg.), S. 44-47.
- Esposito, Elena (2007). *Die Fiktion der wahrscheinlichen Realität*. Frankfurt (Main): Suhrkamp.
- Fadel, Charles; Bialik, Maya & Trilling, Bernie (2017). *Die vier Dimensionen der Bildung. Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen. Mit einem Vorwort von Andreas Schleicher, OECD*. Hamburg: Verlag ZLL21 e.V.
- Frederking, Volker (2016). Symmedialität und Synästhetik. Die digitale Revolution im medientheoretischen, medienkulturgeschichtlichen und mediendidaktischen Blick. In ders.; Krommer, Axel & Möbius, Thomas (Hg.), *Digitale Medien im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 3-49.
- Greiner, Ulrike & Hallet, Wolfgang (2019). Sprachliche Bildung im 21. Jahrhundert: Von der Schriftlichkeit zur Multiliteralität. In Ender, Andrea, Greiner, Ulrike & Strasser, Margareta (Hg.), *Deutsch im mehrsprachigen Umfeld. Sprachkompetenzen begreifen, erfassen, fördern in der Sekundarstufe*. Seelze: Klett Kallmeyer, S. 18-39.
- Hallet, Wolfgang (2007). Literatur, Kognition und Kompetenz. Die Literarizität kulturellen Handelns. In Bredella, Lothar & Hallet, Wolfgang (Hg.), *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT, S. 31-64.
- \_\_\_ (2009). Literature and Literacies: Literarische Bildung als Paradigma für Standardisierung, Differenz und Heterogenität. In Buschkühle, Carl-Peter, Duncker, Ludwig & Oswalt, Vadim (Hg.), *Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität – ein interdisziplinärer Diskurs*. Wiesbaden: VS, S. 53-80.
- \_\_\_ (2015). Literatur, Bildung und Kompetenzen. Eine bildungstheoretische Begründung für ein literaturbezogenes Kompetenzcurriculum. In Hallet, Wolfgang, Surkamp, Carola & Kraemer, Ulrich (Hg.), *Literaturkompetenzen Englisch. Modellierung, Curriculum, Unterrichtsbeispiele*. Seelze: Klett Kallmeyer, S. 9-20.
- Heusinger, Monika (2020). *Lernprozesse digital unterstützen. Ein Methodenbuch für den Unterricht*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Höfler, Elke (2020). Digitale Bild-Text-Konstrukte. Schreiben multicodal und symmedial. In Knaller, Susanne; Pany-Habsa, Doris & Scholger, Martina (Hg.), *Schreibforschung interdisziplinär. Praxis - Prozess - Produkt*. Bielefeld: transcript, S. 65-80.
- Ionos (2020). In Zeiten der Filterblase – die kleine Welt im großen Netz. <<https://www.ionos.at/digitalguide/online-marketing/web-analyse/die-filterblase-so-beeinflusst-sie-uns/>> (zuletzt aufgerufen am 10.02.2021).
- Kaplan, Andreas M. & Haenlein, Michael (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. In *Business Horizons* 53, S. 59-68.
- Kerres, Michael (2018). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote*. 5. Aufl. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Kucklick, Christoph (2017). *Die granulare Gesellschaft. Wie das Digitale unsere Wirklichkeit auflöst*. Berlin: Ullstein.
- Liessmann, Konrad Paul (2016). *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. München, Berlin, Zürich: Piper.

- mpfs = Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.) (2020). *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](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020_Web_final.pdf)> (zuletzt aufgerufen am 10.02.2021).
- Meyer, Michael (2013). Visuelle Kompetenz durch multimodale Bild/Texte. In Hallet, Wolfgang (Hg.), *Literatur- und kulturwissenschaftliche Hochschuldidaktik. Konzepte, Methoden, Lehrbeispiele*. Trier: WVT, S. 155-172.
- Miao, Hannah (2021). 'It's just Bernie being Bernie' – How a photo of Sanders wearing mittens at Inauguration Day went viral. CNBC, 23. Jänner, 2021. <<https://www.cnn.com/2021/01/23/bernie-sanders-inauguration-meme-heres-the-story-behind-the-photo.html>> (zuletzt aufgerufen am 10.02.2021).
- Pauliks, Kevin (2017). *Die Serialität von Internet-Memes*. Glückstadt: Werner Hülsbusch.
- Prescher, Thomas & Thees, Michael (2015). Memes als moderne Bildungsmedien: Humor als Medium pädagogischer Interaktion zur Wissenskonstruktion im Physikunterricht. In *Bildungsforschung* 12(1), S. 147-178.
- Reckwitz, Andreas (2019). *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Sawhney, Nick (2021). Bernie Sanders <<https://bernie-sits.herokuapp.com/>> (zuletzt aufgerufen am 14.02.2021).
- Shifman, Limor (2014a). *Memes in Digital Culture*. Cambridge (MA): MIT Press.
- \_\_\_ (2014b). The Cultural Logic of Photo-Based Meme Genres. In *Journal of Visual Culture* 13(3), S. 340-358.
- Siemens, George (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. In *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* 2(1), S. 3-10.
- Stalder, Felix (2017). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Wampfler, Philippe (2017). *Digitaler Deutschunterricht. Neue Medien produktiv einsetzen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- \_\_\_ (2019). Memes im Unterricht. In Höfler, Elke & Wagner, Jürgen (Hg.), *Sprachunterricht 2.0. Neue Praxisbeispiele aus Schule und Hochschule*. Glückstadt: Werner Hülsbusch, S. 90-99.
- Wong, Lung-Hsiang (2015). A Brief History of Mobile Seamless Learning. In ders.; Milrad, Marcelo & Specht, Marcus (Hg.), *Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity*. Heidelberg u. a.: Springer Singapore, S. 3-40.

## Über die Autorin

**MMag. Dr. Elke Höfler** studierte Medien sowie Lehramt für Sekundarstufe (Französisch/Italienisch), ist Lecturer am Institut für Romanistik an der Universität Graz (Schwerpunkt: Fachdidaktik der Romanischen Sprachen) und hält Lehrveranstaltungen zu mediendidaktischen Themen. Von 2010 bis 2017 leitete sie den Fachbereich Mediendidaktik an der Akademie für Neue Medien und Wissenstransfer der Universität Graz. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Fiktionsforschung, der Mediendidaktik, der mediengestützten Fachdidaktik, der Sprachlehrforschung, Social Media, MOOCs und Open Educational Resources. Sie bloggt unter [www.digitalanalog.at](http://www.digitalanalog.at) und [www.elkessprachenkiste.at](http://www.elkessprachenkiste.at) und ist Gründungsmitglied der Bildungspunks (#EduPnx). Korrespondenzadresse: [elke.hoefler@uni-graz](mailto:elke.hoefler@uni-graz)

Hanna Hoebink &amp; Sarah Steinsiek

## Diskursive, Peer-basierte Erarbeitung von Fachliteratur in Seminaren: Das TEXTLABOR aus Studierendensicht

### Abstract

In diesem Beitrag beschreiben und reflektieren wir das von uns als Studierende genutzte mediendidaktische Konzept TEXTLABOR aus dem Bereich des Fach- und Lehramtsstudiums Germanistik. Bei diesem Konzept sollen diskursive und Peer-basierte Zusammenarbeit das individuelle Textverständnis unterstützen und als Online-Komponente eines *Blended Learning-Settings* die Präsenzsitzungen bereichern. Nach einer Beschreibung der Moodle-basierten Lernaktivität, der didaktischen Zielsetzung und des Lehrveranstaltungskonzepts erfolgt eine Betrachtung der Herausforderungen und Potenziale, die sich aus dem Einsatz des TEXTLABORS für uns ergeben haben.

In this paper we describe and reflect on our experiences as students of German studies (M.A. and M.Ed. program) with regard to the concept TEXTLABOR, an online learning activity that was developed to improve students' text and reading comprehension by utilizing the potentials of discursive peer learning. First, we describe the didactic concept and Moodle activity TEXTLABOR as well as the structure of the seminar we attended and used the tool in. We then reflect upon challenges and opportunities the TEXTLABOR poses for students.

### Schlagwörter:

*Blended Learning, Flipped Classroom, Kooperatives Lernen, Textkompetenzen, Studierendensicht*  
Blended Learning, Flipped Classroom, cooperative learning, textual skills, students' perspective

### I. Einleitung

Die Lektüre von Fachtexten nimmt eine Schlüsselrolle im Studium ein. Die Erarbeitung darin verhandelter Diskurse und Konzepte bildet den Zugang zur jeweiligen Fachdomäne, birgt jedoch aufgrund der Adressierung der Texte an ein Fachpublikum und der daraus resultierenden Komplexität, insbesondere für Studienanfänger\*innen, aber auch für fortgeschrittene Studierende, Herausforderungen. Verständnisschwierigkeiten können zu einem oberflächlichen und damit u. U. nicht zielführenden und als frustrierend erlebten Lesen führen. Dieser Beitrag ist ein Erfahrungsbericht von zwei Studentinnen, in dem das TEXTLABOR, bei dem es sich um eine Moodle-Erweiterung sowie ein mediendidaktisches Konzept handelt, reflektiert wird. Die Grundlage des Berichts bildet ein von uns im Wintersemester 2019/20 besuchtes Seminar, in dem das TEXTLABOR zur Erarbeitung der gesamten Grundlagenliteratur genutzt worden ist. Das TEXTLABOR ist darauf ausgerichtet, die zuvor beschriebenen Herausforderungen durch ein diskursives und Peer-basiertes Setting für die Texterarbeitung zu überwinden. Durch eine kooperative Zusammenarbeit soll



das individuelle Textverständnis vertieft und jede\*r Einzelne bestärkt werden, sich mit schwierigen Texten auseinanderzusetzen.

Zunächst skizzieren wir das mediendidaktische Konzept sowie die didaktische Zielsetzung für den Einsatz des TEXTLABORS im Seminar in seinen Grundzügen (Abschnitt 2). Darauf folgt die Darstellung der Konzeption in Bezug auf die inhaltliche und organisatorische Struktur des von uns als Fach- bzw. Lehramtsstudierende besuchten linguistischen Masterseminars (Abschnitt 3). Wir arbeiten vier wesentliche Aspekte heraus, die die Arbeit mit dem TEXTLABOR aus unserer Studierendensicht charakterisieren und reflektieren diese im vierten, dem im Fokus des Beitrags stehenden Abschnitt. Dabei werden unsere Erfahrungen und subjektiv erlebten Lernerfolge sowie Herausforderungen mit der Arbeit im TEXTLABOR in Bezug auf den Umgang mit Fachtexten (Abschnitt 4.1), die Lernenden-zentrierung (Abschnitt 4.2), das kooperative Lernen (Abschnitt 4.3) und den Wissensaufbau (Abschnitt 4.4) beschrieben.

## 2. Mediendidaktisches Konzept TEXTLABOR

### 2.1 Die Moodle-Lernaktivität TEXTLABOR

Bei dem 2018 entwickelten und durch das Ministerium für Kultur und Wissenschaft und den Stifterverband (Fellowships für Innovationen in der digitalen Hochschullehre) geförderten TEXTLABOR handelt es sich um eine Online-Lernaktivität für die kooperative und diskursive Annotation von digital bereitgestellten Texten, die an der Universität Duisburg-Essen (UDE) in die Lernplattform Moodle integriert ist und darüber hinaus für Interessierte außerhalb der UDE als downloadbare *Open Educational Resource*<sup>1</sup> zur Verfügung gestellt wird (vgl. Beißwenger, Schüller & Burovikhina, 2020: S. 88). Mithilfe des TEXTLABORS können Text-Dateien im PDF-Format in Moodle-Kursräumen mit verschiedenen Funktionen zur kooperativen Textbearbeitung bereitgestellt werden, um eine diskursive Annotation und Kommentierung der Dokumente zu ermöglichen.

Abbildung 1 zeigt die Toolleiste der Anwendung, über welche die Werkzeuge zur Markierung beliebiger Textstellen zu finden sind. Standardmäßig stehen Nutzer\*innen der Online-Umgebung TEXTLABOR ein Pin- und Rahmen-Werkzeug, mit deren Hilfe sich beliebige Stellen im Dokument markieren lassen, sowie ein Textmarker- und Streichen-Werkzeug zur optischen Hervorhebung von Textstellen mit obligatorischer Kommentarfunktion zur Verfügung.



Abb. 1: Toolleiste

<sup>1</sup> TEXTLABOR PDF-Annotationen (BETA-Version): [https://duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico\\_mods\\_00070641](https://duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico_mods_00070641).

Bei Verwendung dieser Tools öffnet sich am rechten Rand des Textes automatisch ein Kommentarfeld (siehe Abb. 2), in das entweder namentlich oder anonym geschrieben werden kann; Kommentare können nachträglich bearbeitet oder gelöscht, mit einem ‚Daumen hoch‘ als interessant markiert und wiederum kommentiert werden. Darüber hinaus können durch die Lehrperson optional auch eine Textfeld-Funktion, mit der sich zusätzlicher Text in das PDF-Dokument einfügen lässt, und ein Stift für Freihandzeichnung bereitgestellt werden. Diese Funktionen sind nicht an das Verfassen eines Kommentars gebunden. Die technische Komponente des TEXTLABORS bietet damit die Umgebung und auch die Grundlage für die kooperative Diskussion „direkt am Text über den Text“ (Beißwenger et al., 2020: S. 88).

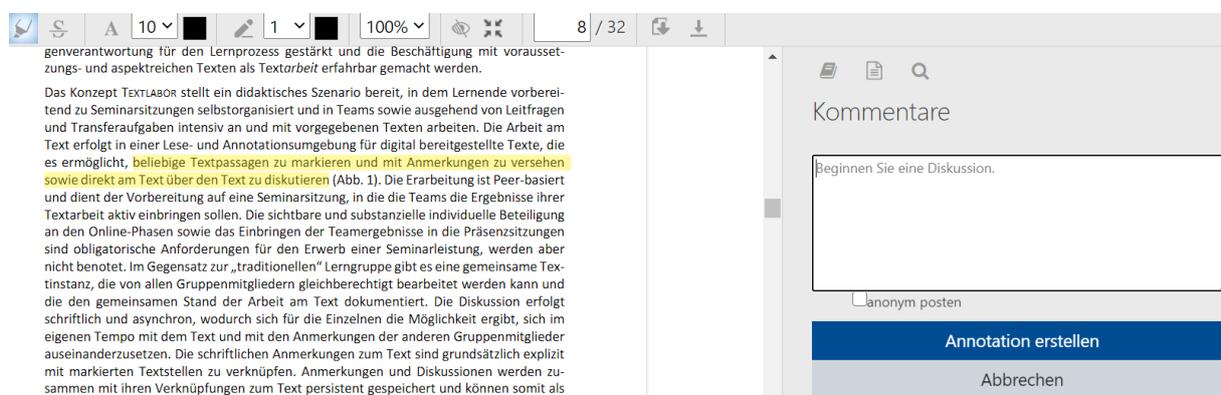


Abb. 2: Kommentarfeld

## 2.2 Didaktische Zielsetzung: Einsatz des TEXTLABORS im Seminar

Das didaktische Konzept des TEXTLABORS sieht eine lernendenzentrierte Form der Erarbeitung von Texten vor, bei der Studierende im Anschluss an die individuelle Lektüre von Fachliteratur in der Online-Umgebung TEXTLABOR selbstorganisiert, in Teams und anhand von Leitfragen zentrale Aspekte von Texten erschließen und diskutieren. Abbildung 3 veranschaulicht die verschiedenen Arbeitsphasen sowie die damit verbundenen Aktivitäten der Lernenden und der Lehrperson. Auf die Online-Erarbeitungsphase, die durch die Lehrkraft durch Aufgabenstellungen, Leitfragen und einen Erwartungshorizont unterstützt wird, folgt eine Präsenzphase, in der sich die Gruppe der Studierenden ohne das Eingreifen der Lehrperson in einer lernendenzentrierten Diskussion (vgl. Beißwenger et al., 2020: S. 89) über Inhalte der vorangegangenen Lektüre und Leitfragen sowie offene Fragen verständigen kann. Das TEXTLABOR kombiniert also das Konzept des *Flipped Classrooms*<sup>2</sup> (vgl. Låg & Sæle, 2019; Lage, Platt & Treglia, 2000) mit dem des kooperativen Lernens (vgl. Brüning & Saum, 2007; Hasselhorn & Gold, 2013). Das Konzept des *Flipped Classrooms* beschreibt ein Unterrichtsmodell, welches darauf zielt, lehrendenzentrierte Phasen zu minimieren und diese Zeit für lernendenzentrierte Aktivitäten zu nutzen (vgl.

<sup>2</sup>      Synonym auch Inverted Classroom.

Låg & Sæle, 2019: S. 1). Die traditionell innerhalb der Unterrichtszeit stattfindende Erarbeitung und Auseinandersetzung mit Lerninhalten findet außerhalb der Präsenzzeit statt: „Inverting the classroom means that events that have traditionally taken place *inside* the classroom now take place *outside* the classroom and vice versa“ (Lage et al., 2000: S. 32). Hierbei tritt die Lehrperson ausschließlich begleitend auf, indem sie erst im Anschluss an die selbstorganisierte Diskussion Feedback zu studentischen Beiträgen und offenen Fragen sowie Hilfestellungen zu weiterer Lektüre gibt. Beißwenger et al. (2020) greifen in diesem Zusammenhang die Idee des „Aktiven Plenums“ (Spannagel, 2012) auf, bei dem Lehrende nicht an der Diskussion teilnehmen, sondern diese nur beobachten und sich Notizen machen, während die Studierenden „ohne Beteiligung der Lehrenden gemeinsam Lösungen zu den von den Lehrenden vorgegebenen Leitfragen und Aufgabenstellungen“ entwickeln (Beißwenger et al., 2020: S. 89).

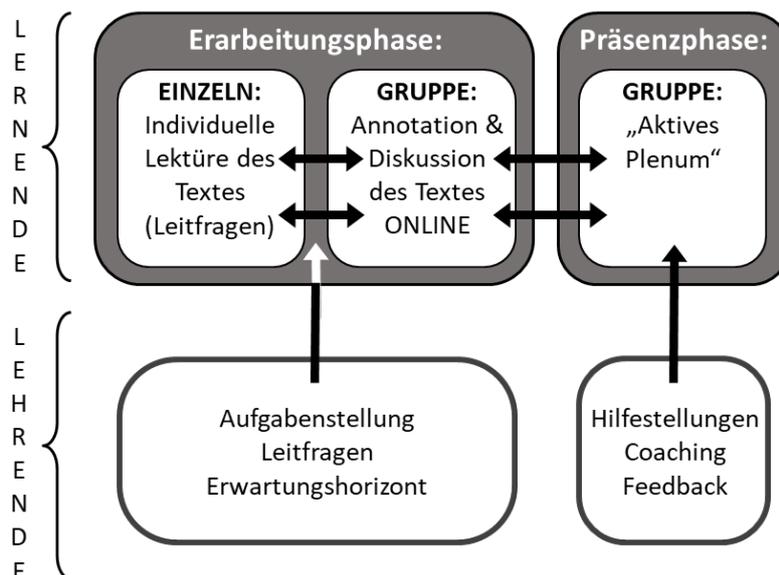


Abb. 3: Struktur einer Seminereinheit mit dem TEXTLABOR (Beißwenger et al., 2020: S. 90)

Das Konzept TEXTLABOR zielt darauf ab, Studierenden eine digitale Ressource für die kooperative und diskursive Annotation sowie ein didaktisches Szenario für die Diskussion von Fachtexten zur Verfügung zu stellen, „deren Erarbeitung eine unabdingbare Voraussetzung für den Nachvollzug von Wissenschaft“ (Beißwenger et al., 2020: S. 82), zugleich jedoch auch mit einigen Herausforderungen verbunden ist. So bleiben Verständnisprobleme bei individueller Lektüre von Fachliteratur häufig offen, weil es mit Hemmungen verbunden sein kann, Unsicherheiten vor Lehrenden zu offenbaren; zudem fällt bei individueller Verantwortung für die Vorbereitung auf Seminardiskussionen die Erarbeitung von Texten oft unterschiedlich intensiv aus. So soll das Szenario der Peer-basierten Textlektüre helfen, „die Verbindlichkeit und die Intensität der studierendenseitigen Vorbereitung von Texten für die spätere Diskussion im Seminar zu erhöhen“ (Beißwenger,

2020: S. 142). Durch die schriftliche Fixierung der Kommentare und die durch die Annotationen entstehenden Diskussionsthreads können weiterhin „Aktivitäten der Lernenden transparent gemacht und ihre Beiträge Stimulus und Ressource für das Lernen anderer“ werden (Beißwenger, Burovikhina & Meyer, 2019: S. 64).

### 3. Vorstellung Seminarkonzeption

Im Wintersemester 2019/20 wurde erstmalig ein linguistisches Masterseminar für die Fach- und Lehramtsstudiengänge durchgeführt, bei dem sämtliche Grundlagenliteratur individuell und Peer-basiert im TEXTLABOR erarbeitet wurde (vgl. Beißwenger et al., 2020: S. 96 f.). Das Seminar „Zeitlichkeitsbedingungen des sprachlichen Handelns“ unter der Leitung von Prof. Dr. Michael Beißwenger gliederte sich in vier Lektüreeinheiten, welche in acht über das Semester hinweg bestehenden Lektüregruppen kooperativ im TEXTLABOR gelesen und annotiert wurden. Jeder Gruppe (4-5 Teilnehmer\*innen) stand ein eigener Moodle-Raum zur Verfügung. Dieser enthielt:

- einen zentralen Kommunikationsbereich,
- pro Lektüreeinheit einen separaten Abschnitt mit Aufgabenstellung und Leitfragen,
- eine TEXTLABOR-Instanz und
- das Texterstellungstool *Etherpad*, welches die Sammlung textübergreifender Aspekte sowie eine zusammenfassende Beantwortung der Leitfragen ermöglichte.

Der Online-Arbeit im TEXTLABOR waren drei Präsenztermine vorgeschaltet. In der ersten Sitzung wurden organisatorische Rahmenbedingungen geklärt, in der darauffolgenden Sitzung wurden anhand eines Gesprächstranskripts die Zeitlichkeitsbedingungen gesprochener Sprache in Bezug auf sprachliche und strukturelle Phänomene ermittelt und einerseits mit den Zeitlichkeitsbedingungen monologischer Texte und andererseits mit Formen digitaler Alltagsschriftlichkeit (z. B. WhatsApp-Kommunikation) kontrastiert. In der dritten Sitzung folgte eine dozentengeleitete Einführung in pragmatische Basiskonzepte, eine Erläuterung des Seminarkonzeptes und eine Live-Demonstration der Annotationsumgebung TEXTLABOR. Darüber hinaus wurden die Gelingensbedingungen kooperativen Lernens und Arbeitens ausführlich thematisiert. Um eine erfolgreiche Gruppenkommunikation zu ermöglichen sowie die Beteiligung an der Gruppenarbeit mit Blick auf den Erwerb einer Studienleistung<sup>3</sup> nachweisbar zu halten, wurden die Studierenden gebeten, die Beiträge im TEXTLABOR namentlich zu posten. Für die Bildung der Lektüreteams wurde ein *Speed-Dating* durchgeführt, welches ermöglichte, durch ein kurzes Gespräch passende Teampartner\*innen zu finden. Die Studierenden schlossen sich als Ergebnis selbst zu Lektüregruppen zusammen. Die Bereitschaft zur Kooperation wurde von jeder Gruppe in einem Gruppenmanifest (vgl. Abb. 4) besiegelt, welches in den teameigenen Moodle-Raum

---

<sup>3</sup> Voraussetzung für den Erwerb einer Studienleistung war die erkennbare Teilnahme an der Diskussion durch das Beitragen eigener Fragen und Anmerkungen, die über eine bloße Zustimmung zu Kommentaren anderer Gruppenmitglieder hinausgehen sollten. Diese Anforderung wurde zu Beginn des Seminars kommuniziert.

hochgeladen wurde. In dieser Vereinbarung wurden die Zielsetzung der Gruppe sowie selbst formulierte Erwartungen an die gemeinsame Arbeit festgehalten und die zum Ziel führenden Handlungen einander wechselseitig versprochen.

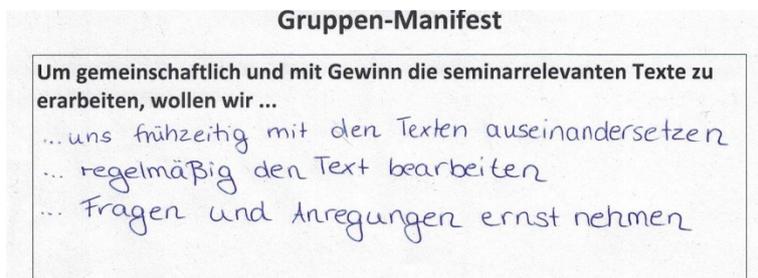


Abb. 4: Ausschnitt Gruppen-Manifest einer Lektüregruppe

Die vier darauffolgenden Lektüreeinheiten beschäftigten sich mit den Zeitlichkeitsbedingungen mündlicher Interaktion (I, II), des sprachlichen Handelns mit Texten (III) und ‚Textformen-bezogener‘ bzw. ‚Textformen-basierter‘ Interaktion (VI) (vgl. auch Abb. 5).

Digitaler Reader zum Seminar:	
<b>Zeitlichkeitsbedingungen des sprachlichen Handelns</b>	
Universität Duisburg-Essen, Institut für Germanistik, Wintersemester 2019/20	
<b>Einheit I:</b>	Wie Zeitlichkeitsbedingungen die Produktion und Verarbeitung von Sprache in mündlicher Interaktion prägen
<b>Text 1</b>	Wolfgang Imo/Jens Philipp Lanwer (2019): Interaktionale Sprache und Zeitlichkeit. In: Dies.: Interaktionale Linguistik. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler, S. 139-170.
<b>Text 2</b>	Peter Auer (2000): On line-Syntax – oder: was es bedeuten könnte, die Zeitlichkeit der mündlichen Sprache ernst zu nehmen. In: Sprache und Literatur 85, S. 43-56.
<b>Einheit II:</b>	Die Organisation des Sprecherwechsels als zeitlich determiniertes Phänomen
<b>Text 3</b>	Ludger Hoffmann (1997): Diskursaufbau: Die Organisation des Sprecherwechsels. In: Gisela Zifonun, Ludger Hoffmann & Bruno Strecker: Grammatik der deutschen Sprache. Bd. 1. Berlin/New York: de Gruyter (Schriften des Instituts für deutsche Sprache 7.1), S. 467-506.
<b>Einheit III:</b>	Zeitlichkeitsbedingungen beim sprachlichen Handeln mit Texten
<b>Text 4</b>	Konrad Ehlich (2007): Schrift, Schriftträger, Schriftform: Materialität und semiotische Struktur. In: Ders.: Sprache und sprachliches Handeln. Berlin/New York: de Gruyter, S. 703 - 721.
<b>Text 5</b>	Konrad Ehlich (1983): Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Aleida Assmann/Jan Assmann et al. (Hrsg.): Schrift und Gedächtnis. Archäologie der literarischen Kommunikation I. München: Wilhelm Fink, S. 24-43.
<b>Text 6</b>	Frank Liedtke (2009): Schrift und Zeit. Anmerkungen zu einer Pragmatik des Schriftgebrauchs. In: Elisabeth Birk/Jan G. Schneider (Hrsg.): Philosophie der Schrift. Tübingen (Germanistische Linguistik 285), S. 75-94.
<b>Text 7</b>	Silvie Molitor-Lübbert (1998): Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozeß. In: Hartmut Günther/Otto Ludwig (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Bd. 2. Berlin/New York: de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 12.2), S. 1005-1027.
<b>Einheit IV:</b>	Zeitlichkeitsbedingungen in Textformen-bezogener und in Textformen-basierter Interaktion
<b>Text 8</b>	Michael Beißwenger (2017): Sprechen, um zu schreiben: Zu interaktiven Formulierungsprozessen bei der kooperativen Textproduktion. In: Yüksel Ekinçi/Elke Montanari/Lirim Selmani (Hrsg.): Grammatik und Variation. Heidelberg: Synchron Verlag, S. 161-174.
<b>Text 9</b>	Michael Beißwenger (2020, im Druck): Internetbasierte Kommunikation als Textformen-basierte Interaktion: ein neuer Vorschlag zu einem alten Problem. In: Henning Lobin/Konstanze Marx/Axel Schmidt (Hrsg.): Deutsch in sozialen Medien: interaktiv, multimodal, vielfältig. Jahrbuch 2019 des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache. Berlin/New York: de Gruyter (28 S.).

Abb. 5: Digitaler Reader zum Seminar

Die dritte Präsenzsitzung leitete die erste einwöchige Lektüreeinheit: „Wie Zeitlichkeitsbedingungen die Produktion und Verarbeitung von Sprache in mündlicher Interaktion prägen“ ein. Ein Einführungstext und ein an Expert\*innen adressierter Text bildeten die grundlegenden Konzepte der Zeitlichkeitsbedingungen mündlicher Sprache und die daraus resultierenden Auswirkungen auf die sprachliche Struktur ab. Die Leitfragen forderten die Studierenden dazu auf, die eingeführten Konzepte nachzuvollziehen und auf Alltagsbeispiele zu übertragen. Der Dozent regte die Studierenden dazu an, Materialien aus bereits besuchten Linguistik-Veranstaltungen zur Klärung von eigenen und Fragen von Gruppenmitgliedern heranzuziehen. Als abschließende Leitfrage und Vorausschau auf die folgenden Lektüreeinheiten sollten die Studierenden anhand der These: „Off-line-Syntax konzipiert Sprache nicht zeitlich, sondern als fertiges Produkt in einer räumlichen ‚Draufsicht‘“ (vgl. Imo & Lanwer, 2019: S. 14) überlegen, inwiefern das Handeln mit schriftlichen Texten anderen Prinzipien als die mündliche Kommunikation folgt. Die Ergebnisse der *Online*-Bearbeitung wurden in einer darauffolgenden Präsenzsitzung zunächst in den Lektüreguppen und dann im Plenum diskutiert. Die letzten 20 Minuten der Sitzung wurden für das Dozenten-Feedback und den Start der einwöchigen Lektüreeinheit 2: „Die Organisation des Sprecherwechsels als zeitlich determiniertes Phänomen“ genutzt.

Der bereits in Sitzung 2 bearbeitete Transkriptausschnitt eines Gesprächs sowie ein Fachtext zum Diskursaufbau stellten die Grundlage der zweiten TEXTLABOR-Erarbeitungsphase dar. Der erste Leseimpuls bestand aus vier Aussagen, welche die in Lektüreeinheit 1 eingeführten Konzepte (bspw. ‚Projektion‘) mit denen der Lektüreeinheit 2 (bspw. ‚Fehlstart‘) verknüpften (zu diskutierende These: „Fehlstarts lassen sich über das Verfahren der Projektion erklären“). Daneben bildeten zwei Transferaufgaben den Kern der zweiten Lektüreeinheit, bei denen die im Transkript nachzuvollziehenden Praktiken der Organisation des Sprecherwechsels in Alltagsgesprächen mit der Sprecherwechselorganisation in institutionellen Gesprächen kontrastiert werden sollten. Die darauffolgende Präsenzsitzung folgte dem bereits skizzierten Ablauf: Austausch in der Kleingruppe, Diskussion im Plenum und dozentengeleitete Feedbackrunde.

Die folgende mehrwöchige Lektüreeinheit: „Zeitlichkeitsbedingungen beim sprachlichen Handeln mit Texten“ bestand aus vier Texten. Aufgrund des steigenden Lektürepensums wurde dafür ein Bearbeitungszeitraum von drei Wochen festgelegt, in dessen Mitte ein Zwischenplenum zum Thema: „Zeitlichkeit als Ressource – Textproduktion als rekursiver und reflexiver Prozess“ stattfand, über das zusätzliche Impulse generiert und der thematische Fokus der Einheit um die Perspektive der Textproduktion („Schreiben als Problemlösen“) erweitert wurde. Vorbereitend zum Zwischenplenum sollten die Lektüre und die Aufgabenstellungen abgeschlossen sein. Der Fokus der Leitfragen lag auf der Materialität und den Zeitlichkeitsbedingungen von Texten. Den Zwischenimpuls bildete die Beobachtung von zwei Teampartner\*innen, die kooperativ einen Text formulieren sollten. Angeleitet durch drei Thesen zum Thema Textproduktionsprozess (Bspw.: „Im Textproduktionsprozess bildet das Niedergeschriebene nicht nur das Ziel, sondern immer wieder auch den Bezugspunkt des Prozesses“) wurde protokolliert, wie die Schreiber\*innen bei der Bearbeitung ihrer Textproduktionsaufgabe vorgehen. Anschließend

wurde in den Kleingruppen berichtet und diskutiert, wie die Eigenschaften geschriebener Sprache Einfluss auf den Prozess genommen haben. Nach Erarbeitung der übrigen Texte endete die vierte Lektüreeinheit erneut mit einer Präsenzsitzung in dem oben beschriebenen Format.

Für die fünfte und letzte Lektüreeinheit wählten die Lektüre-Teams jeweils eines von zwei zur Auswahl stehenden Vertiefungsthemen: „Zeitlichkeitsbedingungen beim kooperativen Schreiben“ und „Zeitlichkeitsbedingungen in der internetbasierten Kommunikation“ und lasen dazu jeweils einen Detailtext. Nach der individuellen und teambasierten Lektüre der jeweiligen Texte im TEXTLABOR und der Recherche vertiefender Zusatzliteratur folgte ein Werkstattgespräch, in dem sich die Lektüreteams besprachen und dann in den Austausch mit den anderen themengleichen Gruppen traten. Das Ziel war die gemeinsame Planung eines 20-minütigen Seminarvortrages mit Bezug auf Zusatzliteratur und einer unterstützenden Folienpräsentation. Die letzte Seminarsitzung wurde als Mini-Fachtagung organisiert, in der sich an die beiden Vorträge eine 15-minütige Fragen- und Diskussionsrunde anschloss. Das Seminar wurde mit einem Evaluationsgespräch sowie einer anonymen Evaluation per Moodle-Umfrage abgeschlossen. Im Folgenden reflektieren wir als Seminarteilnehmerinnen unsere Erfahrungen mit der Veranstaltung und dem zugrundeliegenden Seminarkonzept.

#### 4. Das TEXTLABOR aus Studierendensicht: Eine Reflexion von Potenzialen und Herausforderungen

##### 4.1 Umgang mit Fachtexten

Da die Fähigkeit, wissenschaftliche Konzepte und Positionen nachzuvollziehen, sowohl für Studierende der Fachstudiengänge als auch der Lehrämter essentiell ist (vgl. Beißwenger & Burovikhina, 2019: S. 195), reflektieren wir im Folgenden als Vertreterinnen dieser beiden Studiengänge die Möglichkeiten und Grenzen des TEXTLABORS beim Erschließen von Texten, die an ein Fachpublikum adressiert sind.

Die Lektüre der Fachliteratur erfolgte nicht, wie es regulär in universitären Seminaren der Fall ist, als von den Studierenden zu bewältigende Hausaufgabe vor der Teilnahme an einer Präsenzsitzung, sondern bildete den Dreh- und Angelpunkt des Seminars. Der Stellenwert der intensiven Textarbeit zeigte sich zum einen in der thematischen Gliederung des Seminars in Form von Lektüreprojekten sowie zum anderen in dem erhöhten Lesepensum bezüglich der Online-Texterarbeitung als zeitlich flexibler Ersatz für Präsenzsitzungen. Durch die teameigenen TEXTLABORE und die darin schriftlich fixierten Beiträge wurde ein Raum zur zeitlich flexiblen Auseinandersetzung und Diskussion geschaffen. Dies verhinderte, dass wir den Text nur einmalig vor der anstehenden Präsenzsitzung gelesen haben und so, wie häufig in anderen Seminaren, Verständnisprobleme entweder nicht erkannt haben oder auf die Schnelle nicht angemessen bearbeiten konnten, da wir u. U. lediglich auf ein oberflächliches Verständnis des Textes zurückgreifen konnten.

Grundsätzlich stand – analog zu Seminaren, in denen Texte in Einzelarbeit vorbereitet werden – die individuelle Auseinandersetzung mit dem Text im Vordergrund. Über

diesen ersten Schritt hinaus führte das Lesen von und das Reagieren auf die im Erarbeitungsprozess eingebrachten Kommentare der jeweils anderen Teammitglieder zu einer tiefergehenden Auseinandersetzung mit dem Text. Dies zeigte sich beispielsweise darin, dass einzelne Textstellen, die man im Fluss der individuellen Lektüre zunächst als verständlich oder eindeutig erachtet hatte, durch explizite Markierung und Nachfrage der Gruppenmitglieder hinterfragt wurden und durch das eingeforderte Abgleichen des Verständnisses (Kommentar vom 14. November 2019, 16:29: „Habe ich das richtig verstanden [...]?“; s. Abb. 6) neue Perspektiven und Sichtweisen eröffnet wurden.



Abb. 6: Ausschnitt Diskussion TEXTLABOR

Die im TEXTLABOR geführten Diskussionen führten nicht in allen Fällen zu einem teaminternen Konsens oder Abschluss. Unserer Erfahrung nach fiel es uns als Studierenden oft schwer, eigene Positionen gegen die Interpretationen der anderen Gruppenmitglieder durchzusetzen, um nicht vor ihnen den Eindruck zu erwecken, die Deutungshoheit beanspruchen zu wollen. Offen gebliebene Fragestellungen wurden dann als Plenumsimpuls in die nächste Präsenzsitzung mitgenommen (Kommentar vom 1. Dezember 2019, 11:31: „lass uns den Punkt mal in der Plenumsdiskussion besprechen“, s. Abb. 7).



Abb. 7: Ausschnitt Diskussion TEXTLABOR

Die aus der Präsenzsitzung hervorgegangenen Beiträge haben wir in Form von Stichpunkten während der Seminardiskussion (siehe Kommentare vom 3. Dezember 2019, 08:25 & 3. Dezember 2019, 08:26, s. Abb. 7) dem TEXTLABOR hinzugefügt und bei der Prüfungsvorbereitung als Lernressource genutzt. Der durch den kooperativen TEXTLABOR-Modus initiierte Umgang mit dem Text führte weg von einem linearen ‚Runterlesen‘ des Textes zu einem gut dokumentierten, rekursiven, Peer-basierten Prozess des Abgleichens, Austauschens und Diskutierens.

Neben Beiträgen, die der Verständnissicherung von Textstellen dienten oder linguistische Fachtermini definierten, wird durch die Anleitung, am Text über den Text zu diskutieren, die Rolle stiller Leser\*innen abgelegt. Anstatt einer ‚in Stein gemeißelten Wahrheit‘ wird der Text aktiv als Diskussionsgrundlage für Beiträge zum wissenschaftlichen Diskurs innerhalb der Gruppen und des Plenums genutzt. Dass unseren Gedanken und Standpunkten zu den Fachtexten Platz gegeben wurde, gab uns das Gefühl, ernstgenommen zu werden und sowohl von den anderen Studierenden als auch vom Dozenten als gewinnbringende Ressource angesehen zu werden.

Da die einzelnen Fachtexte thematisch aufeinander aufbauten, erlebten wir einen stetigen Kompetenz- und Wissenszuwachs, durch welchen die Motivation aufrechterhalten werden konnte. In der Klausurvorbereitung konnten wir von dem Durchlaufen aller

Lektüreeinheiten und dazugehörigen Präsenzsitzungen profitieren, da keine weitere zeitintensive Prüfungsvorbereitung nötig war und sich ein Gefühl der Vertrautheit mit den Inhalten entwickelte. Dies gab uns insbesondere in der Stresssituation einer mündlichen Prüfung, mit welcher wir das Modul abschlossen, Sicherheit und Selbstvertrauen.

## 4.2 Lernendenzentrierung

Die lernendenzentrierte Arbeitsform in den vier Lektüreeinheiten und den Seminardiskussionen, bei denen der Dozent zunächst als stiller Beobachter auftrat, förderte im Seminarverlauf ein zunehmendes Bewusstsein für die Bedeutung von Eigenverantwortlichkeit in Bezug auf den individuellen Lernprozess und auch den Arbeitsprozess des eigenen Lektüreteams: Zum einen waren wir für die Bearbeitung der Aufgaben und Aktivitäten in den einzelnen Lektüreguppen und zum anderen für die Organisation und Beteiligung an den Plenardiskussionen selbst verantwortlich, was dazu führte, dass der Arbeitsaufwand für das in Abschnitt 3 beschriebene Seminar als deutlich höher empfunden wurde als für vergleichbare Lehrveranstaltungen. Die aufgrund des diskursiven Settings besonders intensive Auseinandersetzung mit dem Text beanspruchte im Vergleich zu anderen Seminaren einen deutlich höheren Zeitaufwand, welcher im Verlauf des Semesters viel Selbstdisziplin forderte. Die Textarbeit konnte jedoch durch die zeitliche Flexibilität des TEXTLABOR-Konzepts, welche sich durch die asynchrone Struktur der kooperativen Textlektüre ergibt, gut mit anderen Lehrveranstaltungen und Verpflichtungen, wie Nebenjobs, vereinbart werden. Allerdings war für alle Studierenden eine technische (und räumliche) Ausstattung erforderlich, die es ermöglichte, mehrmals in der Woche über einen Zeitraum von einigen Stunden an einem Laptop oder PC mit Internetverbindung zu arbeiten, um in der Online-Umgebung des TEXTLABORS Annotationen vornehmen und auf Fragen und Kommentare der anderen Gruppenmitglieder reagieren zu können. Für Studierende, die über eine entsprechende Ausstattung nicht verfügen und beispielsweise auf die Benutzung von öffentlichen oder universitätseigenen Geräten angewiesen sind oder diese mit anderen in ihrem Haushalt lebenden Personen teilen müssen, wäre eine Teilnahme an der Arbeit mit der Online-Umgebung TEXTLABOR mindestens erschwert und in Einzelfällen kaum zu bewältigen.<sup>4</sup> Auch die Koordination und Einhaltung von gruppeninternen Terminen war häufig eine große Herausforderung. Insbesondere in Anbetracht der zeitintensiven diskursiven Lektüre von neun Fachtexten und der kooperativen Erarbeitung von Leitfragen und Transferaufgaben wurde die Arbeitslast während der Vorlesungszeit als deutlich höher erlebt.

---

<sup>4</sup> Bei einer Befragung zur medientechnischen Ausstattung, die im (pandemiebedingt ausschließlich digital stattfindenden) Sommersemester 2020 an der UDE durchgeführt wurde, gaben etwa 18% der mehr als 7000 Befragten auf die Frage „Wie schätzen Sie die Leistungsfähigkeit der Ihnen zur Verfügung stehenden Geräte ein?“ an, zu erwarten, dass es beispielsweise aufgrund des Alters ihrer Geräte oder wegen Beschädigungen bei der Nutzung dieser zu Problemen kommen könnte (Stammen & Ebert 2020).

Zugleich ermöglichen die Peer-basierte, diskursive Textlektüre und die Selbstorganisation von Plenardiskussionen jedoch, eigenes Vorwissen, persönliche Interpretationen, Fragen und Gedanken in die Kleingruppe und das Plenum zu tragen und dieses aktiv mitzugestalten, wodurch das Bewusstsein der Eigenverantwortung für den Lernprozess gesteigert und Letzterer bereichert wird. Wir wurden dazu angehalten, Antworten auf Fragen zu Fachliteratur aus der gemeinsamen Diskussion zu gewinnen – eine solche aktive und motivierte Form der Beteiligung ist in lehrendenzentrierten Formaten nicht in gleichem Maße möglich. Insgesamt haben wir den Eindruck, dass uns als Studierenden die „Eigenverantwortung (bzw. zumindest die wesentliche Mitverantwortung) der Lernenden für ihren Lernerfolg“ (Beißwenger et al., 2019: S. 65) durch das lernendenzentrierte Format der Lehrveranstaltung bewusster geworden ist. Durch das TEXTLABOR hatten wir die Möglichkeit, der Aufgabe des Selbststudiums nachzukommen, ohne dies allein bewältigen zu müssen: Als Studierende konnten wir in der diskursiven Textlektüre und der selbstorganisierten Seminardiskussion gemeinsam Lösungen für Probleme erarbeiten und uns dabei gegenseitig unterstützen. Das für uns ungewohnte Format der Peer-basierten Textarbeit und Seminardiskussion führte jedoch teilweise zu Unsicherheiten bezüglich der Korrektheit der gemeinsam erarbeiteten Lösungen, da der Dozent erst am Ende der Plenumsdiskussion die zentralen Aspekte der Fachtexte und offene Fragen der Studierenden aufgriff.

### 4.3 Kooperatives Lernen

Neben der Textarbeit und dem lernendenzentrierten Format stand in der in Abschnitt 3 beschriebenen Lehrveranstaltung das kooperative Lernen im Fokus. Besonders herausfordernd war dabei, dass der Gruppe die Verantwortung für das Gruppenergebnis übertragen wurde, der Lernerfolg einer Gruppe also von der Beteiligung ihrer einzelnen Mitglieder abhängig war. Dazu waren eine gute Arbeitsaufteilung und Kommunikation sowie ein gemeinsames Zeitmanagement notwendig – aufgrund unterschiedlicher Termin- und Stundenpläne waren gemeinsame Deadlines hilfreich. Wurden Absprachen nicht eingehalten und jemand nahm zu spät (beispielsweise erst einen Tag vor der Präsenzsitzung) an der Diskussion im TEXTLABOR teil, konnte das zur Folge haben, dass Kommentare unbeachtet und Fragen unbeantwortet blieben sowie Diskussionen so ins Leere verliefen. Dies konnte jedoch durch die 20-minütige Teamphase am Anfang der Präsenzsitzung kompensiert werden, in der sich alle Gruppenmitglieder auf offene Fragen und ihre Auffassung der zentralen Aspekte eines Fachtextes verständigen konnten. Unserer Einschätzung nach war eine weitere Herausforderung, dass der Nutzen kooperativer Arbeit von den Studierenden zum Teil divergent eingeschätzt wurde. Unterschiedliche Leistungsanforderungen (Seminarteilnahme mit Studienleistung bzw. Prüfungsleistung) führten dazu, dass die Bereitschaft der Gruppenmitglieder, sich aktiv in die diskursive Erarbeitung des Fachtextes und Aufgaben sowie die lernendenzentrierte Seminardiskussion einzubringen, in einigen Gruppen unterschiedlich stark ausfiel. Infolgedessen hatten manche Studierenden das Gefühl, mehr als andere Gruppenmitglieder zur Gruppenarbeit beigetragen und deshalb weniger davon profitiert zu haben als andere. Zudem haben in vier der acht

Lektüregruppen einzelne Mitglieder gar nicht an der Textbearbeitung teilgenommen, was für die anderen Studierenden zur Folge hatte, dass die Arbeitslast sich auf weniger Gruppenmitglieder verteilte und entsprechend höher war als für größere Lektüreteams.

Trotz dieser Herausforderungen überwog in unseren Lektüregruppen ein Gefühl von Gruppenzugehörigkeit, welche den Effekt einer „positiven Interdependenz“ (Borsch, 2019: S. 15) hatte. So motivierte uns ein gewisser sozialer Druck, aktiv an der diskursiven Textannotation teilzunehmen und auch zur kooperativen Beantwortung der Leitfragen und Lösung der Transferaufgaben etwas beizutragen. Auch die im Seminar genutzten Moodle-Räume und teaminternen Gruppenmanifeste, die in Abschnitt 3 beschrieben wurden, verstärkten die Identifikation mit dem eigenen Lektüreteam, welches wiederum ein Gefühl des Rückhalts der Gruppe vermittelte: Das Offenbaren von Verständnisproblemen in Peer-basierter Umgebung – zunächst in der teaminternen Annotationsumgebung des TEXTLABORS und anschließend in der lernendenzentrierten Seminardiskussion – war weniger mit der Angst eines Gesichtsverlusts verbunden, als es im Rahmen anderer Seminare der Fall ist.

#### 4.4 Wissensaufbau

Basierend auf der Diversität der Lektüregruppe und den damit einhergehenden unterschiedlichen Expertisen wurden im Rahmen der teambasierten Erarbeitung online neue Sichtweisen in Bezug auf das Verständnis einzelner Textstellen eröffnet. Diese Ressource wurde weitergehend innerhalb der in Präsenz stattfindenden Plenumsdiskussionen in Form von angeregten Diskussionen sichtbar. Der sich wiederholende Ablauf ‚Online-Erarbeitung – Austausch in der Kleingruppe – Diskussion im Plenum‘ gab uns Zeit und Raum für die Bildung eigener Gedanken und den darauffolgenden Austausch sowohl dieser Gedanken als auch bereits bestehender Wissensbestände, sodass sich das Wissen der einzelnen Mitglieder zu einem gemeinsamen, im TEXTLABOR persistenten und damit dauerhaft verfügbaren Bestand, entwickelte. Die Strukturierung thematisch aufeinander aufbauender Texte, beginnend mit einem Einführungstext zur interaktionalen Linguistik und endend mit der zusammenführenden Spezifizierung auf eine Form der Kommunikation, in der Bedingungen von Interaktion und Text aufeinandertreffen, unterstützte einen kumulativen Wissensaufbau. Das aufgebaute Wissen in Bezug auf Termini und Konzepte stellte eine unverzichtbare Ressource für die weitere Textarbeit dar. Bei aufkommenden Unsicherheiten bezüglich der Grundlagen konnten wir individuell auf die vorangegangenen TEXTLABOR-Einheiten zurückgreifen und haben in den Postings, in denen Verständnisschwierigkeiten markiert wurden, auf bereits gelesene Textstellen oder geführte Diskussionen verwiesen. Initiiert durch die Leitfragen, die entscheidend zu einem zielführenden Lesen und einer Anregung zum Austausch mit anderen beitrugen, und den thematischen Aufbau wurden keine isolierten Wissensinseln, sondern durch das Erkennen von Querbezügen ein tiefergehendes vernetztes Wissen aufgebaut.

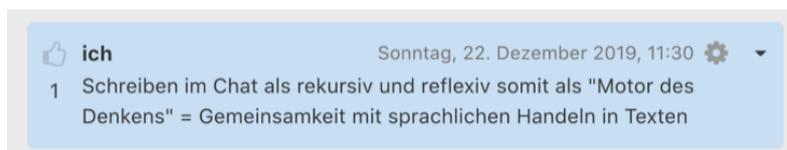


Abb. 8: Ausschnitt TEXTLABOR: Kommentar mit intertextuellen Bezügen

Das wiederholte Aufgreifen sowie das Beantworten von Kommentaren führte zu einer fortlaufenden Auseinandersetzung mit und einem problemorientierten Arbeiten am Text. Von unterschiedlichen Wissensbeständen der Gruppenmitglieder konnten wir profitieren, jedoch führte die Diversität ebenfalls stellenweise zu unterschiedlichen bzw. inkompatiblen Verständnissen einzelner Textstellen, welche innerhalb der Postings diskutiert wurden. Der asynchrone Charakter des TEXTLABORS erfordert dabei eine präzise schriftliche Ausformulierung des eigenen Standpunktes. Diese Anforderung führte unserer Erfahrung nach zu einem wiederholten Lesen und Bearbeiten des eigenen Beitrages. Dies führte zu einem rekursiven und reflexiven Schreibprozess, welcher als Ressource für weiterführende Evaluation und Reflexion diente, jedoch auch mit einem erheblichen Zeitaufwand verbunden war. Im Verlauf der Lektüreeinheiten ist es häufiger passiert, dass wir durch das Verfassen von Antwort-Postings auf bestehende Diskussionen oder beim Korrekturlesen unseres eigenen schriftlich formulierten Standpunkts diesen erneut reflektiert und teilweise verändert haben, da durch das explizite Formulieren eines Gedankenganges eine erneute Auseinandersetzung mit dem Text und dem vorangegangenen und dem eigenen Posting ein vertieftes Verständnis entstanden ist.

Darüber hinaus bietet das TEXTLABOR einen geschützten Raum für Diskussionen oder Fragen, die innerhalb eines Settings, in dem der Lehrende im Vordergrund steht, nicht entstehen würden.<sup>5</sup> Durch den Austausch innerhalb der *Peergroup* sinkt die Scham, ‚doofe Fragen‘ zu stellen und es bildet sich eine geeignete Grundlage für Diskussionen auf Augenhöhe.

## 5. Schlussbemerkungen

Dieser Beitrag hatte zum Ziel, Herausforderungen und Potenziale der diskursiven, Peer-basierten Erarbeitung linguistischer Fachliteratur mit dem TEXTLABOR aus Studierenden-sicht zu reflektieren. Das TEXTLABOR vereint die digitale Ressource einer Moodle-Umgebung mit Diskussionsbeiträgen zu einem Fachtext, die direkt an diesem Text schriftlich fixiert werden, und eine mediendidaktische Zielsetzung, deren zentrale Aspekte der Umgang mit Fachtexten, die Lernendenzentrierung, das kooperative Lernen und der damit einhergehende kumulative, diskursive und rekursive Wissensaufbau darstellen. Die da-

<sup>5</sup> Der Lehrende konnte zwar theoretisch jederzeit die Beiträge der Studierenden mitlesen, hat sich aber weitestgehend aus den textbezogenen Diskussionen herausgehalten und dies zu Beginn des Seminars auch explizit thematisiert: Ein zu starkes Eingreifen hätte nicht dem Charakter der intendierten lernendenzentrierten Erarbeitung entsprochen.

raus resultierenden Herausforderungen und Potenziale beim Einsatz des TEXTLABORS in dem in Abschnitt 3 beschriebenen Linguistik-Seminar haben wir aus einer subjektiven Perspektive heraus reflektiert. Dabei zeigt sich, dass sich Herausforderungen und Potenziale wechselseitig beeinflussen: Das Konzept TEXTLABOR ist aus unserer Sicht mit einem nicht unerheblichen Mehraufwand verbunden, da die asynchrone Struktur der diskursiven Textlektüre dazu führt, dass man sich länger und intensiver mit einem Text auseinandersetzt, als es häufig in Seminaren der Fall ist, in denen die Erarbeitung von Fachtexten ausschließlich individuell erfolgt. Dies trägt jedoch maßgeblich dazu bei, dass Inhalte länger behalten werden. Zudem schaffen die asynchrone Struktur und das kooperative *Setting* eine gewisse Verbindlichkeit – sowohl der Aufgabe als auch den Kommiliton\*innen gegenüber: Die diskursive Textlektüre kann nur erfolgreich verlaufen, wenn man zeitnah auf neue Kommentare und Fragen anderer Gruppenmitglieder in einer TEXTLABOR-Instanz reagiert, was für einen gewissen Ansporn sorgt, der beim gemeinsamen Erarbeiten der Leitfragen und Transferaufgaben auch das Gefühl einer Gruppenzugehörigkeit erzeugen kann.

Darüber hinaus kann man in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit dem Text neue Erkenntnisse durch die Sichtweisen anderer gewinnen und die Gruppe kann von unterschiedlich ausgeprägtem Vorwissen der einzelnen Mitglieder profitieren. So können Studierende untereinander auch Wissenslücken füllen; außerdem ist die Hemmschwelle, Probleme mit Fachtexten vor Kommiliton\*innen anzusprechen, häufig geringer, als diese vor der Lehrperson zu offenbaren. Weiterhin werden Fragen im TEXTLABOR schriftlich formuliert, was zum einen bedeutet, dass sie besonders präzise und klar ausgedrückt sein müssen, und zum anderen zur Folge hat, dass individuelle Verständnisprobleme auch für andere Studierende sichtbar werden und sich diesen dadurch die Möglichkeit ergibt, ihr eigenes Verständnis einzelner Textstellen selbst noch einmal zu überprüfen. Diese problemorientierte und intensive Auseinandersetzung mit Fachtexten führt dazu, dass man sich für Semindiskussionen und auch nachfolgende Lektüreeinheiten besser vorbereitet fühlt – bereits gelesene Texte, erschlossene Konzepte und vorangegangene Diskussionen sind wertvolle Ressourcen für die weitere Textarbeit, indem nach und nach mehr intertextuelle Bezüge hergestellt werden können und auf bereits Gelerntes aufgebaut werden kann. Die Lektüreguppe kann sich dadurch einen gemeinsamen, nachhaltigen und schriftlich fixierten Wissensbestand erarbeiten, der mehrmals pro Woche angeregt und erweitert werden kann und mit Blick auf Prüfungsvorbereitungen von Vorteil ist.

Insgesamt trägt die Organisation des eigenen Lernprozesses dazu bei, dass Lernende motiviert werden, ihre Kompetenzen zu erweitern und diese auch eher selbst wahrnehmen können, da sie aktiv und eigenverantwortlich an Problemlöseprozessen beteiligt werden. Die Lehrperson kann durch gezielte Impulse, konstruktives Feedback und Klärung offen gebliebener Fragen die Motivation zur weiteren Beteiligung der Studierenden an ihrem Lernprozess weiter fördern.

## Bibliographische Angaben

- Beißwenger, Michael (2020). Innovative Möglichkeiten der Arbeit mit digitalen (Open-Access-)Publikationen in der Lehre: Kooperative Texterschließung mit dem TEXTLABOR. In Graf, Dorothee; Fadeeva, Yuliya & Falkenstein-Feldhoff, Katrin (Hg.): *Bücher im Open Access Ein Zukunftsmodell für die Geistes- und Sozialwissenschaften?* Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 141-151. [Open-Access-Publikation](#)
- Beißwenger, Michael & Burovikhina, Veronika (2019). Von der Black Box in den Inverted Classroom: Texterschließung kooperativ gestalten mit digitalen Lese- und Annotationswerkzeugen. In Führer, Felician-Michale & Führer, Carolin (Hg.), *Dissonanzen in der Lehrerbildung. Theoretische, empirische und hochschuldidaktische Rekonstruktionen und Perspektiven für das Fach Deutsch*. Münster: Waxmann, S. 193-222.
- Beißwenger, Michael; Burovikhina, Veronika & Meyer, Lena (2019). Förderung von Sprach- und Textkompetenzen mit sozialen Medien: Kooperative Konzepte für den Inverted Classroom. In Beißwenger, Michael & Knopp, Matthias (Hg.), *Soziale Medien in Schule und Hochschule: Linguistische, sprach- und mediendidaktische Perspektiven*. Frankfurt: Peter Lang, S. 59-100.
- Beißwenger, Michael; Schüller, Liane & Burovikhina, Veronika (2020). Textbegegnung im sozialen Medium: Erfahrungen mit einem mediendidaktischen Konzept für die kooperative Erarbeitung voraussetzungs- und aspektreicher Texte in germanistischen Seminaren. In Staubach, Katharina (Hg.), *Multimodale Kommunikation in den Hypermedien und Deutschunterricht. Theoretische, methodische und unterrichtspraktische Zugänge*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 81-116.
- Borsch, Frank (2019). *Kooperatives Lernen. Theorie – Anwendung – Wirksamkeit*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Brüning, Ludger & Saum, Tobias (2007). *Erfolgreich unterrichten durch kooperatives Lernen: Strategien zur Schüleraktivierung*. Essen: Neue Deutsche Schule, Verlagsgesellschaft.
- Hasselhorn, Marcus & Gold, Andreas (2013). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Imo, Wolfgang & Lanwer, Jens Philipp (2019). *Interaktionale Linguistik. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Låg, Torstein & Sæle, Grøm Rannveig (2019). Does the Flipped Classroom Improve Student Learning and Satisfaction? A Systematic Review and Meta-Analysis. In *AERA Open* (5), S. 1-17. DOI: 10.1177/2332858419870489.
- Lage, Maureen J.; Platt, Glenn J. & Treglia, Michael (2000). Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. In *The Journal of Economic Education* (31), S. 30-43.
- Spannagel, Christian (2012). Das Aktive Plenum. <<https://www.youtube.com/watch?v=5y0CZ-C5srk&feature=youtu.be>> (zuletzt aufgerufen am 05.01.2021).
- Stammen, Karl-Heinz & Ebert, Anna (2020). Noch online? Studierendenbefragung zur medientechnischen Ausstattung im Sommersemester 2020. <https://panel.uni->

due.de/assets\_websites/18/StammenEbert\_2020\_NochOnline\_Gesamtbericht.pdf  
(zuletzt aufgerufen am 05.01.2021).

### Über die Autorinnen

**Hanna Hoebink** (\*1994) ist Lehramtsmasterstudentin der Fächer Deutsch, Englisch und Philosophie. Seit April 2020 ist sie als Wissenschaftliche Hilfskraft Mitglied des Teams Germanistische Linguistik und Sprachdidaktik unter der Leitung von Prof. Dr. Michael Beißwenger an der Universität Duisburg-Essen.

Link zur Website: <https://www.uni-due.de/germanistik/beisswenger/teamhoebink.php>

**Sarah Steinsiek** (\*1995) hat im September 2020 ihr Studium der Fächer Germanistik und Anglophone Studies an der Universität Duisburg-Essen mit dem Abschluss Master of Arts (M.A.) abgeschlossen und ist seit November 2020 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Germanistische Linguistik und Sprachdidaktik unter der Leitung von Prof. Dr. Michael Beißwenger an der Universität Duisburg-Essen.

Link zur Website: <https://www.uni-due.de/germanistik/beisswenger/teamsteinsiek.php>

Celestine Caruso &amp; 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.<sup>1,2</sup>

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),<sup>3</sup> 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.

---

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> 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.

<sup>3</sup> 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)<sup>4</sup>

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,

---

<sup>4</sup> 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.<sup>5</sup> 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

---

<sup>5</sup> 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.

<b>Performance</b>	The ability to adopt alternative identities for the purpose of improvisation and discovery.
<b>Simulation</b>	The ability to interpret and construct dynamic models of real-world processes.
<b>Appropriation</b>	The ability to meaningfully sample and remix media content.
<b>Multitasking</b>	The ability to scan the environment and shift focus onto salient details.
<b>Distributed cognition</b>	The ability to interact meaningfully with tools that expand mental capacities.
<b>Collective intelligence</b>	The ability to pool knowledge and compare notes with others toward a common goal.
<b>Judgment</b>	The ability to evaluate the reliability and credibility of different information sources.
<b>Transmedia navigation</b>	The ability to follow the flow of stories and information across multiple modalities.
<b>Networking</b>	The ability to search for, synthesize, and disseminate information.
<b>Negotiation</b>	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 Sprechkanäle? 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.<sup>6</sup> 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.<sup>7</sup> 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.

---

<sup>6</sup> 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.

<sup>7</sup> 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.<sup>8</sup> 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\*inem 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

---

<sup>8</sup> Frei verfügbares Bildmaterial gibt es z. B. auf [pixabay.com](http://pixabay.com), [pexels.com](http://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.<sup>9</sup>

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

---

<sup>9</sup> 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.<sup>10</sup>

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

---

<sup>10</sup> 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](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](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](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](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

Matthias Knopp &amp; Kirsten Schindler

## Multimodales Erklären im Deutschunterricht

### Abstract

Der Beitrag verfolgt eine doppelte Zielsetzung: Er zielt zum einen darauf, den Gegenstand ‚Erklärvideo‘ als kommunikative Praktik (Fiehler, Barden, Elstermann & Kraft, 2004) zu konturieren und die vielfältigen Anforderungen an das multimodale digitale Erklären sprachsystematisch zu beschreiben. Er hat zum anderen das Ziel, die Rezeption und Produktion von Erklärvideos für die Hochschulausbildung und im Besonderen für die Ausbildung von (angehenden) Deutschlehrkräften zu motivieren und ein entsprechendes Seminarskonzept vorzulegen. Anhand von 15 im Seminar produzierten Erklärvideos werden von den Studierenden genutzte Vertextungsverfahren (vgl. Heller, 2021) und der Rückgriff auf multimodale Ressourcen (vgl. Stöckl, 2016) herausgearbeitet.

This article pursues a double objective: on the one hand, it intends to outline the subject of short explanatory videos as a communicative practice (Fiehler, Barden, Elstermann & Kraft, 2004) and to describe the diverse requirements of multimodal digital explaining in terms of linguistic aspects. On the other hand, it intends to motivate the reception and production of these videos for university education and in particular for the training of teachers of German language as well as to present a corresponding seminar concept. On the basis of 15 videos produced by the students, textual patterns used by the students (cf. Heller, 2021) and the recourse to multimodal resources (cf. Stöckl, 2016) are elaborated.

### Schlagwörter:

Erklären, Erklärvideo, multimodale Texte, Deutschunterricht  
explain, explanatory video, multimodal texts, German classes

### I. Zum Einstieg – wat isse ne dampfmaschin?

Im (Deutsch-)Unterricht wird erklärt. Denn Schulen sind „Erklär-Institutionen“ (Klein, 2001: S. 1327). Lehrkräfte bereiten fachliche Gegenstände auf und erklären diese ihren Schüler\*innen – ggf. erklären sich Schüler\*innen auch gegenseitig Begriffe, Modelle oder Zusammenhänge. Das Erklären ist als sprachliche Handlung dadurch gekennzeichnet, dass es einerseits eine lokale Wissensasymmetrie voraussetzt, diese aber andererseits durch den (gelingenden) Erklärvorgang aufzulösen versucht. Klein (2009) beschreibt das ERKLÄREN als semantisch-pragmatisches Paradox. So lege die Semantik von ERKLÄREN „zwar eine Bringschuld auf Seiten des Erklärenden nahe, beinhaltet aber bei Misserfolg kein sprachliches Verwendungsverbot“ (S. 27). Selbst, wenn Rezipient\*innen eine Erklärung also nicht oder nur unzureichend verstanden haben, wurde also erklärt, wenn auch schlecht.



Ob Lehrkräfte (von Schüler\*innen und Eltern) als kompetent eingeschätzt werden, hängt – fachunabhängig – auch von ihrer Fähigkeit ab, gut, also verständlich und angemessen, erklären zu können (vgl. Neumeister & Vogt, 2009: S. 562; s. auch Frei, Asen-Molz, Hilbert, Schilcher & Krauss, 2020). Was und wie erklärt wird, unterscheidet sich allerdings in den einzelnen Fachkulturen. Das liegt an den Erklärgegenständen (Explanandum) der Fächer und an den Erklärformen (Explanans), die sich fach- und auch zeit-spezifisch herausgebildet haben. Um dies einmal an einem Beispiel zu veranschaulichen: Die Methode des Physiklehrers Bömmel, der im Film *Die Feuerzangenbowle* die Wirkungsweise der Dampfmaschine erklärt (s. Abb. 1), zeigt sowohl prototypische Erklärmuster einer Erklärsequenz als auch zeittypische Erklärformen.

Bömmel benennt zunächst den Erklärgegenstand, das Explanandum, hier die Dampfmaschine. In Form eines Gedankenexperiments („da stelle wa uns mal janz DUMM“; Spalte 5 in Fläche 2 in Abb. 1<sup>1</sup>) bereitet er ein Szenario vor, das möglichst wenig Vorwissen voraussetzt. Anschließend formuliert er eine Definition, die einer Begriffserklärung gleicht („en DAMPFmaschin (--) dat is ene GROÙe RUNde (.) SCHWARze RAUM“). Klein nennt dies, v. a. beim Erklären von Begriffen, ERKLÄREN-WAS (Klein, 2009). Diese Erklärung wird spezifiziert („der hat zwei löcher“) und über die Wirkungsweise der Dampfmaschine erweitert („dat Eine loch (1.0) da kommt der dampfe REIN“). In Kleins (2009) Terminologie sind solche Erklärungen, die Vorgehensweisen beschreiben, dem Typ ERKLÄREN-WIE zuzuordnen. Im gleichen Schritt wird auf zukünftige Erklärungen verwiesen („dat ANdere loch (--) ach (1.4) dat kriege ma später“) und der Erklärgegenstand damit wieder verengt. Sprachlich etabliert Bömmel ein bestimmtes Muster, das aus (rhetorischer) Frage („wat is n DAMPFmaschin? [...] wat tut nu der dampf?“) und Erklärung als Antwort besteht. Das ERKLÄREN-WARUM, das ebenfalls in Kleins Typologie genannt wird, ist in dieser kurzen Erklärsequenz nicht zu erkennen.

---

<sup>1</sup> Im Folgenden kennzeichnen wir auditive Sprechereignisse in Erklärvideos mit Anführungszeichen („“), im Bild medial schriftlich realisierten Text mit <>.

[1]	0 [00:23.9]	1 [00:25.2]	2 [00:26.3]
<b>B [v]</b>	wo simmer denn dran?	aha.	HEUT (--) hammer de DAMPFmaschin.
<b>B [nv]</b>	<i>tritt ans Pult</i>	<i>schaut in Unterlagen</i>	<i>öffnet Mantel, schaut in die Runde</i>
<b>B [img]</b>			
[2]	3 [00:28.8]	4 [00:31.6]	
<b>B [v]</b>	wat is nDAMPFmaschin?	da stelle wa uns mal janz DUMM (--) und sagen (.) en	
<b>B [nv]</b>	<i>nimmt Schal ab, schaut in Unterlagen</i>	<i>faltet Schal und legt ihn zur Seite, schaut in die Runde, öffnet Mantel weiter</i>	
<b>B [img]</b>			
[3]	..	5 [00:40.6]	
<b>B [v]</b>	DAMPFmaschin (--) dat is ene GROße RUNde (.) SCHWARze RAUM.	und der	
<b>B [nv]</b>		<i>nimmt Uhr (?)</i>	
<b>B [img]</b>			
[4]	..	6 [00:45.3]	
<b>B [v]</b>	große runde schwarze raum (--) der hat zwei löcher.	dat EIne loch (1.0) da kommt der	
<b>B [nv]</b>	<i>aus der Hosentasche, setzt sich</i>	<i>zieht sich nacheinander beide Schuhe mit den</i>	
<b>B [img]</b>			
[5]	..		
<b>B [v]</b>	dampfe REIN (1.1) dat ANdere loch (--) ach (1.4) dat kriege ma später.		
<b>B [nv]</b>	<i>Fißßen aus (Detailaufnahme der schwarz-weiß gestreiften Socken)</i>		
[6]	7 [00:56.5]	..	
<b>B [v]</b>	wat tut nu der dampf?		
<b>B [nv]</b>	<i>Detailaufnahme der Schuhe</i>		
<b>B [img]</b>			

Abb. 1: Lehrer Bömmel erklärt die Funktionsweise einer Dampfmaschine (Filmstills und Transkript<sup>2</sup>). Link zum Videoausschnitt: <https://youtu.be/liyu9SeNTuA?t=23> (zuletzt aufgerufen am 28.01.2021).

<sup>2</sup> Beide Transkripte im Beitrag orientieren sich an den GAT 2-Notationskonventionen (Selting et al., 2009).

Bömmel führt also typische Schritte einer Erklärsequenz durch, die in der Markierung des zu Erklärenden und in der Benennung einzelner Erklärteile besteht. Methodisch-didaktisch, also in der (auch non-verbalen oder multimodalen) Umsetzung einer Erklärung, ist sein Ansatz eher zeittypisch und weitgehend reduziert; was natürlich auch an der Dramaturgie des Films liegt, handelt es sich hier ja nicht um ein authentisches Beispiel.<sup>3</sup> Bömmel spricht von einem erhöhten Pult über die Klasse hinweg, bevor er es sich auf seinem Stuhl gemütlich macht. Er spricht weniger ‚zu‘ den (ausschließlich männlichen) Schülern, sondern sinniert eher in einem monologischen Turn; das Rederecht verbleibt also bei ihm. Zu Beginn der Erklärsequenz ist er zunächst auffällig damit beschäftigt, sich seiner (unbequemen) Schuhe zu entledigen; während er über das eine Loch der Dampfmaschine spricht, zeigt sich dem Zuschauer ein großes Loch im Strumpf von Lehrer Bömmel.

Eine Reduktion auf die sprachliche Dimension wird dem Erklären in schulischen Kontexten nur bedingt gerecht. Denn Lehrkräfte erklären in der Regel multimodal, sie nutzen Medien, Modalitäten und Codalitäten im Zusammenspiel. Der sprachlich akustische Kanal, über den die Erklärung produziert wird, wird dann z. B. von einer Zeigegeste begleitet, die auf eine Visualisierung (z. B. das Bild eines Modells) verweist oder etwas für alle sichtbar an der Tafel notiert (für den Fremdsprachenunterricht s. beispielsweise Schwab, 2009); insbesondere im Deutschunterricht sind Sprachwissen und dieses bedingende Analyseprozesse „an das Sichtbarwerden sprachlicher Strukturen in der Schrift geknüpft“ (Bredel, 2013: S. 110).

Während Erklärungen im Unterricht in einen komplexen (Unterrichts-)Raum eingebettet sind, operiert das Erklären in digitalen Kontexten in einer elektronischen Umgebung; dies wirkt sich sowohl auf den Produktions- als auch auf den Rezeptionsprozess aus. Dramaturgisch verdichtet finden Erklärungen in sogenannten Erklärvideos statt, die (teils) von Lehrkräften entwickelt, vor allem aber von Schüler\*innen zur Vor- und Nachbereitung genutzt werden. Die Relevanz solcher Erklärvideos auch in Konkurrenz zur formalen Bildung in der Schule ist in den letzten Jahren deutlich gestiegen, das ist zum einen in der zunehmenden Bedeutung digitaler Medien begründet, verweist zum anderen aber auch auf eine Krise des Schulsystems. So geben in der Studie von Cwielong & Kommer (2020) fast die Hälfte der 1000 befragten Schüler\*innen an, sie würden Erklärvideos nutzen, weil ihre Lehrkräfte schlecht erklären würden (S. 42).

In diesem Beitrag soll es um solche Erklärvideos gehen. Wolf (2015) definiert Erklärvideos als selbst produzierte Filme, die im Internet abrufbar sind und sich durch folgende Merkmale beschreiben lassen: Erklärvideos sind in ihren Themen und ihrer Gestaltung vielfältig, sie nutzen einen informellen Kommunikationsstil und die Autor\*innenschaft ist hinsichtlich ihrer Expertise, Berufsbiographie und ihres Habitus divers (vgl. auch die Zusammenfassung in Anders, 2019: S. 255). Aus deutschdidaktischer Perspektive sind erste Vorschläge entwickelt worden, wie sich Erklärvideos im Unterricht nutzen lassen (vgl. Wolk, 2018; Normann, 2020; Torrau, 2021), beispielsweise indem Schüler\*in-

---

<sup>3</sup> Der Film *Die Feuerzangenbowle* ist 1944 erschienen, das gleichnamige Buch, auf dem der Film basiert, ist von 1933.

nen solche Videos bewerten oder selbst produzieren. Wir wollen im Beitrag diese Perspektive erweitern und den Blick auf (angehende) Lehrkräfte öffnen. Dazu wird ein Seminarkonzept vorgestellt, das derzeit an der Universität zu Köln und der Universität Osnabrück entwickelt und umgesetzt wird.<sup>4</sup> Das Seminar verfolgt verschiedene Zielsetzungen. Lehramtsstudierende sollen Wirkungsweisen (multimodaler) Erklärungen analysieren und einordnen lernen, sie sollen aber auch selbst zu digitalen Erklär-Expert\*innen werden. Die Umsetzung der Seminarveranstaltung erfolgt zudem in dreifacher Weise digital: Begründet als Maßnahme zur Eindämmung der Corona-Pandemie findet die Lehrveranstaltung erstens als digitale Lehrveranstaltung statt. Die Studierenden produzieren zweitens ein Erklärvideo, das wiederum, drittens im Distanzunterricht einer Grundschule digital rezipiert und von den Schüler\*innen bewertet wird.

Zu Beginn des Beitrags möchten wir zunächst unsere Vorstellung multimodalen Erklärens entfalten und Erklärvideos als kommunikative Praktik beschreiben. Dazu nutzen wir auch sprachwissenschaftliche Beschreibungsdimensionen, wie sie beispielsweise Stöckl (2016) für Multimodalität anbietet (Kapitel 2). Im zweiten Schritt stellen wir das Seminarkonzept vor und arbeiten exemplarisch anhand von Beispielen aus dem Erklärvideokorpus des Seminars heraus, warum Erklärvideos aus deutschdidaktischer Perspektive ein relevanter Unterrichtsgegenstand sind und welche (digitalisierungsbezogenen) Kompetenzen Studierende in einem solchen Seminarkontext im Rahmen der Produktion eigener digitaler Erklärvideos aufbauen können (Kapitel 3).

## 2. (Multimodales, digitales) Erklären

### 2.1 Erklärverfahren und -typen

Erklären wird dann relevant, wenn ein Wissensdefizit erkannt wird. Das Ziel ist es, dieses Wissensdefizit auszugleichen, damit die weitere Interaktion gelingt (vgl. Spreckels, 2009: S. 1). Ein solches Defizit kann von der wissenden (Produzent\*in) oder der unwissenden Person (Adressat\*in) angezeigt werden – prototypisch zu finden in Wegauskünften (vgl. Klein, 1979). Im schulischen Kontext ist es häufig die Lehrkraft, die dieses Nicht-Wissen der Schülerinnen und Schüler antizipiert und bewusst benennt (Neumeister & Vogt, 2009: S. 569). Der Erklärprozess beinhaltet dann mindestens zwei Aktivitäten, das Zerlegen (in der Literatur finden sich auch die Begriffe des Analysierens, Kotthoff, 2009; oder der Elizitierung, Neumeister & Vogt, 2009) und das Synthetisieren (Neumeister & Vogt, 2009, nennen dies Fokussieren). Ebenfalls typisch für unterrichtliche Kontexte ist die Synkrise, also die Kontextualisierung der Erklärung in Bezug auf bereits erarbeitete unterrichtliche Inhalte (Kotthoff, 2009: S. 56). Heller (2021) unterscheidet bezüglich des

---

<sup>4</sup> Wir danken den engagierten Studierenden im Seminar für die wichtigen Anmerkungen und Anregungen sowie die Überlassung der Daten zur Analyse. Ebenfalls danken wir Nathalie Busch, Kim Roland (beide UzK) und Niklas Markus (UOS) für die Unterstützung in organisatorischer und technischer Hinsicht sowie Konstantin Gartfelder für die Begleitung und Unterstützung der Gruppenarbeit.

Erklärens Vertextungsverfahren, die sich zum einen im Hinblick auf den Erklärtyp (ERKLÄREN-WIE, ERKLÄREN-WAS und ERKLÄREN-WARUM), zum anderen im Hinblick auf den zu nutzenden Modus (veranschaulichender vs. abstrahierender Modus) darstellen lassen. Beim veranschaulichenden Modus werden unabhängig vom Erklärtyp vor allem Veranschaulichungsverfahren verwendet (vgl. Brünner & Gülich, 2002), also in der Regel Beispiele genutzt, Vergleiche gezogen oder Szenarien etabliert (vgl. Heller, 2021: S. 338). Beim abstrahierenden Modus werden bei begrifflichen Erklärungen (ERKLÄREN-WAS) andere, alternative Begriffe und Konzepte verwendet (z. B. Synonyme, Oberbegriffe) oder Kernaussagen (Regelsätze) formuliert.

Was Erklären als kommunikative Anforderung für Schüler\*innen bedeutet, ist in der schulischen Diskussion nicht abschließend geklärt. So fehlt erklären (als Operator) beispielsweise in der Operatorenliste des Instituts zur Qualität im Bildungswesen (vgl. IQB, o. J.). Feilke & Rezat (2019) fordern – auch bezogen auf die Uneindeutigkeit und Doppelbenennungen bei den Operatoren – ein verschlanktes Operatorenkonzept, das einzelne Operatoren zusammenfasst und Texthandlungstypen zuordnet, die wiederum einem der drei Anforderungsbereiche (Reproduktion, Reorganisation und Reflexion) zugewiesen werden. Erklären wird bei ihnen dann mit dem Erläutern und Begründen zum ERKLÄREN als übergeordneten Texthandlungstyp zusammengefasst, der von den Lernenden eine Reorganisation des bestehenden Wissens verlangt. Eine genauere Aufschlüsselung und Unterscheidung der Operatoren liefern sie zwar in Bezug auf die übergeordneten Texthandlungstypen, aber nicht auf der Ebene der Operatorenformulierung (vgl. Feilke & Rezat, 2021); zudem führen sie die Traditionslinie fort, Operatoren (weitgehend) auf schriftliche Kommunikate zu beziehen. Für die Abgrenzung zwischen Erklären und Erläutern hatte Ehlich (2009) bereits darauf verwiesen, dass Unterschiede kaum greifbar seien.

## 2.2 Sprachliche, digitale und multimodale Aspekte von Erklärvideos

Digitale Erklärvideos, so wie sie im Fokus des Beitrags stehen (es gibt durchaus auch Erklärvideos, die nur eine Modalität bedienen), stellen eine Form multimodalen Erklärens dar, da sie in der Regel immer mit Sprache (medialer Mündlichkeit) und Schrift (medialer Schriftlichkeit) operieren, sie also Hör- und Sehzugänge ermöglichen. Als kommunikative Praktik im Kontext Schule können Erklärvideos zwischen dem schriftlichen (textbasierten) und dem mündlichen (in der Interaktion hervorgebrachten) Erklären verortet werden. Als kommunikative Praktik sind sie eine Form sozialer Praxis, sie stellen „gesellschaftlich herausgebildete konventionalisierte Verfahren zur Bearbeitung rekurrenter kommunikativer Zwecke“ dar (Fiehler, Barden, Elstermann & Kraft, 2004: S. 16; vgl. auch Deppermann, Feilke & Linke, 2016). Sie lassen sich als hybride Gattung zwischen sowohl medialer als auch konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit verorten (Oesterreicher & Koch, 2016). Als zentral erachten wir dabei die zeitliche Erstreckung im Video von  $t_{\text{Beginn}}$  zu  $t_{\text{Ende}}$  mit beliebig vielen Zwischenstadien. Dieses lineare Nacheinander verschiedener Zustände betrachten wir als entscheidende Ressource beim multimodalen

digitalen Erklären, auf die einerseits Produzierende zurückgreifen (können), und die andererseits die Erklärung für Rezipierende strukturiert (und ggf. sogar Interaktionsmöglichkeiten schafft).

Das Metamedium Sprache (Ehlich, 1998) – verbal, schriftlich oder als Gebärde realisiert – wird dabei im Video um andere Zeichenmodalitäten ergänzt. Das betrifft vor allem bildliche Darstellungen, aber auch den Einsatz von weiteren gestalterischen Elementen, z. B. Typographie/Layout, ebenso Bewegtbilder (= spezifisch für Videos), etwa i. S. von dynamisch hergestellten Anordnungen oder in die Bildkadrung hinein- oder aus ihr hinausbewegten Gegenständen. Dies erfolgt z. B., wenn eine Leerstelle zunächst medial mündlich markiert wird („So, was brauchen wir noch?“) und dann sprachlich und zugleich sichtbar gefüllt wird („Wir brauchen nen Stift zum Markieren!“ – und der Stift zeitgleich energisch und gut sichtbar auf die Schneidematte gelegt wird; s. E.S. Scale Models, 2017). Dabei interagieren in Erklärvideos gewissermaßen mehrere Medien (und schreiben sich, salopp ausgedrückt, gegenseitig ineinander ein) – im einfachsten Sinne Sprache als Medium und der digitale Apparat mit der Ermöglichung bestimmter Möglichkeiten. Gleichwohl sind auch immer Kanäle („natürliche Medien“ nach Habscheid, 2005: S. 49 f.) und Medieninstitutionen („soziale Medien“, ebd.; hier YouTube, was sich u. E. mittlerweile durchaus als Medieninstitution betrachten lässt) beteiligt (Knopp, 2020).

Besonders niederschwellige Verfahren zur ‚Multimodalisierung‘ von Erklärungen bieten die sogenannten Digitalen Medien – darunter fassen wir alle Medien, deren Funktionsweise auf der Codierung in Binärcode beruht. Sie ermöglichen wiederum Kommunikationsformen i. S. rein virtueller Konstellationen (vgl. Schneider, 2017: S. 42-46), z. B. die E-Mail oder das Erklärvideo auf YouTube, innerhalb derer unterschiedliche Zeichensysteme/Codes zum Einsatz kommen und Realisierungen verschiedener Diskursarten/Textsorten bzw. kommunikativer Gattungen oder Praktiken (s. o.) darstellen. Unter Medien verstehen wir mit Schneider Verfahren und materielle Konfigurationen: „Das Zeichen mitsamt seinem Bedeutungspotenzial und seinen materiellen Eigenschaften ist von seiner medialen Prozessierung gar nicht zu trennen“ (ebd.: S. 37). In Erklärvideos treten sprachliche Zeichen (Symbole) im Verbund (und ‚untrennbar‘ davon) mit dem materiellen Medium (Computer) auf. M. a. W.: Im Rahmen der Produktion, Distribution und Rezeption von Erklärvideos geht das digitale Trägermedium Computer mit den darin prozessierten Zeichen eine derart enge Verbindung ein, sodass sich beide gegenseitig konstituieren. Zeichen werden auf spezifische Weise im Computer hergestellt, verarbeitet und dargestellt, qua Computer gehen Zeichen vielfältige Verbindungen mit anderen Modalitäten und Codalitäten ein, dies erfolgt insbesondere in Erklärvideos.

Digitale, multimodale Erklärungen sind nicht per se besser, d. h. verständlicher, aber Produktion, Zugriff und Distribution sind durch das „Supermedium Computer“ (Androutopoulos, 2007: S. 75) derart erleichtert, dass sich zunehmend digital hergestellte, digital verbreitete und digital rezipierbare Erklärvideos finden (vgl. Wolf & Kratzer, 2015). Dies äußert sich sowohl in der immer größer bewerteten Relevanz von Erklärvideos durch die Nutzer\*innen, auch für schulische Belange (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2020; Rat für kulturelle Bildung, 2019), als auch in der wachsenden Zahl

von Kindern und Jugendlichen, die selbst Erklärvideos produzieren (vgl. Wolf & Kratzer, 2015).

Die durchgängige Digitalisierung sämtlicher Inhalte (Schrift/Text, Stand- und Bewegtbild, Ton/Geräusche etc.) – als Voraussetzung von Medienkonvergenz (vgl. Füssel, 2012) – und gleichfalls die Digitalisierung sämtlicher Prozesse (Kommunikations-, Produktions-/Rezeptionsformen, aber auch Verbreitungsformen) macht den Computer zu einem Dispositiv für vielfältige Semiosen. Zugleich ist der Computer ein Medium i. S. eines mächtigen, komplexen Produktionsapparats, mit welchem Medienprodukte vergleichsweise umstandslos von Laien hergestellt werden können, die in ihrer Perfektion teils nicht von professionellen Produkten zu unterscheiden sind. Mit Blick auf die Anforderungen der Produktion von Erklärvideos erscheinen uns folgende Aspekte der Digitalisierung besonders relevant:

- Datenherstellung und -aggregation in ein und demselben Medium (z. B. Herstellung von Grafiken, auch mittels Scans, Textgestaltung, Animationen; so kann etwa das omnipräsente Smartphone zugleich als Scanner, Foto-/Videokamera, Recherche-werkzeug und Audiorekorder fungieren (unter anderem)),
- ungemeine Erleichterung der Produktionsprozesse (z. B. Videoschnitt (beliebige Sequenzierung und Strukturierung), Anreicherung mit Audiospuren, halbautomatisierte Verfahren auf Plattformen wie etwa My Simple Show ([www.mysimple-show.com](http://www.mysimple-show.com)), Rückgriff auf vorgefertigte Templates, Anreicherung mit interaktiven Elementen, Herstellung von Videodateien),
- Distribution (z. B. über Plattformen wie YouTube oder Vimeo mit jeweils anpassbaren Adressatenkreisen und Sichtbarkeitseinstellungen, was entsprechend einfache Zugänge für die Rezipierenden zur Folge hat).

Digitale Erklärvideos können nun unterschiedlich komplex multimodale Elemente montieren und für Semiosen bereitstellen. Aus sprachwissenschaftlicher Perspektive erscheint uns vor allem das Zeigen von besonderer Bedeutung, welches in digitalen Umgebungen noch einmal spezifische Ausformungen erfährt.

Stöckls (2016) Konzept von Zeichenmodalität stellt die Synthese mehrerer Zeichenmodalitäten im Verlauf der Zeichenprozessierung dar (Abb. 2). Dies erfolgt in den meisten Erklärvideos und entspricht DEM Wesen multimodaler Texte schlechthin, „zumindest zwei Zeichenmodalitäten [werden] strukturell und funktional integriert“ (Stöckl, 2016: S. 4). Ähnlich wie Schneider (s. o. Seite 56) betrachtet Stöckl in Bezug auf Zeichen den Aspekt der Codiertheit UND den Aspekt der Medialität. Was uns hier besonders relevant scheint, ist, dass die gezwungenermaßen erfolgende Planung und Strukturierung der im Video intendierten Erklärung dazu führt, das Zusammenwirken der unterschiedlich kodierten Zeichen und Modalitäten möglichst genau (und reflektiert) zu koordinieren, um die Erklärung erfolgreich zu gestalten. So ist z. B. bei erscheinendem/verschwindendem Text im Bild zu fragen, welche Effekte die Produzierenden bei Rezipierenden a) vermuten und b) welche intendiert sind (s. dazu auch die Beispielanalyse in 3.2). Vermutlich spielt dabei für die Produzierenden eine Rolle, welche Ressourcen sie den jeweiligen Zeichen-

modalitäten (und Codes, Sprache etwa kann ja gesprochen, geschrieben und gebärdet realisiert werden) zuschreiben (vgl. Stöckl, 2016: S. 7 f.). Erklärvideos Produzierende müssen im Verlauf der Herstellung also zunächst für sich selbst beantworten, was sich z. B. besser aufgeschrieben darstellen lässt und was z. B. besser verbalisiert wird. Dies ist u. E. ein zentrales Momentum, denn über die zunächst notwendige detaillierte Explikation (und später auch Herstellung) der Verfahren zur Veranschaulichung kann zugleich eine inhaltliche Durchdringung des Gegenstandes erfolgen. Und gleichzeitig wird es notwendig, zu antizipieren, über welches Vorwissen Rezipierende verfügen und wie die Wissensasymmetrie aufzulösen ist. M. a. W.: Der Zwang zur Entscheidung für Modalitäten und Codes erzeugt einen genauen Blick auf den Gegenstand, das Verständnis wird spätestens an dieser Stelle im Prozess gewissermaßen einer Prüfung unterzogen.

Die semiotische Ausdeutung erfolgt in Erklärvideos überwiegend visuell (Schrift/Text in Verbindung mit statischen und Bewegtbildern) und auditiv ergänzt (verbale Sprache, Töne/Geräusche, Musik; s. oberste Zeile in Abb. 2).

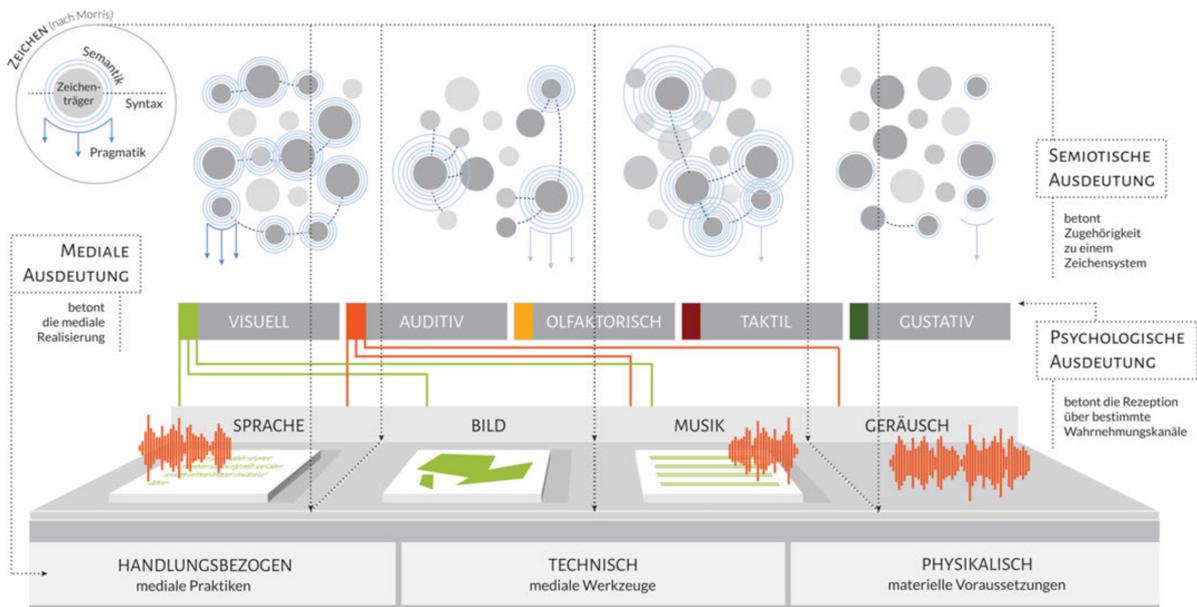


Abb. 2: Ebenen bei der Ausdeutung von Zeichen: Zeichensystem/Code, Wahrnehmung von Zeichen, mediale Bedingtheit (Abbildung entnommen aus Stöckl, 2016: S. 7; Grafik von Jana Pflaeging)

Im Vordergrund steht dabei zumeist die visuelle Modalität, verbalsprachlich wird oftmals komplementär erläutert und verwiesen (= psychologische Ausdeutung). Die Ebene der medialen Ausdeutung beschreibt den konstitutiven Einfluss von Medien „auf Struktur und Gebrauch der Zeichenmodalitäten“ (ebd.: S. 8), dies betrifft spezifische mediale Praktiken (z. B. Aufbau von Wissen mithilfe der Rezeption von Erklärvideos), die erst ermöglicht werden durch technische Hilfsmittel/Technologien bzw. Konstellationen (z. B. Medium

Computer, Kommunikationsplattform YouTube), und entsprechende physikalische Voraussetzungen. Dies impliziert in unserem Beispiel u. a. entsprechende digitalisierungsbezogene Kompetenzen insbesondere auf Produzierendenseite (s. 3.1).

Wie gesagt erscheinen uns Zeigehandlungen für alle Erklärvorgänge, auch digitale, elementar.

### 2.3 In Erklärungen eingebundene Zeigehandlungen

Deiktische Mittel verfolgen in Erklärungen unterschiedliche Zwecke und nehmen verschiedene Formen an. Prototypisch ist sicher der (eingeblandete) Finger (oder in seiner verlängerten Form der Stift), der ein Element lokalisiert und damit herausgreift und hervorhebt. Dieses Zeigen als Verweisen kann dabei auch sprachlich begleitet werden, z. B. mit entsprechenden Lokaladverbien („hier“, „da rein“) und solchen Verbalausdrücken, die bereits das Ergebnis des Gezeigten beschreiben („sehen“, „erkennen“ u. a.).

Ein Beispiel, das dieses Vorgehen geradezu idealtypisch abbildet, zeigt sich im Videoportal von Lehrerschmidt. Lehrerschmidt führt einen der bekanntesten deutschen Erklärkanäle. Insgesamt nutzen ihn über 700.000 Abonnent\*innen, inzwischen sind mehr als 1500 Videos hochgeladen (Januar 2021). Damit wirkt sein Kanal zugleich stilbildend; das eigene Logo und die wiederkehrende und erkennbare Kleidung (rotes Polo-Shirt mit Logo) schaffen gewissermaßen eine Corporate Identity. Die im Kanal bereitgestellten Videos ähneln sich zudem deutlich, alle sind sehr reduziert gestaltet, dies hilft, sich auf das Zeigen und das Erklärte zu konzentrieren. Grundlage ist fast immer ein kariertes Rechenblatt und auf dem Blatt eingeschriebene (meist mathematische) Zeichen. Der in Abb. 3 exemplarisch dargestellte Filmstill aus dem Video „Kopfrechnen - superschnell - genialer Rechentrick“ ist mit über drei Millionen Zuschauer\*innen das beliebteste Video (Stand: 19.01.2021). Lehrerschmidt erklärt hier einen „genialen Rechentrick“ am Beispiel der schriftlichen Multiplikation. Nachdem er die Zahlen aufgeschrieben und eine kurze Zeit zum Rechnen im Kopf gegeben hat, macht er sein Vorgehen vor, indem er nacheinander auf die einzelnen Elemente (Multiplikator und Multiplikans) zeigt. Er begleitet dieses Zeigen verbalsprachlich und Schritt für Schritt („ich rechne drei mal drei sind neun, dreizehn plus drei sind sechzehn“), indem er seine Zeigegeste und seine Sprachhandlung parallelisiert. Er notiert dann das Ergebnis (<169>), das er doppelt unterstreicht und mit „schon bin ich fertig“ abschließt.

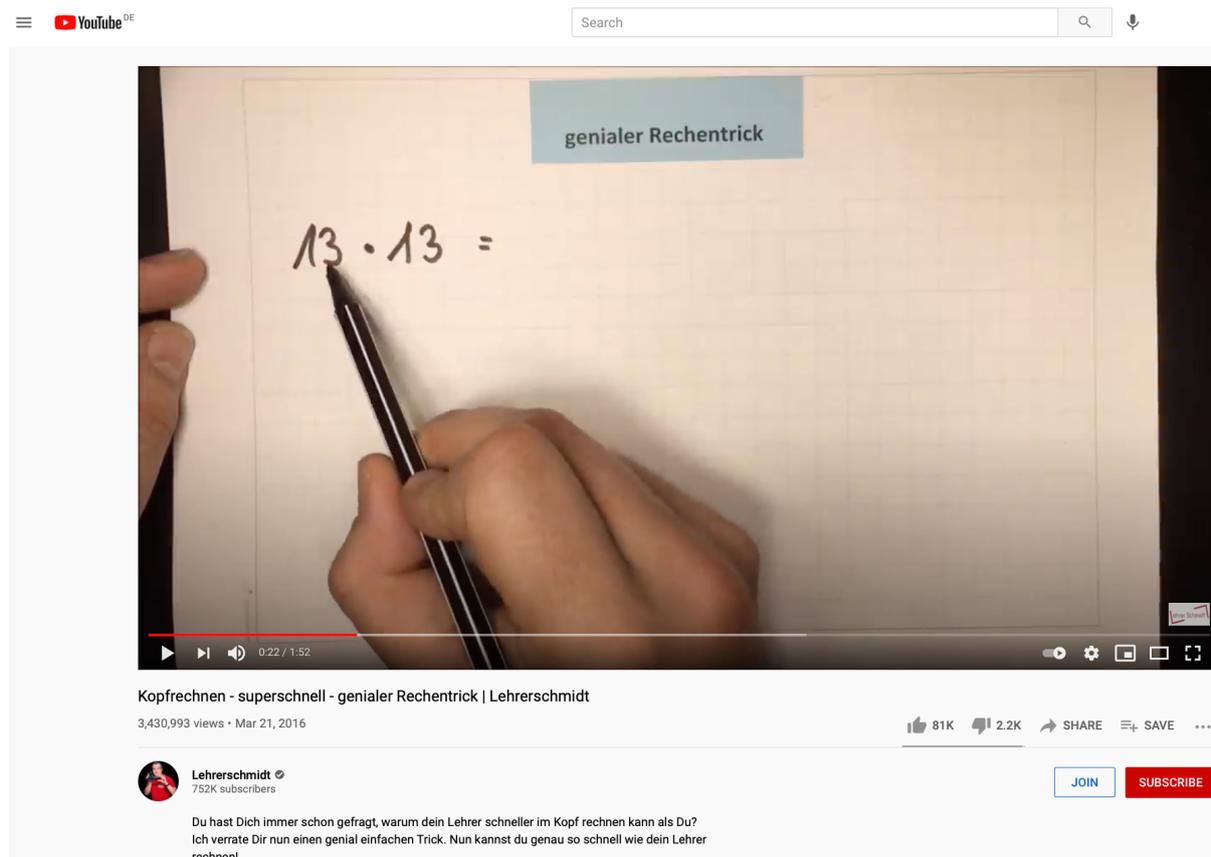


Abb. 3: Lehrerschmidts Zeigen ähnelt noch stark dem Zeigen, wie es auch in schulischer Interaktion, beispielsweise an der Tafel, möglich ist und genutzt wird (Filmstill bei 00:22 aus Lehrerschmidt, 2016. Im Beispiel wird das Zeigen auf die linke Ziffer <3> verbal ergänzt: „Ich rechne, drei [...]“)

Der Erfolg des Kanals mag gerade auch in diesem ‚althergebrachten‘ Zeigen bestehen, das an unterrichtliche Praktiken erinnert. Im Eingangsbeispiel wird dieses Zeigen nicht eingesetzt, Lehrer Bömmel nutzt ausschließlich die Deixis am Phantasma (vgl. Bühler, 1934), das sprachliche Zeigen muss von den Schülern anhand eines imaginierten Raums nachvollzogen werden, – „en DAMPFmaschin (--) dat is ene GROÙe RUNde (.) SCHWARze RAUM. und der große runde schwarze raum (--) der hat zwei löcher“. Im Vergleich zu manchen digitalen multimodalen Erklärungen wirken Lehrerschmidts Erklärungen nachgerade reduziert. Zum Erfolg mag ebenso beitragen, dass die jeweils behandelten Themen kleinschrittig und in nur kurzen Sequenzen erarbeitet werden; jedem größeren Themenbereich sind Einzelthemen zu- und untergeordnet, die eine spezifische und selektive Rezeption ermöglichen.

#### 2.4 Digitales Zeigen (in Erklärvideos)

Ein Zeigen, das solcher Hilfsmittel (Finger/Stift) nicht (mehr) bedarf, findet sich im Erklärvideo „What is Linguistics? Crash Course Linguistics #1“ (s. Abb. 4). Zum Einstieg wird durch die sichtbare Sprecherin verbal aufgezählt, wo (und in welcher Form) sich überall

Sprache befindet, jedes benannte Beispiel wird mit einem Bild verknüpft, das nach und nach und parallel zum Gesagten (und zudem auditiv untermalt) ‚aufploppt‘: „language is everywhere: in old books and new words (zugleich <NEW WORD>), in long conversations with your friends, in a short talk with a stranger, the endless streams on our social media feeds, and the snippets on the back of your cereal box“ (CrashCourse, 2020).

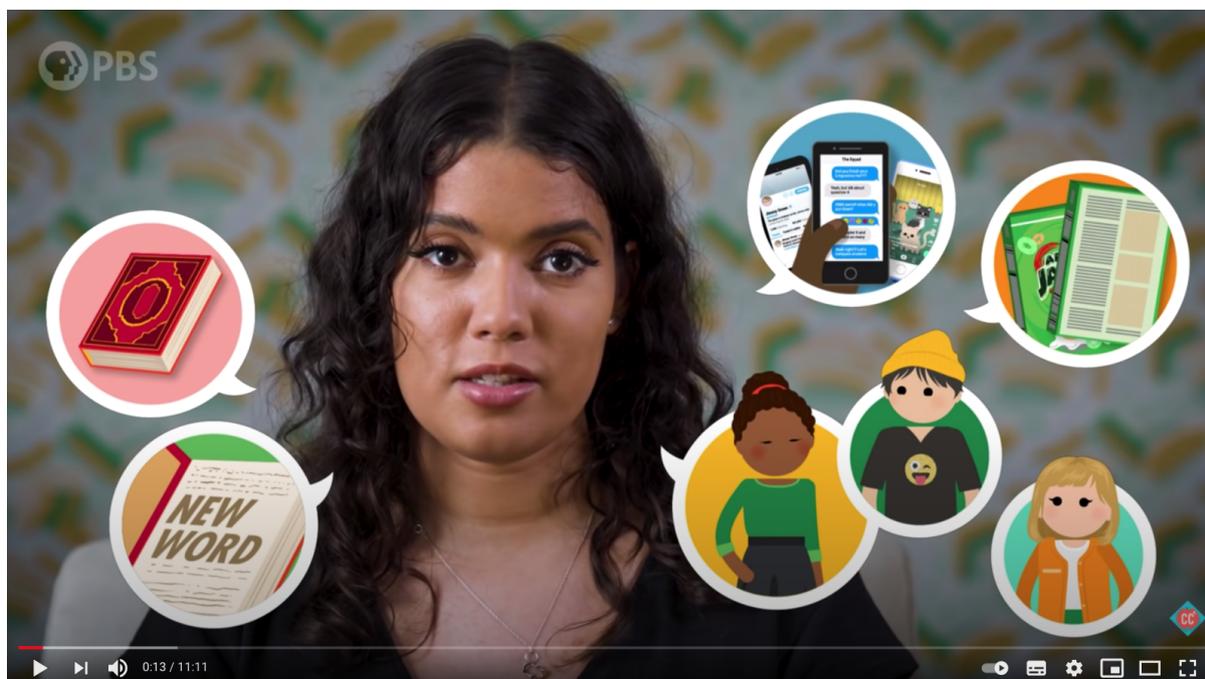


Abb. 4: Filmstill bei 00:13 aus dem Video Crash Course Linguistics #1 (CrashCourse, 2020)

Trotz der unterschiedlichen Darstellungsmittel ist beiden Beispielen gemeinsam, dass das begleitende Zeigen sequenziert und in die Erklärsequenz eingebettet ist. Auditiver und visueller Kanal sind alternierend (Lehrerschmidt) oder parallelisiert (Introduction to Linguistics).

## 2.5 Erklärvideos als Mittel der (selbstgesteuerten) Wissensaneignung

Erklärvideos erlauben eine zeit- und raumunabhängige Rezeption, die jedoch gewisse technische Erfordernisse hat (s. o. mediale Ausdeutung). Erklärvideos auf entsprechenden Endgeräten (Computer, Tablet, Smartphone) ermöglichen das wiederholte Sehen, Pausieren, Zurückspringen sowie das gezielte Ansteuern bestimmter Zeitpunkte im Video. Damit schaffen sie einen Zugang für Lernende, der – anders als in der Ad-hoc Situation des Unterrichts – Bedürfnisse der Wissensaneignung (individuell) adressieren kann.

Erklärvideos sind bereits vor der im Zusammenhang mit der Vermeidung des Infektionsgeschehens erfolgten Einführung des Distanzunterrichts rezipiert worden; allerdings bislang meist von Schüler\*innen außerhalb des Unterrichts und zur Begleitung und Vertiefung schulischer Lerninhalte (vgl. Rat für kulturelle Bildung, 2019). Cwielong

& Kommer (2020) zeigen, dass Erklärvideos von (fast) allen Schüler\*innen genutzt werden (in der Befragung von 1000 Schüler\*innen gaben nur zwei an, keine Erklärvideos zu rezipieren) und zur Alltags- und Lebenswelt gehören. Dabei sind es vor allem Erklärvideos zu bestimmten (Unterrichts-)Fächern, die rezipiert werden, besonders für das Fach Mathematik (S. 41).

Der flächendeckende Einsatz von Erklärvideos auch innerhalb des Unterrichts ist durch den Distanzunterricht gestiegen. Das Deutsche Schulbarometer vom Januar 2021 (Robert Bosch Stiftung, 2021) zeigt, dass Lehrkräfte die Möglichkeiten, die ihnen digitale Tools bieten, im Dezember 2020 schon stärker genutzt haben als es noch im April 2020 der Fall war. Das gilt auch für das Erklären neuer Lerninhalte über Erklärvideos (im April nutzten dies 36% der Schulen, im Dezember bereits 62%). Die Möglichkeit, Wissensinhalte durch Erklärvideos nicht nur zu wiederholen und zu festigen, sondern auch neue Wissensinhalte grundlegend einzuführen, hat sich insbesondere aufgrund der neuen schulischen Situation und der wiederholten Schulschließungen ergeben. Bei einer genaueren Betrachtung der Zahlen zeigt sich aber, dass Lehrkräfte vor allem bestehende Erklärvideos (von Dritten) nutzen und nicht selbst solche produzieren (forsa, 2020).

### 3. Erklärvideos in der Hochschule/Seminarkonzept

#### 3.1 Seminarkonzept

Das Seminar hat zum Ziel, Studierenden grundlegende Analysewerkzeuge zu vermitteln, mit denen sie Erklärvideos im Hinblick auf ihren inhaltlichen, sprachlichen und gestalterischen Gehalt prüfen und bewerten können. Im Fokus steht dabei zum einen Erklären als sprachliche Handlung, zum anderen die Besonderheiten multimodalen, digitalen Erklärens. Die Studierenden sollen zudem in die Lage versetzt werden, selbst Erklärvideos zu produzieren und dazu grammatische Inhalte (der Primarstufe) aufzubereiten. Gerade Letzteres verknüpft in besonderer Weise unser Interesse, deutschdidaktische und medienbezogene Kompetenzen gleichermaßen und ‚an‘ einem Gegenstand zu vermitteln. Die sich nicht zwingend bedingenden Formen von grammatischem Wissen und Können sollen im Seminar insofern ‚gekoppelt‘ werden, als dass implizites Regelwissen (dies gilt insbesondere für den Bereich der Erstsprache) explizit gemacht und in einen deutlichen Anwendungsbezug gebracht werden muss (vgl. Bredel, 2013: S. 93-110) – das Können der angehenden Lehrkräfte wird (idealerweise) zu einem Erklären können auf der Grundlage eigenen (reflektierten) grammatischen Wissens.

Das digitale Format multimodaler Erklärvideos, so wie unter 2.2-2.4 beschrieben, ermöglicht in besonderer Weise den Erwerb bzw. Ausbau von digitalisierungsbezogenen Kompetenzen aufseiten der Studierenden. Aus der oben erfolgten Beschreibung von Verfahren, Zeichencodes und Modalitäten erschließt sich unmittelbar die Komplexität des Gegenstands Erklärvideo, dementsprechend werden im Folgenden nur einige Spezifika

mit Bezug zum European Framework for the Digital Competence of Educators – DigCompEdu (vgl. Redecker, 2017) herausgestellt, wenngleich nahezu alle Kompetenzbereiche adressiert werden (s. Abb. 5).

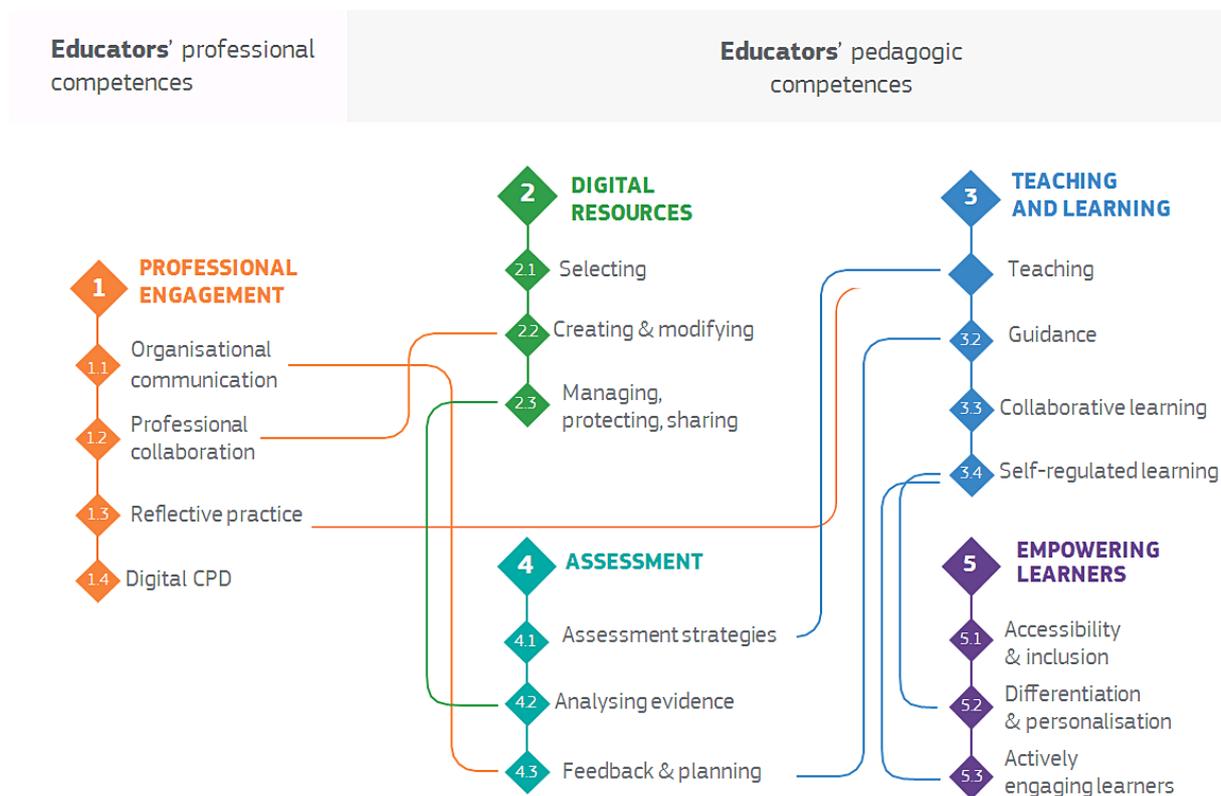


Abb. 5: Ausschnitt aus dem DigCompEdu-Kompetenzrahmen (Abb. entnommen aus Caena & Redecker, 2019: S. 362)

### 1 – PROFESSIONAL ENGAGEMENT, 1.2 Professional Collaboration

Im Seminar arbeiten Studierende lokal verteilt gemeinsam an einem Gegenstand, dazu müssen sie digitale Werkzeuge u. a. zur Kommunikation (z. B. Zoom, E-Mail, Etherpad) und Kollaboration (z. B. Google Docs, Jamboard, MURAL) einsetzen, digital Arbeitsprozesse organisieren und diese durch entsprechend selbst hergestellte Strukturen (z. B. Ordnerstruktur für die Materialsammlung und Datenorganisation) gestalten.

### 2 – DIGITAL RESOURCES, 2.1 Selecting, 2.2 Creating & modifying

Für die Erklärvideos müssen verwendbare Materialien (z. B. Bilder, Animationen, Hintergründe, Töne/Geräusche) gefunden, identifiziert, in ihrer Geeignetheit bewertet und ausgewählt werden. Digitale Werkzeuge ermöglichen darüber hinaus die Weiterentwicklung und Modifikation gefundener Ressourcen oder die grundlegende Neugestaltung eigener Materialien.

### 3 – TEACHING AND LEARNING, 3.4 Self-regulated learning

Die im Seminar teils assistiert erfolgende Herstellung von Erklärvideos eröffnet den Studierenden selbst zunächst vielfältige Lernmöglichkeiten auf mehreren Ebenen: Dies betrifft sowohl digitalisierungsbezogene Kompetenzen wie die grundlegende und fortgeschrittene Tool-Bedienung, Kommunikation und Organisation oder das Reflektieren über Praktiken des Darstellens, Erklärens und Zeigens (in digitalen Medien/Kommunikationsformen), aber auch weitergehende Lernmöglichkeiten inhaltlicher Art (hier insbesondere bezogen auf grammatische Gegenstände). Mit Blick auf die Lerner\*innen ermöglicht das Seminarkonzept (perspektivisch) den reflektierten Einsatz der Flipped Classroom-Methode, indem die (dann) medienkompetenten Lehrkräfte den Schülerinnen und Schülern einen (technischen, organisatorischen/strukturellen, inhaltlichen) Rahmen eröffnen, in dem diese selbst in die Lage versetzt werden, Erklärvideos zu bewerten und insbesondere selbst herzustellen (vgl. z. B. Wolk, 2018).

Das Seminar erstreckt sich über vier Phasen. In einer ersten Phase werden theoretische Grundlagen gelegt, die sich auf

- das Erklären als kommunikative Praktik,
- Multimodalität als konstitutiven Bestandteil von Erklärvideos und
- aktuelle grammatiktheoretische und grammatikdidaktische Konzepte richten.

In einer zweiten Phase werden bestehende Erklärvideos exemplarisch analysiert und bewertet. Es werden dramaturgische und visuelle Effekte beschrieben und unterschieden. Die Studierenden erkennen typische Elemente, die eine (multimodale) Erklärung stützen.

Die dritte Phase dient der Erarbeitung eines eigenen Erklärvideos in Gruppen. Die Studierenden (n=75) werden entsprechend einer Selbsteinschätzung so in Fünfergruppen zugeordnet, dass alle für die Erarbeitung notwendigen Kompetenzfelder über Rollen (Techniker\*in, Gestalter\*in, Grammatiker\*in, Sprecher\*in und Organisator\*in) abgedeckt werden. Die Arbeit in der Gruppe erfolgt autonom, stellenweise assistiert durch die Dozierenden. Die Studierenden müssen sich in Bezug auf ihre eigenen Fähigkeiten und die Planung der Arbeit organisieren und motivieren.

In der vierten Phase werden die bestehenden Erklärvideos von echten Adressat\*innen (Schüler\*innen der ersten bis vierten Klasse einer kooperierenden Grundschule) rezipiert und mithilfe eines Bewertungsbogens bewertet, der von der Seminarleitung auf der Grundlage entsprechender Fachtexte (z. B. Normann, 2020) entwickelt wurde. Die Studierenden können die Videos der anderen Gruppen, die auch teils ähnliche Inhalte fokussieren, ebenfalls sichten und bewerten. Die (von den Schüler\*innen und Studierenden) am besten bewerteten Videos werden ausgezeichnet und prämiert. Sie werden zudem auf den Webseiten des Instituts veröffentlicht und damit auch einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht.

#### 3.2 Beispielanalysen (Erklärvideos von Studierenden zu grammatischen Phänomenen)

Im Seminarkontext sind insgesamt 15 Erklärvideos entstanden, die unterschiedliche grammatische Phänomene fokussieren und Jahrgangsstufen adressieren (s. Tab. 1). Die

Studierenden konnten selbst entscheiden, welche Phänomene sie fokussieren und welche Jahrgangsstufe sie (sinnvollerweise) adressieren wollten.

Gruppe	Thema	adressierte Jgst.
1	Adjektive und ihre Steigerungen	3
2	Wortarten: Einführung in das Verb	2
3	Steigerung von Adjektiven	2
4	Großschreibung von Nomen – Erweiterungsprobe	4
5	Wörtliche Rede	4
6	Komplexe Subjekte im Satz erkennen	4
7	Steigerung von Adjektiven	3
8	Wörtliche Rede	4
9	Zeichensetzung in der wörtlichen Redewiedergabe	3
10	Satzschlusszeichen	2
11	Nomen mit -heit, -keit, -ung, -schaft, -tum und -nis	3
12	Wörtliche Rede	4
13	Satzschlusszeichen	2
14	seid/seit – Fokus: Wortart Verb	4
15	Der Umlaut ä und die Doppellaute äu und eu	2

Tab. 1: Themen, Gruppen und Jahrgangsstufen

### 3.2.1 (Digitale) Erklärverfahren: Szenarien entwerfen

Bei der Durchsicht der 15 Videos zeigt sich ein erstes erkennbares und durchgängiges Muster, das insbesondere den Anfang der Erklärvideos dominiert. Zu Beginn werden in der Mehrzahl der Fälle (menschliche, teils auch tierische) Figuren eingeführt und benannt (s. Abb. 6).

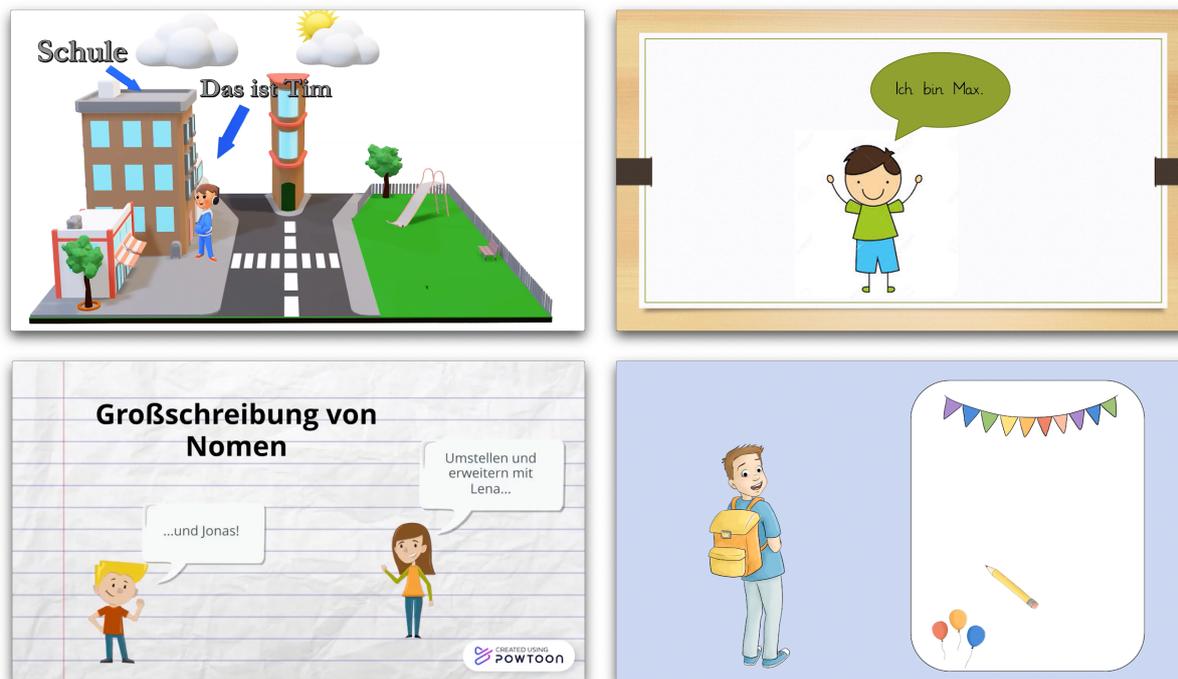


Abb. 6: Filmstills aus den Erklärvideos von Gruppe 2, Gruppe 15, Gruppe 4, Gruppe 14<sup>5</sup>

Mit Heller (2021), die am Beispiel von Erklärinteraktionen eine Übersicht zu Vertextungstypen vorgelegt hat, ließen sich diese Anfänge als konstitutiv für einen veranschaulichenden Modus begreifen. Die Figuren fungieren als Beispiel und im Rahmen eines Szenarios: Luka (Abb. 6 unten rechts) möchte eine Einladung zu einer Feier formulieren und dafür alles richtig schreiben. Tim (Abb. 6 oben links) hat in der Schule nicht aufgepasst und muss daher zu Hause den Schulstoff wiederholen. Lisa will eine Geschichte schreiben und bekommt dabei Hilfe von ihrem großen Bruder (Erklärvideo der Gruppe 8, Abb. 8). Diese Szenarien betten das Erklären ein, sie machen es innerhalb der Erklärsequenz plausibel, auch, wenn die Schüler\*innen (als Rezipierende, die gerade nicht vor Ort sind) selbst zunächst keine Wissensasymmetrie anzeigen, wird hier eine solche Asymmetrie erzeugt.

Im Sinne einer erkennbaren Adressatenorientierung ist weiterhin folgendes Phänomen auffällig: Die handelnden Figuren agieren in einem (schulischen) Umfeld, das durch weitere Elemente konstituiert wird, die im visuellen (Bild des Schulgebäudes, schulische Gegenstände wie Tafel und Schulrucksack, Schulmaterialien wie das linierte Papier, auf dem die Figuren angeordnet sind) und/oder auditiven Modus aktiviert werden (z. B. Pausenklingeln). Beobachtbar ist auch eine erkennbare Orientierung an einer reduzierten Bildsprache (gezeichnet, farbig), wie sie aus Schulbüchern bekannt ist. Das gleichsam vorgelagerte Szenario gleicht einer Erklärbühne, auf der die Figuren als Sprecher\*innen und stellvertretend für die Schüler\*innen agieren.

<sup>5</sup> Alle Abbildungen mit mehreren Filmstills sind von links nach rechts und oben nach unten zu lesen.



Abb. 7: Filmstills aus dem Erklärvideo von Gruppe 5 (Wörtliche Rede)

Die Bühne bildet im Fall des Erklärvideos von Gruppe 5 beispielsweise der Schulflur (horizontal) mit den Schließfächern und der Klassentür der Klasse <4b>, auf der die beiden Figuren (vertikal), Anna und Elif, mit dem Blick zum\*zur Rezipient\*in angeordnet sind.

### 3.2.2 Vertextungsverfahren: Sukzessive Abfolge von Erklärschritten

Für den veranschaulichenden Modus ist zudem das „schrittweise [...] Vorführen eines Vorgehens“ (Heller, 2021: S. 338) – gerade beim Typus ERKLÄREN-WIE – kennzeichnend. In Erklärvideos kann dieses schrittweise Vorführen in besonderer Weise genutzt werden, indem eine Erklärung ‚aufgebaut‘ wird. Im Beispiel in Abbildung 8 zeigt sich dies eindrücklich durch das Einschieben, Verrücken und Verbleiben einzelner mobiler Elemente, die sukzessive zu einem abstrakte(re)n Modus führen und in einen Erklärsatz münden.

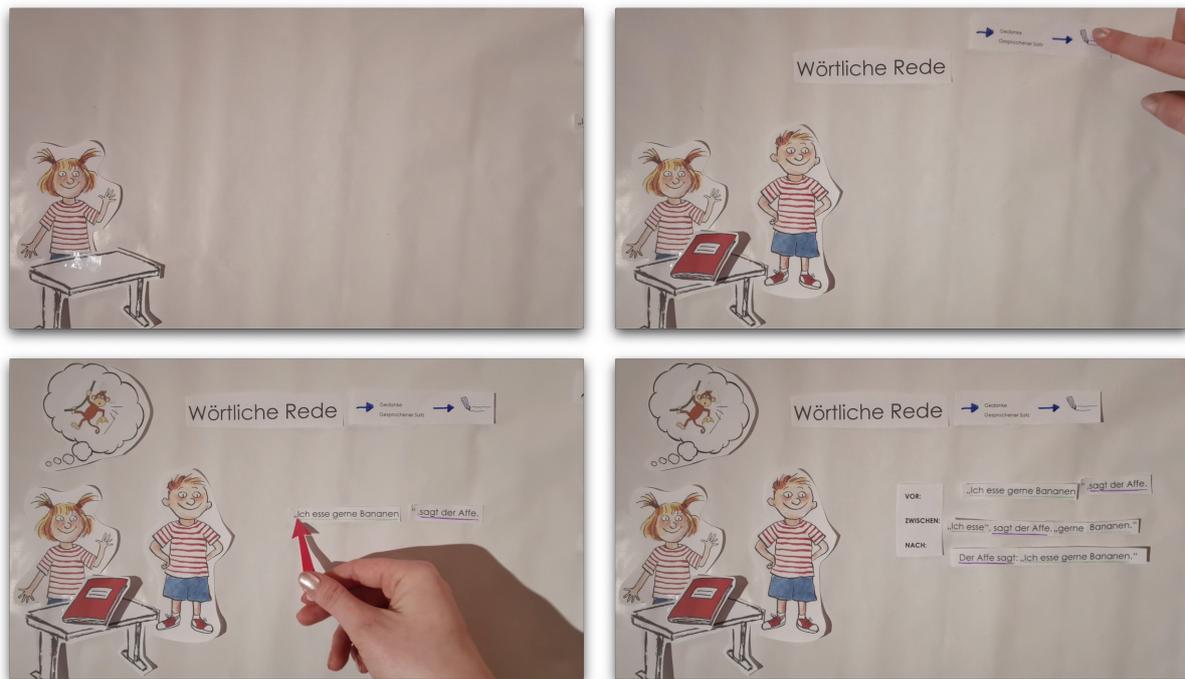


Abb. 8: Filmstills aus dem Erklärvideo von Gruppe 8 (Wörtliche Rede)

Erkennbar wird das Einschieben, Verrücken und Wegnehmen physisch durch die Studierende (bzw. ihre Hand) vorgenommen. Die Elemente werden auf einem Blatt abgelegt. Das Zeigen erfolgt doppelt sichtbar und wird dadurch in besonderer Weise markiert – durch den Finger und den mobilen, roten Pfeil. Anders als bei stark vorgefertigten (und vermeintlich professionellen) Modullösungen, wie sie z. B. Biteable bietet, bleiben die Elemente so sichtbar und verschwinden nicht (s. auch Beispiel Erklärvideo der Gruppe 1 in 3.2.3). Die gesamte Erklärsequenz wird durch verschiedene Sprechstimmen begleitet. Lisa, die eine Geschichte schreiben will, wird durch eine weibliche Sprecherin gesprochen, ihr Bruder durch einen männlichen Sprecher. Die Erklärung, die sich an diesen Dialog anschließt, wird von einer weiteren Sprecherin realisiert.

Die Erklärsequenz selbst wird initiiert durch einen Schreibanlass bzw. ein Schreibproblem: Wie markiere ich in einer Geschichte, dass Menschen und Tiere reden können? Eingeführt wird dazu eine Erklärinstanz, der große Bruder, der weiß, wie es geht. Das Phänomen wird anschließend als <Wörtliche Rede> begrifflich und fachsprachlich gefasst. Das Schreibproblem wird dann beispielhaft in einem Satz (<„Ich esse gern Bananen“, sagt der Affe>) konkretisiert. An diesem Beispielsatz werden im Anschluss die einzelnen Satzbestandteile veranschaulicht: der gesagte Satz und der Redebegleitsatz. Letzterer wird eingeführt über ein Textfeld und eine geschweifte Klammer, die die jeweiligen Begrenzungen innerhalb des Gesamtsatzes markiert. Der Begleitsatz wird dann als verschiebbare Einheit vorgeführt und in verschiedene Positionen gebracht. Diese drei Positionen des Begleitsatzes, vor, zwischen und nach dem gesagten Satz, bilden den Kern der Erklärung und schließen die Erklärung ab.

### 3.2.3 Multimodale Aspekte digitaler Erklärverfahren

Für eine kurze Beispielanalyse einiger multimodaler Aspekte in den Videos greifen wir auf das von Stöckl (2016) vorgeschlagene heuristische Modell zur Analyse multimodaler Textsorten zurück (Gliederung/Abgrenzung, Handlungsstruktur, multimodale Verknüpfungen). Es soll „das Zusammenspiel aller beteiligten Zeichenmodalitäten in der Struktur und Gestaltung des multimodalen Texts als Funktion von typischen Kontext- und Situationsfaktoren beschreiben“ (ebd.: S. 23). Damit lassen sich digitale, multimodale Erklärvideos als eine spezifisch kommunikative Praktik und multimodale Gattung charakterisieren, die einerseits typische, wiederkehrende Elemente aufweist, und andererseits ihre Funktion insbesondere über die Verknüpfung verschiedener Modalitäten entfaltet.

#### – Gliederung/Abgrenzung –

Erklärvideos sind immer extern durch Beginn und Ende strukturiert, die interne Gliederung erfolgt dagegen unterschiedlich, häufig findet sich eine Montage/Strukturierung mit leeren Tableaus, die nach und nach (wieder) gefüllt werden, wie im folgenden Beispiel ersichtlich (Abb. 9). In den Flächen 2, 5 und 10 werden jeweils sämtliche visuellen Darbietungen mithilfe der wischenden Hand (eine Standardfunktion von My Simple Show), untermalt mit einem Knistergeräusch, aus dem Bildausschnitt entfernt – die leeren weißen Flächen (Flächen 3, 6) segmentieren die Erklärungen (i. S. von Zäsuren), während diese sichtbar sind, erfolgen auch keinerlei Ereignisse auf der Tonspur.



Abb. 9: Filmstills aus dem Erklärvideo von Gruppe 12 (Wörtliche Rede; 00:00 bis 00:30)

Der in der Kadrierung schriftlich dargebotene Text, z. B. die Eingangsüberschrift <Wörtliche Rede> (s. Fläche 1 in Abb. 9), wird vom Sprecher simultan vorgelesen. Auf manche schriftlich dargebotenen Satzteile, wie etwa <Paul sagt> (s. Flächen 7, 8, 9), wird im Video hingegen nur abstrakt verbalsprachlich verwiesen, beispielsweise indem „Zur wörtlichen Rede --> [die Schrift <Paul sagt> wird von der Hand von unten nach oben ins Bild geschoben (s. Fläche 7)] --> gehört der Redebegleitsatz“ ausgesprochen wird. Die Identifizierung von <Paul sagt> als (Beispiel für einen (!)) Redebegleitsatz kann somit über die zeitliche Simultaneität der Ereignisse (Sprechereignis + Bewegtbild) hergestellt werden. Dies ist ein durchaus gängiges Verfahren in den Erklärvideos der Studierenden, allerdings finden sich unterschiedliche Anforderungsniveaus für Rezipierende, solche Referenzen/Zeigehandlungen nachzuvollziehen. So wird im Video von Gruppe 7 eine Art Organizer-Text,

illustriert mit Siebertreppchen und teils animierten Tieren (in der Software als Template vorgegeben), am Ende eines Teils der verbalen Erklärung finalisierend eingeblendet. Die zentralen Informationen werden hier vorwiegend verbal dargeboten (s. Abb. 10), das in der verbalen Erklärung angekündigte Explanandum schriftlich; es wird gewissermaßen veranschaulicht und bildet so eine Art ‚visuellen Anker‘ für Rezipierende. Im weiteren Verlauf des Videos wird dann einzeln anhand des Beispiellexems auf Positiv, Komparativ und Superlativ eingegangen.



Abb. 10: Filmstill (01:28) aus dem Erklärvideo der Gruppe 7 (Steigerung von Adjektiven). Der eingesprochene Text lautet: „Erinnere dich noch einmal an das Wettlaufen, wir haben drei verschiedene Formen von dem Adjektiv schnell benutzt [Einblendung der Schrift <schnell> ‹schneller> ‹am schnellsten>]“.

– Handlungsstruktur –

Eine korpusübergreifende Ermittlung der Zeichenmodalitäten pro Abfolge bzw. Handlungsschritte ist perspektivisch eingeplant, kann jedoch im Rahmen des Beitrags nicht erfolgen. Prima facie fällt mit Blick auf die 15 Erklärvideos aber auf, dass zentrale Elemente der Erklärung i. S. des Explanandums immer wieder prominent als entsprechend ausgezeichnete Schrift (Größe, Farbe, Bewegung etc.; gewissermaßen als logographemisches Zeichen) eingeblendet werden (s. Abb. 11).



Abb. 11: typographische Herausstellung zentraler Elemente als Mittel der Strukturierung (Filmstills aus Erklärvideos der Gruppen 1, 2, 5, 6, 11)

Die einzelnen verwendeten Modalitäten haben weitere spezifische Leistungen (hier nicht im Detail betrachtet): Das sind z. B. Übersicht herstellen/Strukturieren mittels räumlicher Anordnung von Schrift oder Elemente von Kategorien darstellen (z. B. Listenmodus/ansatzweise tabellarische Darstellungen, s. Abb. 12), ausschließlich bildhafte oder bildlastige Tableaus zur Einleitung neuer stages (vgl. Stöckl, 2016: S. 22 f.), verbale Aufforderungen zu eingeschobenen Übungsphasen für Rezipierende („Pausiere jetzt das Video und finde die Wortgruppen durch Umstellen“, Gruppe 4, 04:08).

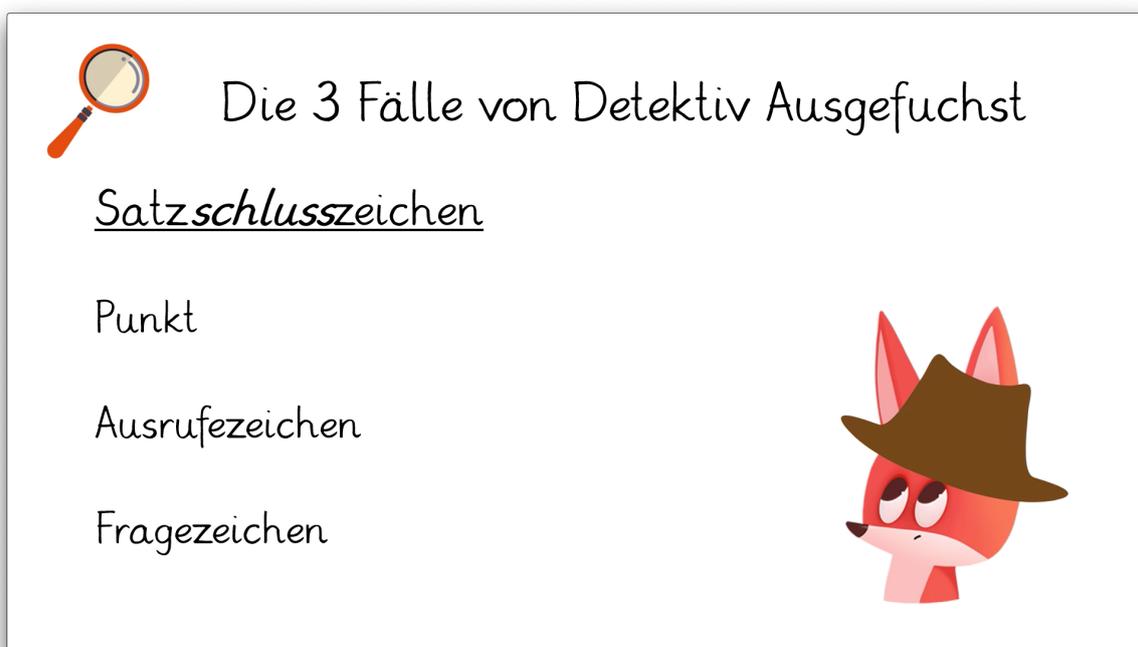


Abb. 12: Filmstill aus dem Erklärvideo von Gruppe 13 (Satzschlusszeichen; 00:38)

– Multimodale Verknüpfung –

Wie genau die beteiligten Modalitäten verknüpft sind, ist zentral für die Betrachtung der Bedeutungskonstruktion in Erklärvideos. So ist z. B. zu fragen, an welchen Stellen sich im Video welche Modalitäten gegenseitig ergänzen (und ob sie das überhaupt tun); und dementsprechend auch an das wechselseitige Auftreten/Vorhandensein gebunden sind. Grundsätzlich werden durch die Verknüpfung der Zeichenmodalitäten „Form- und Bedeutungszusammenhänge sowie Sinnkontinuitäten zwischen semiotisch unterschiedlich

konstituierten Textteilen hergestellt“ (Stöckl, 2016: S. 27) – Kohäsion (auf Textseite) und Kohärenz (auf Rezipierendenseite) werden ermöglicht/begünstigt. In stark reduzierter Weise sind dies z. B. durchgängige Farbschemata von Unterstreichungen im Bild oder wiederkehrende bildhafte Elemente, jeweils in Verknüpfung mit verbalsprachlichen Realisierungen.

Die oben dargelegte Annahme der Verknüpfung von Modalitäten impliziert Kontaktstellen, also solche Stellen, an denen sich die unterschiedlichen Zeichen mehr oder minder explizit aufeinander beziehen (vgl. ebd.). Stöckl unterscheidet dabei zwischen

- lexikalischer Kohäsion (Beziehungen zwischen Zeichen, die eigenständig bedeutungstragend sind, z. B. Lexeme und darstellende Bildelemente oder verweisende Geräusche; etwa „[...] auf der Vergleichsstufe wird ein er angehängt“ [und an das im Bild zugleich schriftlich dargestellte Lexem <schnell> wird in gelber Schrift <er> angefügt]; Gruppe 3, 01:12),
- grammatischer Kohäsion (zuvorderst sprachlich (i. e. S.), z. B. Personalpronomen oder Konjunktionen; sowie grammatisch kohäsive Mittel (i. w. S.) wie z. B. Pfeile oder Linien, die eine formale Verbundenheit der Modalitäten unterstützen (z. B.: „[...] wichtig ist, dass du nach dem Satz einen Doppelpunkt [ein blinkender Pfeil wird eingeblendet, der auf den hinter <Olaf sagt:> eingeblendeten Doppelpunkt zeigt] machst“; Gruppe 9, (01:43); s. auch <Schule> + Pfeil und <Das ist Tim> plus Pfeil in Abb. 6 links oben), und
- Kohärenz (Sinnkontinuität des Textes mittels aktiver Interpretation und Inferenzziehung durch Rezipierende auf der Basis kohäsiver Mittel und Relationen zwischen Propositionen oder Diskursrelationen, z. B. eine Herausstellung bestimmter sprachlicher Elemente mittels visueller Markierung als Ergebnis eines verbalsprachlich vollzogenen Verfahrens (z. B. „Wir haben Unsere Oma und Kekse im Satz vertauscht, also sind Unsere Oma und Kekse zwei Gruppen im Satz“ [am Ende werden farbliche Markierungen der Satzteile eingeblendet]; Gruppe 4, 01:09); vgl. ebd.: S. 28).

Im Folgenden betrachten wir abschließend exemplarisch die Signalisierung lexikalischer Kohäsion an einem Ausschnitt aus dem Erklärvideo von Gruppe 4 („Großschreibung von Nomen“, s. Abb. 13), da diese Form der Modalitätsverknüpfung im Korpus der 15 Erklärvideos vergleichsweise häufig genutzt wird.

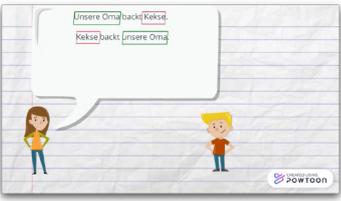
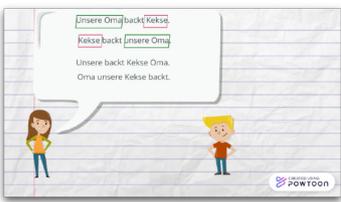
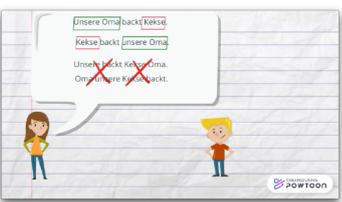
[1] S [v] S [img]	0 [00:49.2] NEHmen wir den satz "UNsere oma backt kekse".	1 [01:24.9] aber WAS passiert wenn wir 
[2] S [v] S [img]	.. versuchen (.) den satz ANders umzustellen? (-- naJA (.) wenn du sagst (-) "unsere	
[3] S [v] S [img]	backt kekse Oma" (-) oder (-) "oma unsere KEKse backt"	2 [01:34.0] hört sich das ECHT nach 
[4] S [v] S [img]	.. quatsch an. (--) WahrsSCHEINlich	3 [01:37.0] würden dich deine eltern fragen (.) warum du 
[5] S [v] S [img]	.. plötzlich wie	4 [01:39.5] meister Yoda redest. 

Abb. 13: Transkription (00:49, 01:24.9–01:39.5) und Filmstills; letztere geben jeweils den Endzustand der Einblendanimation wieder.

Lexikalische Konnexe finden sich zwischen

- „den satz“ (Fläche 2 in Abb. 13) und der entsprechenden medial schriftlichen Darstellung des weit vorher im Video eingeführten Satzes <Unsere Oma backt Kekse.> (s. Spalte 0 in Abb. 13 und Filmstill in Fläche 1),

- „unsere backt kekse Oma“ (-) oder (-) „oma unsere KEKse backt“ und den ebenfalls medial schriftlich dargestellten Sätzen (s. Filmstill in Fläche 3),
- „hört sich das ECHT nach quatsch an“ und den animierten, roten Durchstreichungen (s. Filmstill in Fläche 4), und
- „wie meister YOda redest“ und der eingeblendeten Fotografie von Meister Yoda, umrahmt von drei roten <?> (s. Filmstill in Fläche 5).

Die Kontaktstellen ergeben sich durchweg durch den Zeitpunkt des Starts der Einblendung und der simultanen verbalen Realisierung.

#### 4. Diskussion

In welcher Weise können Erklärvideos zum Wissensaufbau sowohl bei Studierenden als auch bei Schüler\*innen beitragen? Erste Hinweise im Überblick liefern Findeisen, Hörn & Seifried (2019), diese sind allerdings nicht bezogen auf einzelne Lerner\*innen (z. B. der Primarstufe) oder spezifische Erklärgegenstände. In unserem Beitrag haben wir zwar den Fokus auf die Produktion von Erklärvideos durch Studierende gelegt. Im Sinne einer kommunikativen Praktik spielt aber die Rezeption solcher Erklärvideos ebenfalls eine wichtige Rolle. Die rezeptive Praxis von Erklärvideos ist bislang vor allem über Befragungen und durch quantitative Daten ermittelt worden. Es lohnt sich, hier weitere und auch andere Untersuchungen umzusetzen, dies könnten neben Usability Tests auch ethnographische Studien sein. Möglicherweise unterscheiden sich auch die Rezeptionspraktiken, mit denen Schüler\*innen (und gleichfalls Studierende) Erklärvideos im und außerhalb des Unterrichts nutzen. Dies mag beispielsweise die Frage berühren, ob und wie im Video pausiert, im Video zurückgesprungen oder das Video bzw. einzelne Passagen wiederholt betrachtet werden. Sollte eine solche Zerdehnung typischerweise vorgenommen werden, ließe sich die Dichte der Erklärung deutlich steigern, sie wäre zudem der im Unterricht zeitlich eng gerahmten Erklärsituation überlegen. Letztere würde aber Exkurse und Kontextualisierungen ermöglichen, die in einem Erklärvideo mitgedacht und nicht spontan hergestellt werden können; Gleiches gilt für Diskussionen bzw. Rückmeldungen.

Die im Beitrag dargestellte Seminarkonzeption ermöglicht Studierenden die Übernahme der Perspektive von Erklärvideos rezipierenden Schüler\*innen. Die Fragen danach, welche Überlegungen, Entscheidungen und Konsultationen fachlichen Wissens bei der Produktion von Erklärvideos – auf welchen (sprachlichen) Ebenen – notwendig sind, führen die Studierenden nolens volens zur Reflexion der mit dem eigenen Erklären verbundenen Anforderungen und Kompetenzen. Die kommunikative Praktik ‚Digitales multimodales Erklären‘ in dieser Funktion sprachsystematisch zu beschreiben und für die Hochschulausbildung fruchtbar und nutzbar zu machen, ist im Beitrag in Grundzügen erfolgt. Desideratum ist die empirische Überprüfung der Wirkung von Erklärvideos – sowohl bei der Produktion als auch bei der Rezeption.

Wo sind Erklärungen in Lehrwerken und/oder im Unterricht überlegen, lassen sich fach- und disziplinspezifische Zugänge – auch in Abhängigkeit vom Erklärgegenstand –

eruiieren, an welcher Stelle kommen Erklärvideos an ihre Grenzen und welche möglicherweise spezifischen stilistischen und gestalterischen Präferenzen haben Grundschüler\*innen (und Studierende) sind weitere perspektivisch zu bearbeitende Forschungsfragen.

## Bibliografische Angaben

- Anders, Petra (2019). Erklärvideo. In dies.; Staiger, Michael; Albrecht, Christian; Rüssel, Manfred & Vorst, Claudia (Hg.), *Einführung in die Filmdidaktik*. Heidelberg: Springer, S. 255-268.
- Androusoopoulos, Jannis (2007). Neue Medien – neue Schriftlichkeit? In *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 54, S. 72-97.
- Bredel, Ursula (2013). *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh.
- Brünner, Gisela & Gülich, Elisabeth (2002). Verfahren der Veranschaulichung in der Experten-Laien-Kommunikation. In dies. (Hg.), *Krankheit verstehen. Interdisziplinäre Beiträge zur Sprache in Krankheitsdarstellungen*. Bielefeld: Aisthesis-Verlag, 17-93.
- Bühler, Karl (1934). *Sprachtheorie. D. Darstellungsfunktion d. Sprache*. Stuttgart/New York: Fischer.
- Caena, Francesca & Redecker, Christine (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (DIGCOMPEDU). In *European Journal of Education*, S. 356-369.
- CrashCourse (2020). What is Linguistics?: Crash Course Linguistics #1. <<https://youtu.be/3yLXNzDUH58?t=13>> (zuletzt aufgerufen am 18.08.2021).
- Cwielong, Ilona A. & Kommer, Sven (2020). Wozu noch Schule, wenn es YouTube gibt? In Kaspar et al. (Hg.), S. 38-44
- Deppermann, Arnulf; Feilke, Helmuth & Linke, Angelika (2016). Sprachliche und kommunikative Praktiken. Eine Annäherung aus linguistischer Sicht. In dies. (Hg.), *Sprachliche und kommunikative Praktiken*. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 1-23.
- Ehlich, Konrad (2009). Erklären verstehen – Erklären und Verstehen. In Vogt, Rüdiger (Hg.) (2009). *Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, S. 11-24.
- \_\_\_ (1998). Medium Sprache. In Strohner, Hans; Sichelschmidt, Lorenz & Hielscher, Martina (Hg.), *Medium Sprache*. Frankfurt (Main)/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Lang, S. 9-21.
- E.S. Scale Models (2017). Modellbau Grundlagen. <<https://youtu.be/Y6oQIVmQ8-8?t=145>> (zuletzt aufgerufen am 28.01.2021)
- Feilke, Helmuth & Rezat, Sara (2021). Erklärttexte lesen und schreiben. In *Praxis Deutsch* 285, S. 4-13.
- \_\_\_ (2019). Operatoren “to go”. In *Praxis Deutsch* 274, S. 4-13.
- Fiehler, Reinhard; Barden, Birgit; Elstermann, Mechthild & Kraft, Barbara (2004). *Eigenschaften gesprochener Sprache*. Tübingen: Narr.

- Findeisen, Stefanie; Horn, Sebastian; Seifried, Jürgen (2019): Lernen durch Videos – Empirische Befunde zur Gestaltung von Erklärvideos. In *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung (Oktober)*, S. 16-36. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2019.10.01.X>.
- forsa (2020). Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen im Auftrag der Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit der ZEIT. <<https://deutsches-schulportal.de/content/uploads/2021/01/Deutsches-Schulbarometer-Folgebefragung.pdf>> zuletzt aufgerufen am 18.08.2021).
- Frei, Mario; Asen-Molz, Katharina; Hilbert, Sven; Schilcher, Anita & Krauss, Stefan (2020). Die Wirksamkeit von Erklärvideos im Rahmen der Methode Flipped Classroom. In Kaspar et al. (Hg.), S. 284-290.
- Füssel, Stephan. (Hg.) (2012). *Medienkonvergenz – Transdisziplinär*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Habscheid, Stephan (2005). Das Internet – ein Massenmedium? In Siever, Torsten; Schlobinski, Peter & Runkehl, Jens (Hg.), *Websprache.net. Sprache und Kommunikation im Internet*. Berlin/New York: de Gruyter, S. 46-66.
- Heller, Vivien (2021). Die sprachlich-diskursive Darstellung komplexer Zusammenhänge im Fachunterricht. Vertextungsverfahren des Erklärens und Argumentierens. In Quasthoff, Uta; dies. & Morek, Miriam (Hg.), *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen*. Berlin: de Gruyter, S. 303-346.
- IQB = Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (o.J.): *Gemeinsame Aufgabepools der Länder. Aufgaben für das Fach Deutsch. Grundstock von Operatoren* <https://www.iqb.hu-berlin.de/abitur/dokumente/deutsch> (zuletzt aufgerufen am 29.01.2021).
- Klein, Josef (2009). ERKLÄREN-WAS, ERKLÄREN-WIE, ERKLÄREN-WARUM. Typologie und Komplexität zentraler Aspekte der Welterschließung. In Vogt, Rüdiger (Hg.) (2009). *Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, S. 25-36.
- \_\_\_ (2001). Erklären und Argumentieren als interaktive Gesprächsstrukturen. In Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang & Sager, Sven Frederik (Hg.), *Text- und Gesprächslinguistik, Bd. 2 Gesprächslinguistik*. Berlin/New York: de Gruyter, S. 1309-1329.
- Klein, Wolfgang (1979). Wegauskünfte. In *Lili. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 33, S. 9-57.
- Kotthoff, Helga (2009). Gesprächsfähigkeiten: Erzählen, Argumentieren, Erklären. In Krelle & Spiegel (Hg.), S. 41-63.
- Krelle, Michael & Spiegel, Carmen (Hg.) (2009). *Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Lehrerschmidt (2016). Kopfrechnen - superschnell - genialer Rechenrick <<https://youtu.be/PCcK92FAzwo?t=22>> (zuletzt aufgerufen am 18.08.2021).

- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.) (2020). *JIM-Studie 2020. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-jähriger*. Stuttgart.
- Neumeister, Nicole & Vogt, Rüdiger (2009). G7 Erklären im Unterricht. In Becker-Mrotzek, Michael (Hg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 562-583.
- Normann, Jana (2020). Komma klar mit Youtube! Chancen und Risiken von Lernvideos. In *Praxis Deutsch 283*, S. 22-27.
- Oesterreicher, Wulf & Koch, Peter (2016). 30 Jahre ‚Sprache der Nähe – Sprache der Distanz‘. Zu Anfängen und Entwicklung von Konzepten im Feld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In Feilke, Helmuth & Hennig, Mathilde (Hg.), *Zur Karriere von ‚Nähe und Distanz‘. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells*. Berlin/New York: de Gruyter, S. 11-72.
- Rat für kulturelle Bildung (2019). *Jugend/YouTube/Kulturelle Bildung. Horizont 2019. Studie: eine repräsentative Umfrage unter 12- bis 19-jährigen zur Nutzung kultureller Bildungsangebote an digitalen Kulturorten*. <[https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user\\_upload/pdf/Studie\\_YouTube\\_Webversion\\_final.pdf](https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/Studie_YouTube_Webversion_final.pdf)> (zuletzt aufgerufen am 29.01.2021).
- Redecker, Christine (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators. DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Robert Bosch Stiftung (2021). Das Deutsche Schulbarometer: Haben Schulen und Lehrkräfte in der Coronakrise dazugelernt? <<https://www.bosch-stiftung.de/de/news/das-deutsche-schulbarometer-haben-schulen-und-lehrkraefte-der-coronakrise-dazugelernt>> (zuletzt aufgerufen am 18.08.2021).
- Schneider, Jan G. (2017). Medien als Verfahren der Zeichenprozessierung. Grundsätzliche Überlegungen zum Medienbegriff und ihre Relevanz für die Gesprächsforschung. In *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 18*, S. 34-55.
- Schwab, Götz (2009). Schülerinitiierte Erklärprozesse im Fremdsprachenunterricht. In: Spreckels, Janet (Hg.), *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 49-65.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg R.; Bergmann, Pia; Birkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzlufft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja; Uhmann, Susanne (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10*, S. 353-402.
- Spreckels, Janet (2009). Mündliches Erklären im Deutschunterricht. In Krelle & Spiegel (Hg.), S. 117-138.
- Stöckl, Hartmut (2016). Multimodalität – Semiotische und textlinguistische Grundlagen. In Klug, Nina-Maria & Stöckl, Hartmut (Hg.), *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext*. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 3-35.

- Torrau, Sören (2021). Anderen und sich selbst die Welt erklären. Schülerinnen und Schüler analysieren Erklärvideos. In *Praxis Deutsch* 285, S. 45-53.
- Vogt, Rüdiger (Hg.) (2009). *Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Wolf, Karsten D. (2015). Bildungspotenziale von Erklärvideos und Tutorials auf YouTube: Audio-Visuelle Enzyklopädie, adressatengerechtes Bildungsfernsehen, Lehr-Lern-Strategie oder partizipative Peer Education? In *merz* 59(1), S. 30-36.
- Wolf, Karsten D. & Kratzer, Verena (2015). Erklärstrukturen in selbsterstellten Erklärvideos von Kindern. In Hugger, Kai-Uwe; Tillmann, Angela; Iske, Stefan; Fromme, Johannes; Grell, Petra & Hug, Theo (Hg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 12. Kinder und Kindheit in der digitalen Kultur*, Wiesbaden: Springer VS, S. 29-44.
- Wolk, Thorsten (2018). Vom passiven Zuschauer zum aktiven Produzenten – Erklärvideos zu grammatikalischen Phänomenen mit der Zeige-Lege-Technik. In *Deutschunterricht* 4, S. 47-53.

## Über die Autor\*innen

**Dr. phil. Matthias Knopp** ist Akademischer Rat am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II an der Universität zu Köln. Seine Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind Sprache und sprachliches Lernen in digitalen Medien, Schreibprozessforschung, Textproduktion und mentales Lexikon, Sprachdidaktik und Inklusion.

Korrespondenzadresse: matthias.knopp@uni-koeln.de

**Prof.' Dr.' Kirsten Schindler** ist außerplanmäßige Professor\*in am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II, Arbeitsgruppe „Professionalisierung sprachlicher Kompetenzen“, Lehr- und Forschungsinteressen: Akademisches und berufliches Schreiben, kreatives und literarisches Schreiben, Professionalisierung von Lehrkräften, diversitätsorientierte Deutschdidaktik.

Korrespondenzadresse: kirsten.schindler@uni-koeln.de

Monika Unkel &amp; Aline Willems

## **Digitalisierung im Licht von kritischer Fremdsprachendidaktik und *learner agency*: neue Ziele für den Fremdsprachenunterricht?**

### Abstract

Im Rahmen des Beitrags wird den Fragen nachgegangen, ob das Leitbild des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts der vergangenen Jahre und Jahrzehnte im Zeitalter der Digitalisierung aufrecht erhalten werden kann und welchen Ergänzungen dieses ggf. bedarf, um die Entwicklung von Schüler\*innen zu mündigen Bürger\*innen in einer demokratischen Gesellschaft zu fördern. Als wichtige Konstrukte werden in diesem Zusammenhang die Kritische Fremdsprachendidaktik und die *learner agency* betrachtet, die zunächst definitorisch vorgestellt und anschließend zu den Herausforderungen des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen in der digitalisierten Welt in Beziehung gesetzt werden. Nachfolgend werden die eingangs skizzierten Fragen exemplarisch und schlaglichtartig für zwei im Fremdsprachenunterricht zu fördernde Kompetenzbereiche diskutiert: die funktionale kommunikative Kompetenz Schreiben und die transversal angelegte Sprachlernkompetenz.

This article will explore the questions of whether the model of communicative foreign language teaching of past years and decades can be maintained in the age of digitalisation and what additions it may need in order to promote the development of students to become responsible citizens in a democratic society. In this context, critical foreign language teaching and learner agency will be considered as important constructs, which will first be introduced and then related to challenges of teaching and learning foreign languages in the digitised world. Subsequently, the questions outlined above will be discussed for two areas of competence to be promoted in foreign language teaching: the functional communicative competence of writing and the transversal language learning competence.

### Schlagwörter:

Kritische Fremdsprachendidaktik, *learner agency*, Fremdsprachenlehren und -lernen, Digitalisierung  
critical foreign language teaching, learner agency, foreign language teaching and learning, digitalisation

### I. Einleitung

Die Maßnahmen zur Eindämmung der SARS-CoV-II-Pandemie seit Frühjahr 2020 richten neben ihren eigentlichen Zielen auch ein Brennglas auf bestehende gesellschaftliche Wandelprozesse und die damit in Zusammenhang stehenden Herausforderungen. So ist allen mit schulischer Bildung befassten Akteur\*innen zwar seit Jahren bewusst, dass in einem adressat\*innenorientierten und nach aktuellen Theorien sowie Methoden ausgerichteten



Fremdsprachenunterricht (FSU) der Einsatz digitaler Medien eine Selbstverständlichkeit darstellen sollte (vgl. u. a. Schildhauer & Bündgens-Kosten, 2021; Falk, 2019: S. 21-60) und dass dieser nicht nur unter der Prämisse eines daraus entstehenden potenziellen Mehrwerts zu betrachten ist. Ebenso kann es als Konsens angesehen werden, dass dabei Bezug auf die in einer ständigen Fortentwicklung begriffene Mediennutzung von Schüler\*innen genommen wird (vgl. bspw. Bär, 2019: S. 13; MPFS, 2019; MPFS, 2020a) und dass die Verwendung digitaler Medien gemäß dem „Primat des Pädagogischen“ erfolgt, also „zur Förderung und Realisierung spezifischer Lehr- und Lernprozesse“ (Lachner, Scheiter & Stürmer, 2020: S. 68). Zahlreiche Datenerhebungen und entsprechende Berichte seit der verschärften ‚Lernen-auf-Distanz-Situation‘ zeigen jedoch, dass in Deutschland noch ein erheblicher Entwicklungsbedarf besteht, wenn es darum geht, digitale Medien im Unterricht gewinnbringend und sinnvoll zu nutzen (vgl. bspw. MPFS, 2020b). Die Themenfelder und Fragestellungen, die es diesbezüglich zu fokussieren gilt, sind mannigfaltig und reichen von der Auseinandersetzung mit Hard- über Softwarelösungen, Finanzierungs- und Supportproblemen bis hin zu fachspezifischen Sujets.

Dabei verstehen wir unter Digitalisierung hier und im Folgenden die Nutzung digitaler Medien i. w. S., also nicht nur als Lernangebote unter dem weiten Textbegriff, sondern auch als Werkzeuge für den FSU, ebenso wie die neuen Möglichkeiten und Potenziale, die ihr Einsatz für die Gesellschaft mit sich bringt (vgl. KMK, 2017a: S. 8; s. auch Redecker, 2017: S. 12; zur Vieldeutigkeit des Begriffs vgl. Genner, 2020). Während mit dem SAMR-Modell (vgl. u. a. Puentedura, 2006) zwar ein nützliches Instrument vorliegt, um die Beschaffenheit dieser eingesetzten digitalen Angebote zu klassifizieren,<sup>1</sup> bleibt für den FSU die Frage, ob bzw. inwieweit dieser verändert werden müsste, um den bestehenden und in der Entwicklung begriffenen digitalen Werkzeugen und damit der derzeitigen wie zukünftigen Lebenswelt der Lernenden gerecht zu werden, bislang weitgehend unbeantwortet.

---

<sup>1</sup> Das SAMR-Modell unterscheidet vier Stadien für die Nutzung digitaler Tools beim Lernen: *substitution* (digitale Werkzeuge werden ohne Funktionsänderung als Ersatz für herkömmliche Hilfsmittel eingesetzt, ein Beispiel wäre hier der Einsatz eines Online-Wörterbuchs), *augmentation* (digitale Technologie wird als direkter Ersatz verwendet, aber es wird eine weitere Funktion hinzugefügt oder eine vorhandene Funktion genutzt, die analog nicht verfügbar wäre, z. B. hat der Gebrauch einer Textverarbeitungssoftware in Sprachen wie Japanisch den Vorteil, dass das korrekte Zeichen nur noch aus einer Liste von Vorgaben ausgewählt werden, aber nicht mehr selbst ‚konstruiert‘ werden muss), *modification* (die zu bearbeitende Aufgabe wird neu definiert durch die Nutzung digitaler Tools, das wäre bspw. der Fall, wenn Schüler\*innen Übersetzungstools wie deepL oder Google Translate nutzen und die Aufgabe dann darin bestünde, die übersetzten Texte im Hinblick auf ihre Angemessenheit zu analysieren) und *redefinition* (hierbei handelt es sich um Aufgaben, die ohne die digitalen Tools erst gar nicht möglich gewesen wären wie z. B. eine Aufgabe zum kollaborativen Schreiben, an der sich bei Nutzung digitaler Plattformen zeitgleich mehrere Schüler\*innen aktiv beteiligen können). Die Medien / Tools der ersten beiden Stufen (Substitution und Erweiterung) dienen der Unterstützung (*enhancement*) des Lernens, die der beiden anderen (Modifikation und Neubelegung) führen zu einer Veränderung des Lernens (vgl. Puentedura, 2008: S. 5-7).

Ausnahmen bilden bspw. einige gedankliche Anregungen im Sammelband der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (Burwitz-Melzer, Riemer & Schmelter, 2019) oder die FAZ-Beiträge von Dirk Siepmann (2020; 2018). Gleichzeitig finden sich im o. g. Sammelband aber auch Stimmen wie diejenige von Funk (2019: S. 69), der Folgendes festhält:

Auch angesichts des digitalen Wandels in allen Bereichen der Gesellschaft benötigen [sic] der Fremdsprachenunterricht kein neues Leitbild. Die fachlichen und ethischen Ziele, die pädagogischen Handlungsprinzipien und didaktischen Standards sind nach wie vor vom Leitbild einer kommunikativen Fremdsprachendidaktik geprägt, wie sie in den 70[er] Jahren des vergangenen Jahrhunderts in der westlichen Welt entwickelt wurden. [...] Dazu gehören im Sinne eines Leitbilds, [sic] etwa Handlungsorientierung, die Menschen zu rezeptiv und produktiv angemessenen Sprachhandlungen in fremdkulturellen Kontexten befähigen soll, ein Unterricht, der interaktions- und partizipationsorientiert vorgeht und dabei individuelle Lernpotenziale und -ziele berücksichtigt und in der Lage ist, Lerninhalte dementsprechend zu differenzieren und personalisieren.

Dem kann jedoch nur mit einem ‚ja, aber‘ zugestimmt werden: Das von Funk beschriebene Leitbild wird nach wie vor als gültig wertgeschätzt, sollte jedoch im Hinblick auf den digitalen Wandel unter Einbezug von Aspekten der kritischen Fremdsprachendidaktik und Kernpunkten der Theorien zu *learner agency* ausgeweitet werden, um zu einer Entwicklung der Schüler\*innen zu mündigen Bürger\*innen<sup>2</sup> beitragen zu können. Eben dies beabsichtigt der vorliegende Beitrag: Dabei wird untersucht, ob der FSU mittelfristig andere – neue bzw. abgewandelte – Ziele verfolgen sollte als diejenigen, die derzeit durch die curricularen Vorgaben definiert werden (vgl. u. a. Europarat, 2001; CoE, 2018a; KMK, 2004a; 2012), und welche Auswirkungen dies für die beteiligten Akteur\*innen hätte.

## 2. Theoretische Verortung

Bevor die eingangs skizzierten Fragen beantwortet werden können, soll zunächst eine knappe Verortung der zugrundeliegenden Konstrukte vorgenommen werden, um den Rahmen des zugehörigen wissenschaftlichen Diskurses abzustecken. Darum wird nachfolgend schlaglichtartig in die Theorien der Kritischen Fremdsprachendidaktik sowie der *learner agency* eingeführt, und es werden die wirklich neuen Herausforderungen, die sich für den bzw. im FSU durch derzeit verfügbare bzw. mittelfristig erwartbare digitale Medien ergeben, skizziert.

---

<sup>2</sup> Der Begriff Mündigkeit fokussiert je nach Kontext unterschiedliche Aspekte wie bspw. Volljährigkeit, Straffähigkeit und/oder Geschäftsfähigkeit. Darüber hinaus werden damit auch die Fähigkeiten zur Selbstbestimmung und Urteilsfähigkeit beschrieben, die wiederum bedingen, dass „die Bürger und Bürgerinnen nicht nur für sich selbst Verantwortung übernehmen, sondern auch für ihren Staat und ihre Gesellschaft. In einer Demokratie wie in Deutschland ist das besonders wichtig. Die Demokratie braucht mündige Bürger und Bürgerinnen, die sich interessieren und engagieren, die bereit sind, politisch im Staat mitzuwirken.“ (Toyka-Seid & Schneider, o. J.). Der vorliegende Beitrag setzt sich v. a. mit der Förderung der Bedeutungskomponenten ‚Urteilsfähigkeit‘ und ‚Selbstbestimmung‘ auseinander, um den Schüler\*innen die aktive Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen.

## 2.1 Kritische Fremdsprachendidaktik

Der Terminus Kritische Fremdsprachendidaktik (nachfolgend KF) ist bislang im deutschsprachigen Diskursraum (noch?) wenig etabliert (vgl. Gerlach 2020a). Dies mag zum einen an der Vielzahl unterschiedlicher Modelle und Theorien liegen, von denen er sich ableitet (vgl. z. B. Gerlach, 2020b: S. 10-17), und zum anderen an der politischen Dimension, die mit dem verwandten englischsprachigen Begriff der *critical language pedagogy* verbunden wird (vgl. u. a. Crookes, 2013). Gleichzeitig existieren anderslautende fremdsprachendidaktische Konstrukte, die der KF in Inhalten und Zielen jedoch sehr ähneln (vgl. unten).

Wie Gerlach (2020b, auch im Folgenden) vertiefend darstellt, lässt sich der theoretische Bezugsrahmen der KF weit aufspannen, wobei stets eine massive Wechselwirkung zwischen den jeweiligen Modellen und den zum Zeitpunkt ihrer Entstehung herrschenden gesellschaftlichen und politischen Zuständen zu beobachten ist: Dabei sind zunächst die Kritische Theorie sowie die sich daraus entwickelnden Konzepte wie bspw. die Gender-Theorie, die Queer-Theorie oder die *critical race theory* zu nennen.<sup>3</sup> Ebenso lassen sich Bezüge zur Kritischen Erziehungswissenschaft – u. a. erwähnt in Klafki (2007), aber bereits seit den 1970er Jahren entwickelt –, zur *critical literacy*<sup>4</sup> und zum kritischen Denken im Allgemeinen (vgl. Gerlach, 2020b: S. 15-17) aufzeigen. Allen gemein ist das Ziel der Unterstützung der Schüler\*innen in ihrer Entwicklung hin zu reflektierten, mündigen Bürger\*innen, die sich im besten Fall selbst politisch für Demokratie und Freiheit engagieren.

Dies gilt auch für die *critical language pedagogy*, die allerdings das Lehren um der sozialen Gerechtigkeit willen noch stärker in den Fokus rückt:

Critical pedagogy is teaching for social justice, in ways that support the development of active, engaged citizens who will, as circumstances permit, critically inquire into why the lives of so many human beings, perhaps including their own, are materially, psychologically, socially, and spiritually inadequate – citizens who will be prepared to seek out solutions to the problems they define and encounter, and take action accordingly. (Crookes, 2013: S. 8)

Die Autorinnen des vorliegenden Beitrags schließen sich jedoch der gemäßigten, von Gerlach (2020b) vertretenen Idee einer KF an, die die Förderung von Mündigkeit in den Mittelpunkt stellt. Darüber hinaus sehen sie in der KF große Schnittmengen zu Byrams Konzept von *Intercultural Citizenship* (vgl. Byram, 2008: S. 155-226), das seinerseits in engem Zusammenhang mit der Idee der politischen Bildung i. S. v. Demokratiebildung steht (vgl. bspw. CoE, 2018b; KMK, 2018; Willems, 2020) und auf dem wiederum die *Digital Citi-*

---

<sup>3</sup> Zur Einführung in die Kritische Theorie vgl. bspw. Waschkuhn (2000). Für einen Überblick über die Gender-Theorie mit aktuellen Bezügen vgl. u. a. Lennon & Alsop (2020) oder Hahmann, Knobloch, Kubandt, Orlikowski & Plath (2020). Für einen Einstieg in die Queer-Theorie s. z. B. McCann & Monaghan (2020) bzw. für eine Einführung samt Bezügen zu Schule und Unterricht Kenklies & Waldmann (2017). Für einen Überblick zur *critical race theory* vgl. bspw. Delgado & Stefancic (2017).

<sup>4</sup> Für eine Einführung in die Konzepte der *critical literacy* vgl. z. B. McNicol (2016) oder Mills (2015).

*zenship Education* fußt (vgl. z. B. CoE, 2019). Weiterhin bieten sich enge Anknüpfungsmöglichkeiten an das Konzept der fremdsprachlichen Diskursbewusstheit (vgl. Plikat, 2017), an Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen (vgl. bspw. KMK BMZ, 2016) sowie an das Konstrukt der *learner agency*, welches nachfolgend näher beleuchtet werden soll.

## 2.2 *Learner agency*

Während das Konstrukt der *human agency* in den Geisteswissenschaften schon seit geraumer Zeit seinen festen Platz hat (vgl. z. B. im Bereich der Sprachphilosophie Taylor, 1985), ist es in Form der *learner agency* (nachfolgend LA) in der Fremdsprachendidaktik erst im Zusammenhang mit neueren Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb und zur *critical literacy* vermehrt aufgegriffen worden (vgl. Deters, Gao, Miller & Vitanova, 2015; Gao, 2010; Teng, 2019; van Lier, 2008; Vitanova, Miller, Gao & Deters, 2015; s. ebf. Gerlach, 2020b: S. 15), auch wenn die Berücksichtigung der aktiven Rolle der Lernenden bereits seit vielen Jahren ein Desiderat des FSU ist (vgl. z. B. Long & Porter, 1985: S. 209 f.).

Unter LA wird hier die Fähigkeit der Lernenden verstanden, im Prozess fremdsprachlichen Lernens autonom und zielgerichtet zu handeln und sich selbst zu regulieren (vgl. Vitanova et al., 2015: S. 5; zu den verschiedenen Definitionen vgl. Yashima, 2013: S. 1-5). Dabei wird LA als „socially structured and embedded in social contexts“ (Yashima & Fukui, 2020: S. 2) betrachtet.<sup>5</sup>

Ein relativ frühes Beispiel, Lernende von Fremdsprachen als „social agents“ (CoE, 2001: S. 9) zu bezeichnen, findet sich in der englischen Originalausgabe des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (kurz: GeR bzw. CEFR), das in der deutschen Übersetzung allerdings lediglich mit „gesellschaftlich Handelnde[n]“ bzw. „sozial Handelnde[n]“ (Europarat, 2001: S. 21) wiedergegeben wird. Selbst im englischen Original kommt der Begriff ‚agency‘ nicht vor. Er wird zwar im 17 Jahre später erschienenen *Companion Volume* zum GeR genannt:

The CEFR presents the language user/learner as a ‚social agent‘ acting in the social world and exerting agency in the learning process. This implies a real paradigm shift in both course planning and teaching, promoting learner engagement and autonomy. (CoE, 2018a: S. 26)

bleibt aber im Hinblick auf die Bedeutung von LA mit dem Hinweis auf den Paradigmenwechsel der Unterrichtsplanung und des Lehrens, die das Engagement und die Autonomie

---

<sup>5</sup> Van Lier (2010: S. 4) stuft LA als ein eng mit den Begriffen ‚Lernendenautonomie‘ oder ‚Motivation‘ verbundenes Konzept ein, das aber allgemeiner und umfassender als die beiden genannten sei. Diese sind für ihn Produkte oder Manifestationen von LA. Zur Abgrenzung benennt er als Faktoren für LA neben der Initiative der Lernenden bzw. ihres selbstregulierten Arbeitens sowie der Einbettung des Lernens in den soziokulturellen Kontext die Bewusstheit der Lernenden über die Verantwortung ihres Handelns bzw. Nicht-Handelns, auch im Hinblick auf andere. Es ist vor allem dieser letzte Punkt, der LA von Lernendenautonomie abgrenzt. Allerdings weist Korhonen (2014: S. 69) darauf hin, dass sich auch der Diskurs zur Lernendenautonomie mit den Jahren verändert habe, so dass beide Begriffe eng beieinander lägen. Zur Komplexität des Konstrukts LA vgl. ebf. Korhonen (2014: S. 78); Mercer (2011); Mercer (2012); Teng (2019: S. 65-75).

der Lernenden fördern, deutlich vager als bspw. Muramatsu (2018: S. 5) in dem nachfolgenden Zitat, in dem sie auf *agency* von L2-Lernenden an Universitäten eingeht:

L2 learning can be viewed as a process of L2 socialization by participating in a new social community of practice, navigating their lives, negotiating their social positions and identities and establishing their voices in a new target language community. L2 learners, as social agents, create, navigate and define their own learning processes. They do not passively emulate the normative practices of the target language communities or accept undesirable social values and positions being simply imposed on them; instead, they negotiate, resist and shape their learning processes and experiences.

Fremdsprachenlernen stellt hier einen dynamischen gesellschaftlichen Prozess dar, der von der Interaktion zwischen den Lernenden und der sie umgebenden Umwelt geprägt wird. Dabei impliziert LA, dass die Lernenden über Wahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Handlungsoptionen verfügen. Die gewählten Aktionen erfolgen im soziokulturellen Kontext; sie werden von den Lernenden entsprechend interpretiert bzw. sind ggf. sogar durch diesen motiviert. Letztendlich ist – neben kognitiven und emotionalen Voraussetzungen – die individuelle und sozial konstruierte Kontrolle des Lernens ein wichtiger Faktor dafür, welche Kompetenzen von den Lernenden in der Fremdsprache ausgebildet werden (vgl. Gkonou, 2015: S. 195; s. ebf. Weinert, 2002: S. 27 f.; Konrad & Traub, 2012: S. 24).

Im Hinblick auf schulische digitale Praktiken im fremdsprachlichen Lernprozess kann LA dahingehend interpretiert werden, dass Schüler\*innen als für ihr Lernen selbstverantwortliche Akteur\*innen nicht nur bei der Wahl ihrer Lerngegenstände und Lernziele im Rahmen ihrer Möglichkeiten aktiv handeln, sondern vor allem auch bei der Auswahl und Nutzung der in Frage kommenden Medien und Materialien. Im Unterschied zu traditionelleren Unterrichtsformen, bei denen es oft an LA mangelt, weil Lehrende und / oder Institutionen alle Medien und Prozesse vorgeben und kontrollieren (vgl. Vandergriff, 2016: S. 87), bietet das digital gestützte Lernen Schüler\*innen mehr Möglichkeiten, selbst zu entscheiden, wie und (in gewissem Maße) was sie lernen wollen. Die Lernenden haben durch die Bearbeitung von selbst gewählten Themen oder Texten größere Chancen der Teilhabe an diskursiven Praktiken, die ihnen in einem analogen Unterricht nicht in diesem Maße zur Verfügung stehen.<sup>6</sup>

Die Lehrkraft zeigt ihnen lediglich die für ihre Lernziele geeigneten Angebote auf und berät sie bei ihrem Lernen. Der *turn* der Rolle der Lehrenden von der Wissensvermittlung zur Lernbegleitung bzw. Lernförderung ist im Kontext der Digitalisierung besonders wichtig, denn Lehrer\*innen müssen über die zur Verfügung stehenden und sich schnell verändernden Medien und Tools umfassend informiert sein, um diese kriterienbasiert auswählen, erstellen und anpassen, aber auch organisieren und teilen zu können (vgl. Redecker, 2017: S. 44-49).<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Damit eröffnen sich auch neue Perspektiven für den Umgang mit heterogenen Lernendengruppen (vgl. Kalampos, 2019; s. auch Würffel, 2017).

<sup>7</sup> Da Fremdsprachenlernen von der Interaktion zwischen den Lernenden und der sie umgebenden Umwelt geprägt wird, liegt ein weiteres interessantes Merkmal der LA im Rahmen der Digitalisierung auf der Interaktion zwischen Lernenden und der Technik, die sie nutzen.

Der digitale Raum bietet Lehrenden wie Lernenden die Möglichkeit, *real world*-Informationen von Sprecher\*innen bzw. aus den Ländern der Zielsprache einzubeziehen und damit die engen Grenzen des Klassenraums zu überschreiten. Gleichzeitig erfordern die dort nahezu unendlich verfügbaren Informationen grundlegende Kenntnisse und Kompetenzen, um diese zunächst kritisch zu sichten, zu reflektieren und einzuordnen und sie erst dann zu nutzen (vgl. KMK, 2017a: S. 18 f.). Die Verwendung digitaler Medien im Unterricht benötigt damit sowohl die durch die KF postulierte *critical literacy* als auch das entsprechende Engagement, sich aktiv in den Lernprozess einzubringen, also LA. Beide Ansätze bilden im Hinblick auf die seitens der KMK (2017b; 2018) formulierten Querschnittsaufgaben für alle Fächer zur Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie Demokratie- und Medienbildung wesentliche Grundpfeiler. Darüber hinaus bieten sie gerade für die Betrachtung der inhaltlichen und methodischen Potenziale des Einsatzes digitaler Medien neben dem SAMR-Modell einen weiteren wichtigen Ausgangspunkt.

### 3. Chancen und Potenziale der Digitalisierung des FSU

Wendet man sich der Nutzung digitaler Angebote im FSU zur Förderung der Entwicklung mündiger Bürger\*innen zu, wird schnell die Herausforderung deutlich, dass diese mit Blick auf zwei unterschiedliche Ebenen diskutiert werden sollte, die jedoch in der schulischen Realität nicht unbedingt voneinander zu trennen sind. Denn digitale Medien können sowohl als Werkzeug zum Fremdsprachenlernen genutzt, als auch im Unterricht als Inhalt, also Unterrichtsgegenstand, thematisiert werden. Daraus ergeben sich dann abweichende Lernziele, wobei insbesondere im Fall von ‚digitale Medien als Werkzeuge‘ die Ideen der KF und der LA schnell in den Hintergrund geraten können, wenn die Schüler\*innen nicht zur kritischen Reflexion im Umgang mit den Tools angeregt werden.

Nachfolgend sollen daher exemplarisch zwei Kompetenzbereiche des FSU unter der Fragestellung beleuchtet werden, welchen Einfluss digitale Medien hier im Vergleich zu einer Gestaltung des Unterrichts ohne diese haben könnten und ob ggf. neue Ziele für

---

Gerade für den FSU ist außerdem von Relevanz, welche Kompetenzmodelle und / oder -begriffe sich in Bezug auf die Forderungen nach Orientierung (vgl. Budke & Meyer, 2015: S. 9 f.) oder Ambiguitätstoleranz im interkulturellen Kontakt (vgl. Deardorff, 2015: S. 131 f.) nutzen lassen. Diese Aspekte können hier allerdings nicht vertieft werden.

diese Kompetenzbereiche formuliert werden müssen, die über die bestehenden Zielvorgaben<sup>8</sup> hinausgehen.<sup>9</sup>

### 3.1 Funktionale kommunikative Kompetenz: Schreiben

Wenngleich seit einigen Jahren das Primat der Mündlichkeit in den curricularen Vorgaben des FSU propagiert wird, nimmt die Schreibkompetenz weiterhin eine zentrale Rolle ein. Dies zeigt sich sowohl an den Aufgabenstellungen in den Lehrbüchern als auch darin, dass die Fachnote mehrheitlich über schriftliche Klausuren generiert wird – je fortgeschrittener die Lernenden, umso stärker (vgl. u. a. MSB NRW, 2019: S. 40-43). Dabei kann die Schreibkompetenz sowohl der funktionalen kommunikativen Kompetenz ‚Schreiben‘ als auch der Text- und Medienkompetenz zugeordnet werden, die in vielen Fällen ineinandergreifen und in den curricularen Vorgaben „eher aus Darstellungsgründen [...] getrennt aufgeführt werden“ (MSB NRW, 2019: S. 12; vgl. auch S. 13). Darüber hinaus haben in ihrer sogenannten „dienende[n] Funktion“ die unter der Überschrift „Verfügen über sprachliche Mittel“ (i. e. hier: Wortschatz, Grammatik und Orthografie) genannten Wissensbereiche ebenfalls einen direkten Einfluss auf das Gelingen des Schreibprozesses (vgl. MSB NRW, 2019: S. 12).

Untersucht man nun die Passung der o. g. KLP-Vorgabenbereiche auf den Einbezug digitaler Medien im Englischunterricht der Erprobungsstufe (i. e.: der Jahrgangsstufen 5 und 6), so lassen sich zwar nur wenige direkte Bezüge auffinden (hier in erster Linie das Verfassen von E-Mails und Textnachrichten bzw. unter Verweis auf den weiten Textbegriff auch von multimedialen digitalen Texten), aber der Unterricht ist den digitalen Medien als Werkzeugen gegenüber nicht verschlossen und in Bezug auf digitale Medien als Unterrichtsgegenstand wird auch schon in den Jahrgangsstufen 5 und 6 eine kritische Auseinandersetzung angeregt (vgl. MSB NRW, 2019: S. 15-21). Ähnlich gestaltet sind die Vorgaben in der Mitte und am Ende der Sekundarstufe I (vgl. MSB NRW, 2019: S. 23-39), natürlich dann auf erhöhtem sprachlichem und kognitivem Niveau, so dass hier u. a. explizit darauf verwiesen wird, dass Schüler\*innen am Ende der Jahrgangsstufe 8 „unter Einsatz

---

<sup>8</sup> Die Anknüpfung an curriculare Vorgaben kann hier unterschiedlich erfolgen: Einerseits könnten die Bildungsstandards als Vergleichsfolie herangezogen werden, die sich durch ihre Überregionalität auszeichnen und somit deutschlandweite Aussagen ermöglichen würden (vgl. bspw. Koch, 2017). Andererseits sind diese Dokumente aufgrund ihrer Zielsetzungen relativ unspezifisch und gleichzeitig bereits einige Jahre alt (vgl. KMK, 2004a; 2004b; 2012). Darum wird an dieser Stelle der Nachteil der Regionalität zugunsten der Aktualität in Kauf genommen und exemplarisch auf die Inhalte des Kernlehrplans (KLP) in Nordrhein-Westfalen (NRW) für Englisch als erste Fremdsprache am Gymnasium von 2019 zurückgegriffen (vgl. MSB NRW, 2019). Dieser KLP dient wiederum als Vorlage für diejenigen aller anderen fremdsprachlichen Fächer in NRW, die entweder bereits entsprechend aktualisiert wurden oder noch im Aktualisierungsprozess befindlich sind (vgl. QUA-LiS NRW, 2021).

<sup>9</sup> Sicher wäre es sinnvoll und auch nötig, diese Fragen für alle im FSU zu fördernden Kompetenzbereiche zu diskutieren. Da dies hier allerdings nicht möglich ist, werden exemplarisch eine funktionale kommunikative Kompetenz, hier: das Schreiben, sowie die transversale Sprachlernkompetenz behandelt.

produktionsorientierter Verfahren analoge und kurze digitale Texte und Medienprodukte erstellen“ können (MSB NRW, 2019: S. 29) bzw. am Ende der Sekundarstufe I dies sogar weiter ausbauen und zusätzlich „unter Einsatz produktionsorientierter Verfahren die Wirkung von Texten und Medien erkunden“ (MSB NRW, 2019: S. 38). Ausdrücklich erwähnt werden soll an dieser Stelle auch, dass der KLP im allgemeinen Teil postuliert: „Der Englischunterricht am Gymnasium ist dem Leitbild eines kommunikativ mutigen und zunehmend selbstverantwortlichen Sprachenlerner verpflichtet [...]“ (MSB NRW, 2019: S. 9) – also explizit zur Förderung von LA einlädt und über die interkulturelle Handlungskompetenz, die Sprachbewusstheit und die Verweise auf die fachübergreifenden Querschnittsaufgaben analog zu den KMK-Formulierungen (vgl. KMK, o. J.) die Tür für KF weit öffnet (vgl. MSB NRW, 2019: S. 8-10).

Dabei bleiben jedoch – intendiert oder nicht – zahlreiche Leerstellen hinsichtlich des Einbezugs aktueller und mittelfristig erwartbarer digitaler Werkzeuge bestehen. Ob es nun in den Händen der Autor\*innen schulinterner Curricula oder von Lehr-Lernmaterialien liegt, diese zu füllen, kann hier nicht weiter diskutiert werden. Gleichwohl sollen einige der Leerstellen aufgezeigt und damit ins allgemeine Bewusstsein der beteiligten Akteur\*innen gerückt werden.

Betrachten wir hinsichtlich der reinen Textproduktion einmal die lebensweltlichen Alltagssituationen, in denen Schüler\*innen Texte produzieren, und grenzen diese der Einfachheit halber zunächst auf den engen Textbegriff ein, so lässt sich festhalten, dass die in den Schulbüchern häufig gestellten Schreibaufgaben weit davon entfernt liegen. Nachdem mit Einzug der SMS die zuvor privat überwiegend mündliche Kommunikation wieder teilweise in den schriftlichen Bereich überführt wurde – jedoch mit ihren ganz eigenen Stilen und Regeln –, kommunizieren die meisten Jugendlichen inzwischen erneut überwiegend mittels gesprochener Kurznachrichten, die über entsprechende Apps an Einzelpersonen und ganze Gruppen gesendet werden und eine asynchrone mündliche Kommunikation bedingen. Alternativ bedient man sich zahlreicher Emojis, GIFs oder Kürzeln, wie bspw. *asap* (= *as soon as possible*), *cu* (*see you*) etc., die zwischenzeitlich zum großen Teil vom privaten in den öffentlichen oder geschäftlichen Sprachgebrauch übernommen wurden. Diese kommunikativen Codes müsste der FSU ebenfalls aufgreifen, wenn er zu einer erfolgreichen Kommunikation mit Zielsprachensprecher\*innen befähigen soll (vgl. MSB NRW, 2019: S. 8). Gleiches gilt für die Erstellung multicodaler Texte, deren einzelne Bausteine mitunter kulturellen Bedeutungsabweichungen unterliegen, die den Lernenden bekannt gemacht werden müssen (vgl. dazu ebf. den Beitrag von Elke Höfler in dieser k:ON-Ausgabe).

Welche Möglichkeiten stehen nun aber Lehrenden und Lernenden im FSU zur Verfügung, um das fremdsprachliche Schreiben mit Hilfe digitaler Werkzeuge zu trainieren und ein kritisches Bewusstsein für den Umgang mit (schriftlicher) Sprache zu fördern? Li, Dursun & Hegelheimer (2017: S. 78-80) unterscheiden hier drei Kategorien:

- Web 2.0-Tools, die u. a. alle Arten von Social Media-Anwendungen enthalten und die neben der Kommunikation auch zum kollaborativen Arbeiten genutzt werden können,

- Werkzeuge zur automatisierten Schreibevaluation, die auf der Grundlage statistischer Methoden, z. T. kombiniert mit natürlicher Sprachverarbeitung vorgehen (wie z. B. ETS Criterion®<sup>10</sup>, vgl. Hockly, 2019, oder jWriter, vgl. Lee, 2019-2023, s. auch Lee & Hasebe, 2020) und die zur Unterstützung der Lehrenden und Lernenden sowohl bei der formativen Bewertung als auch bei der Schreibvermittlung<sup>11</sup> eingesetzt werden können,<sup>12</sup>
- Nutzung von Korpora und deren Werkzeugen, um zum einen Zugang zu sprachlichen Beispielen beim Schreiben zu haben und zum anderen Wörter, Phrasen oder Kollokationen beim Schreiben überprüfen zu können.<sup>13</sup>

Allerdings gibt es auch weit weniger komplexe Software, die Schüler\*innen im Alltag zur Textproduktion nutzen, z. B. wenn sie außerhalb der Schule ‚nicht-private‘ schriftliche Texte verfassen. Dabei schöpfen sie – anders als im Klassenraum – die Möglichkeiten eines Textverarbeitungsprogramms i. d. R. aus – was im Rahmen benoteter schriftlicher Arbeiten kritisch diskutiert werden müsste: Die meisten dieser Anwendungen bieten eine automatische Rechtschreib- und Grammatikfehlererkennung oder direkt -korrektur an. Darüber hinaus ist es ebenfalls möglich, die Syntax auf den Grad der Lesbarkeit hin bewerten oder sich Synonyme und Antonyme vorschlagen zu lassen, wenn man das eigene sprachliche Repertoire bereichern möchte. Selbst die Berücksichtigung eines solchen, vergleichsweise einfachen Vorgehens bleibt im schulischen FSU bislang sowohl in den Lern- als auch Prüfungsphasen allein der Lehrkraft in Eigeninitiative oder Regelungen durch die jeweiligen Fachschaften überlassen.

---

<sup>10</sup> Criterion® wurde ursprünglich für das Schreiben im L1-Unterricht entwickelt, es wurde aber auch in Studien zum Schreiben im FSU untersucht (vgl. Li, Link & Hegelheimer, 2015, zu den dabei aufgetretenen Problemen, s. S. 8 f.). Eine andere Analyse von 44 Unterstützungswerkzeugen zum akademischen Schreiben stellte heraus, dass 29 von diesen Tools für L1-Nutzer\*innen bzw. hauptsächlich für L1-Anwender\*innen ausgelegt waren (davon 12, die die Nutzung durch L2-Schreibende nicht ausschlossen), lediglich 6 der untersuchten Werkzeuge waren explizit für L2-Anwender\*innen vorgesehen (vgl. Strobl, Ailhaud, Benetos, Devitt, Kruse, Proske & Rapp, 2019: S. 37).

<sup>11</sup> Während Werkzeuge zur automatisierten Schreibevaluation primär zur Bewertung und zum Feedback entwickelt wurden und erst in zweiter Linie pädagogischen Prinzipien folgen, sind die Entwickler\*innen des intelligenten Tutorensystems (ITS) Writing Pal den entgegengesetzten Weg gegangen. Writing Pal besteht aus einer Kombination aus Strategieunterweisung, spielebasierter Übung, Übungen zum Schreiben von Essays und automatisiertem formativem Feedback (vgl. Roscoe, Allen, Weston, Crossley & McNamara, 2014: S. 39-41; s. auch Roscoe & McNamara, 2013).

<sup>12</sup> Eine noch differenziertere Taxonomie dieser Tools zum Schreiben findet sich in Strobl et al. (2019: S. 44), die von Li et al. (2017) getroffene Einteilung (s. o.) erscheint an dieser Stelle jedoch zunächst ausreichend.

<sup>13</sup> Der Einsatz von Web 2.0-Tools und automatisierten Schreibevaluationswerkzeugen ist sicher schon auf einem weniger hohen Kompetenzniveau sinnvoll, die autonome Nutzung von korpusbasierten Tools eignet sich jedoch eher für weit fortgeschrittene L2-Lernende. Bei älteren Lernenden können Korpora aber unter entsprechender Anleitung auch schon auf einer nicht so weit fortgeschrittenen Stufe z. B. zur induktiven Erarbeitung von Grammatikregeln oder Kollokationen verwendet werden (vgl. Durand, 2018: S. 138-140).

Wenden wir uns jedoch wieder den Möglichkeiten von Web 2.0-Tools zu und betrachten diese im Hinblick auf das Mitteln zwischen zwei Sprachen. Bei den aktuellen und kostenfreien webbasierten Übersetzungstools<sup>14</sup> z. B., deren Produkte bis vor einigen Jahren noch als zu fehlerbehaftet galten, hat sich die Qualität ihres Outputs dank des Einsatzes von *deep learning*-Techniken, die häufig auf künstlichen neuronalen Netzwerken basieren<sup>15</sup>, wesentlich verbessert und wird dies mit zunehmender Anzahl an vom System analysierten Ausgangstexten auch weiter tun (vgl. auch Madhavan, 2019; Caswell & Liang, 2020). In Schulen, in denen die Lernenden im FSU während nicht-lehrkraftzentrierter Arbeitsphasen Zugriff auf diese Tools haben, ist vermehrt zu beobachten, dass von einigen Schüler\*innen die gestellten Aufgaben ausschließlich dadurch bewältigt werden, dass sie L1-Antworten eingeben und dann die zielsprachliche Übersetzung – häufig unreflektiert – als eigene Lösung übernehmen. Zahlreiche Studien haben ergeben, dass sich die Nutzung dieser Tools im Unterricht nicht verhindern lässt und es darum sinnvoller ist, die Lernenden bei der Entwicklung einer kritischen Haltung während deren Nutzung zu unterstützen (vgl. u. a. White & Heinrich, 2013), was im FSU direkt mit der Förderung der interkulturellen Kompetenz, der Sprachbewusstheit und der Sprachlernkompetenz verbunden werden kann, scheitern die derzeitigen Übersetzungstools doch überwiegend im Bereich der Pragmatik (vgl. auch Madhavan, 2019; Caswell & Liang, 2020).

Gleichzeitig konnte gezeigt werden, dass Fremdsprachenlerner\*innen mitunter ihre eigenen Kompetenzen bei der Analyse dieser maschinell übersetzten zielsprachlichen Texte überschätzen (vgl. bspw. Briggs, 2018), bzw. besonders zu Beginn der Sprachlernphase ist davon auszugehen, dass ihnen die nötigen Kompetenzen zumeist fehlen. Es ist also unbedingt nötig, den Umgang mit webbasierten Übersetzungstools stetig zu thematisieren und einzuüben, denn dann können die Lernenden aus deren Gebrauch durchaus hinsichtlich der eigenen Textproduktionskompetenz profitieren (vgl. z. B. Lee, 2019). Jedoch bewahrt dies die Lehrkraft nicht vor der unweigerlich irgendwann zu erwartenden Frage, warum man denn überhaupt noch eine Fremdsprache lernen müsse, wenn die eigenen Ergebnisse der Sprachproduktion häufig mit denjenigen von Google Translate oder deepL vergleichbar seien. Noch nachvollziehbarer scheint eine solche Frage, wenn zusätzlich zu allen bislang betrachteten Anforderungen des FSU die Notwendigkeit des Lernens eines oder mehrerer neuer Schriftsysteme hinzukommt.

---

<sup>14</sup> Angemerkt werden muss ebf., dass Sprachmittlungsaufgaben mehr Kompetenzen von den Lernenden als die reine Übersetzung verlangen, denn schließlich gilt es dabei, einen Ausgangstext situations- und adressat\*innengerecht in die Zielfremdsprache zu übertragen. Das bedeutet, es müssen u. U. erklärende Informationen hinzugefügt oder ggf. überflüssige Textinhalte ausgespart werden. Erst dann kann eine sinngemäße Übersetzung von der Ausgangs- in die Zielsprache erfolgen. Diesen zusätzlichen Arbeitsschritt übernehmen derzeit noch keine der o. g. Übersetzungstools, sondern sie sind jeweils von den Lernenden selbst zu leisten.

<sup>15</sup> Für einen populärwissenschaftlichen und verständlichen Einblick in Künstliche Intelligenz und wie diese Einfluss auf die Textproduktion und Rezeption nehmen kann vgl. bspw. Shane (2019), für einen knappen Überblick über die Entwicklung der webbasierten Übersetzungstools vgl. z. B. Briggs (2018).

Dieses Problem kulminiert noch weiter, bezieht man Tools zur automatischen Texterstellung mit ein, die kürzere Texte basierend auf strikten Regeln für manche Textsorten und unter Verwendung der einer festen Zielgruppe zu vermittelnden Einzelinformationen selbstständig generieren können. Weniger eindrucksvolle Beispiele liefern hier sicher Chatbots im Bereich des Kundensupports auf kommerziellen Webseiten. Schon zum Nachdenken anregend allerdings sind die Ergebnisse, die bspw. Heliograf für die *Washington Post* sowohl in Form von Podcasts als auch geschriebenen Texten liefert (vgl. u. a. WashPostPR, 2017; 2020).

Einen anderen Ansatz wählen die oben bereits angesprochenen Werkzeuge zur automatischen Schreibevaluation. Diese sollen insbesondere schwächeren bzw. schreibun- erfahrenen Lernenden die Möglichkeit bieten, ihre Produkte mit automatischem Feedback mehrfach zu überarbeiten, bevor sie durch eine Lehrperson bewertet werden, und entlasten so die Lehrenden, während die Lernenden unmittelbar ein korrekatives Feedback bekommen (vgl. Li et al., 2015: S. 9). Die Nutzung solcher Tools ist in US-amerikanischen Schulen verbreitet und wird auch erforscht (Cotos, 2015: S. 5; s. auch Strobl et al., 2019: S. 33), allerdings belegen Studien, dass ihr Einsatz v. a. dann sinnvoll ist, wenn sie nicht nur darauf ausgelegt sind, eine Bewertung zu erteilen, sondern ebenfalls Strategien vermitteln, die zur Textproduktion hilfreich sind (vgl. Roscoe & McNamara, 2013: S. 1023). Denn wenn sich die Schüler\*innen lediglich auf das Erreichen einer guten Bewertung durch das Werkzeug konzentrieren (vgl. Cotos, 2015: S. 9) und diese dann nicht mit der Einschätzung der Lehrenden übereinstimmt, führt dies auf beiden Seiten zu Unzufriedenheit und Demotivation (vgl. Li et al., 2015: S. 9). Im Gegensatz zu den o. g. Übersetzungstools sind diese Werkzeuge also darauf ausgerichtet, den Schreibprozess der Schüler\*innen zu unterstützen, und nicht darauf, ihnen ein fertiges Produkt zu liefern.

Ebenfalls auf die Fruchtbarmachung der LA und die prozedurale Unterstützung sind andere Web 2.0-Kollaborationstools wie z. B. Padlet, Etherpad, Google Docs u. v. a. m. ausgerichtet, die das kooperative Schreiben in einem geteilten virtuellen Arbeitsraum erlauben. Dabei besteht die Möglichkeit, entweder gemeinsam einen Text zu verfassen (vgl. Schütze, 2019) oder aber bereits erarbeitete Texte zu kommentieren. Durch das kooperative Anfertigen eines Textes und die Absprache im Team wird die Textproduktion stärker von verschiedenen Seiten betrachtet und dem Prozess an sich wird so eine wichtigere Rolle zuteil. Dadurch kann für schwächere oder unerfahrene Schreiber\*innen die Hürde gesenkt werden, sich am Schreiben zu beteiligen, allerdings besteht wie bei allen Gruppenarbeiten die Gefahr, dass sich einzelne Schüler\*innen zurücklehnen und auf die anderen verlassen oder Schwächere durch die Leistungen der Stärkeren eingeschüchtert / demotiviert werden. Daher müssen entsprechende Regelungen getroffen werden, dass alle gleichberechtigt am Schreibprozess mitwirken und gemeinsam die Verantwortung für das entstehende Produkt tragen (vgl. Konrad & Traub, 2012: S. 5, S. 8-14). Ggf. muss die Lehrkraft für die Einhaltung dieser Absprachen sorgen. Da die Tools des kollaborativen Schreibens auch die Möglichkeit bieten, über die Versionskontrolle nachzuvollziehen, wer welchen Beitrag geleistet hat, kann leichter verfolgt werden, welche Lernenden welchen Anteil am gemeinsamen Produkt haben bzw. wie der Schreibprozess abgelaufen ist (vgl.

Würffel, 2008: S. 15). Darüber hinaus können durch die Nutzung dieser Angebote auch gemeinsame Wissensspeicher oder Vorlagen entstehen, auf die die Schüler\*innen zeit- und ortsunabhängig zugreifen können. Auf diese Weise bieten solche Werkzeuge die Möglichkeit, die Aufgaben im FSU im Sinne des SAMR-Modells zu modifizieren oder sogar weiterzuentwickeln, allerdings sind dabei eine Reihe von Faktoren zu berücksichtigen, da der Einsatz der Tools allein noch keine Garantie für die Verbesserung der Schreibproduktion der Lernenden bietet.

Auch wenn in diesem Abschnitt einige Potenziale des Einsatzes digitaler Medien skizziert wurden, bleibt die oben an die Lehrkraft und im weiteren Sinne an die fremdsprachendidaktische wissenschaftliche Community formulierte Frage des ‚warum überhaupt noch Fremdsprachen‘-Lernens in Zeiten der Digitalisierung offen und kann noch weiter abstrahiert werden auf eine allgemein-gesellschaftliche, ethisch-moralische Ebene, in deren Mittelpunkt die Grundsatzfrage nach den Kompetenzen steht, die der Mensch der Zukunft benötigen wird. Im Zuge dessen ist die gezielte Förderung von LA und die Gestaltung des Unterrichts gemäß den Aspekten der KF – bei Einsatz digitaler Medien als Werkzeuge zur Texterstellung und als Unterrichtsgegenstand – in der Thematisierung der Vor- und Nachteile, die mit dem Einsatz solcher Tools verbunden sind, umso bedeutsamer, ermöglichen LA und KF es den Schüler\*innen doch, diese elementaren Fragen zu reflektieren.

Die Betrachtung der Schreibkompetenz hinsichtlich der Verwendung digitaler Tools bzw. des adressat\*innengerechten Schreibens für digitale Medien unterschiedlicher Art und in verschiedenen (inter)kulturellen Kontexten sowie unter Einbezug multimedialer Texte könnte durchaus noch ausgeweitet werden, z. B. um Aspekte des handschriftlichen vs. maschinellen Schreibens, des Einsatzes von Diktiersoftware, der (inter)kulturellen Codes, die es zu nutzen gilt, oder der sich wandelnden (ziel)sprachlichen Register. An dieser Stelle soll jedoch nur der Verweis auf die anderen Artikel dieser k:ON-Ausgabe (insbes. Höfler) gegeben werden. In diesem Beitrag wird nachfolgend die transversale Sprachlernkompetenz betrachtet, um die Diskussion der Thematik auszuweiten.

### 3.2 Sprachlernkompetenz

Sprachlernkompetenz und Sprachbewusstheit sind in den Bildungsstandards als jeweils eigene Kompetenzbereiche ausgewiesen (vgl. KMK, 2012: S. 13; vgl. auch S. 21 f.). Auch wenn beide gerade im Hinblick auf Mehrsprachigkeit ineinandergreifen, wird hier nur die Sprachlernkompetenz betrachtet, die in engem Zusammenhang mit der LA zu sehen ist und diese für die Schule und den FSU konkretisiert. Die Bildungsstandards (vgl. KMK, 2012: S. 22) benennen in diesem Bereich das Verfügen und Anwenden von Sprachlernstrategien (vgl. hierzu u. a. Candelier, Camilleri-Grima, Castellotti, de Pietro, Lórinicz, Meißner, Noguerol & Schröder-Sura, 2012: S. 30), die Steuerung und Reflexion des Sprachenlernens unter Einbezug der vorgelernten Sprachen (vgl. z. B. Martinez & Meißner, 2017: S. 221) sowie die Bereitschaft und Fähigkeit, aus der Selbstevaluation entsprechende Konsequenzen zu ziehen (vgl. Tesch & Strathmann, 2014: S. 35). Bei der Sprach-

lernkompetenz geht es nicht nur um sprachliches, sondern v. a. um lernhandlungsbezogenes Wissen und Können (vgl. Meißner, 2013: S. 10). Die allgemeine *Can do*-Beschreibung wird auf einem grundlegenden Niveau in fünf weitere Deskriptoren aufgegliedert (Reflexion von Sprachlernverhalten und -prozessen, gezielte Prüfung und Erweiterung der funktionalen kommunikativen Kompetenzen, Selbsteinschätzung der Sprachbeherrschung und darauf aufbauende Planung des Lernens, Nutzung von Sprachkontaktsituationen für das Sprachenlernen sowie Festigung und Erweiterung der Sprachkompetenz durch Erprobung sprachlicher Mittel unter Nutzung des eigenen Mehrsprachigkeitsprofils, vgl. KMK, 2012: S. 22), die sich mit kleineren Veränderungen auch in den Lehrplänen einiger Bundesländer für die modernen Fremdsprachen der Sekundarstufe I finden.

Im Hinblick auf digitale Medien benennt der nordrhein-westfälische KLP für Englisch am Gymnasium zum Ende der Sekundarstufe I in den allgemeinen Kann-Beschreibungen und den fachlichen Konkretisierungen zur Sprachlernkompetenz die folgenden Punkte:

allgemein:

[...]

- auch digitale Hilfsmittel nutzen und erstellen, um analoge und digitale Texte und Arbeitsprodukte zu verstehen, zu erstellen und zu überarbeiten sowie das eigene Sprachenlernen zu unterstützen,
- den eigenen Lernfortschritt auch anhand digitaler Evaluationsinstrumente einschätzen, kontrollieren und dokumentieren, Anregungen zur Weiterarbeit aufnehmen sowie eigene Fehlerschwerpunkte gezielt bearbeiten.

fachliche Konkretisierungen:

- Strategien zur Nutzung digitaler Medien zum Sprachenlernen sowie zur Textverarbeitung und Kommunikation,

[...]

- kritischer Umgang mit digitalen Übersetzungsprogrammen. (vgl. MSB NRW, 2019: S. 38)

Es wird damit sehr deutlich, dass die Digitalisierung im Hinblick auf die Sprachlernkompetenz eine wichtige Rolle spielt. Oben wurde schon eine Reihe konkreter Tools für die Nutzung digitaler Hilfsmittel zur schriftlichen Textproduktion genannt, die sich z. T. – wie z. B. die KI-Übersetzungsprogramme deepL oder Google Translate – ebenfalls zur Textrezeption bzw. aufgrund ihrer Spracherkennung und Audio-Ausgabe auch zur Unterstützung mündlicher Kommunikation einsetzen lassen. Die Schüler\*innen müssen allerdings in der Lage sein, zu erkennen, ob die angebotene Lösung lexikalisch und grammatikalisch korrekt und die Sprache gut verständlich / natürlich ist, der angestrebte Informationstransfer erfolgt oder der entstandene Text z. B. im Hinblick auf Stil, Kohärenz und Kohäsion angemessen ist (vgl. Ramlow, 2009: S. 172). Werden digitale Anwendungen wie die o. g. eingesetzt, können hiermit Modifikationen und Neubelegungen von Aufgaben im Sinne des SAMR-Modells (vgl. oben) unterstützt werden, die Tools werden also nicht nur als bloßer Ersatz oder Erweiterung genutzt.

Allerdings wurde bereits bei einfachen Versuchen der Autor\*innen mit den genannten Tools zur Übersetzung wenig komplexer Lehrbuchtexte auf der GeR-Stufe A1 deutlich, dass je nach Sprachkombination und Tool Mängel v. a. im Bereich der Pragmatik bestehen. Gerade aber weil der Einbezug unterschiedlicher Register (diatopisch, diastratisch, diaphasisch, vgl. Coseriu, 2007: S. 24) digital einfacher zu bewerkstelligen ist als im analogen Zeitalter, bedürfen die Schüler\*innen der kompetenten Anleitung im Umgang mit den zur Verfügung stehenden Anwendungen, damit sie die Stärken und Schwächen der Tools korrekt einschätzen und geeignete Nutzungsstrategien ausbilden können. Dies belegen auch Studien zum Schreiben, in denen gezeigt wurde, dass der Einsatz digitaler Unterstützungstools im Unterricht explizit thematisiert und trainiert werden muss, damit sie ihr Potenzial entfalten können (vgl. bspw. Knospe & Malmqvist, 2020: S. 175).

Eine weitere große Herausforderung im FSU stellt die Kann-Beschreibung des KLP im Hinblick auf die Selbsteinschätzung des Lernfortschritts durch die Schüler\*innen „auch anhand digitaler Evaluationsinstrumente“ (s. o.) dar. Wie bereits bei der Kompetenz des Schreibens angesprochen, führt der KLP auch hier nicht weiter aus, um welche Instrumente es sich konkret handelt. Damit steht den Autor\*innen schulinterner Curricula bzw. von Lehr-Lernmaterialien ein großer Interpretationsspielraum zur Verfügung, der von einfachen Quiz- oder Lernfortschrittsprogrammen bis hin zu hochkomplexen ITS-Anwendungen reicht. Während die Zahl der (Meta-)Studien zu ITS v. a. in klar definierten Bereichen wie z. B. naturwissenschaftlichen Fächern (vgl. Kulik & Fletcher, 2016: S. 45 f.; s. auch McCarthy, Watanabe, Dai & McNamara, 2020: S. 303) sehr groß ist, sind ITS für den FSU eher selten. Zur Nutzung von ITS bei der Schulung des L1-Leseverstehens liegen bereits jüngere Metastudien vor (vgl. z. B. Xu, Wijekumar, Ramirez, Hu & Irey, 2019), daneben finden sich einige wenige Publikationen, in denen ITS zur Schulung des Leseverstehens auch im FSU Englisch eingesetzt wurden (bspw. Fu, 2014). Zur fremdsprachlichen Produktion hingegen gibt es bislang nur wenige Beispiele. Meurers, De Kuthy, Nuxoll, Rudzewitz & Ziai (2019: S. 163) führen das v. a. auf die Schwierigkeit zurück, menschliche Sprache, insbesondere die *interlanguage*<sup>16</sup> von L2-Lernenden, maschinell korrekt zu analysieren (s. auch Strobl et al., 2019: S. 34; McCarthy et al., 2020: S. 307). Hier könnten sich durch die Nutzung von *deep learning* mit Hilfe von *word embeddings* neue Möglichkeiten ergeben.

Fürs erste dürften sich allerdings die im KLP angesprochenen „einfache[n], auch digitale[n] Evaluationsinstrumente“ (MSB NRW, 2019: S. 22), anhand derer die Schüler\*innen ihren Lernfortschritt z. B. am Ende der Erprobungsstufe einschätzen sollen, vermutlich eher auf digital gestützte Quiz-Anwendungen beschränken, wie sie bspw. mit H5P erstellt werden können. Von den Internetseiten des nordrhein-westfälischen Medienkompetenzrahmens gibt es eine Reihe (externer) Verlinkungen zu den Möglichkeiten digitaler Anwendungen im Unterricht (Stw.: digitale Werkzeuge im Unterricht, digitaler Methodenkoffer, digitaler Werkzeugkasten, Tools für den digitalen Unterricht). Unter dem Link ‚Di-

---

<sup>16</sup> Aktuellere Publikationen zur *interlanguage* s. z. B. Wei (2015) sowie die Beiträge im Sammelband von Han & Tarone (2014).

gitaler Werkzeugkoffer' werden als kostenlose (aber dennoch kommerzielle) Anwendungen für Quiz und Lernkontrollen Kahoot und Quizlet<sup>17</sup> sowie das von den Bildungspartnern NRW<sup>18</sup> entwickelte Biparcours genannt (Blome, 2019: S. 4). Weitere für den Einsatz am Ende der Sekundarstufe geeignete Instrumente zur Selbsteinschätzung, Kontrolle und Dokumentation (vgl. MSB NRW, 2019: S. 38 f.) könnten digitalisierte Formen von Portfolios oder Lerntagebüchern sowie die aktive Nutzung der Lernfortschrittsfunktion des in der jeweiligen Schule genutzten Lernmanagementsystems sein (z. B. der Lernfortschrittsbalken und die *badges* bei Moodle). Intelligente Tutorensysteme wie z. B. FeedBook<sup>19</sup> sind für den FSU jedoch noch die Ausnahme.

Weiterhin werden in den fachlichen Konkretisierungen des KLP „Strategien für die Nutzung digitaler Medien“ (s. o.) genannt. Welches Spektrum hier abgedeckt wird, erschließt sich aus den Handreichungen der einzelnen Bundesländer, in denen bis zum Ende der Sekundarstufe I v. a. das Einüben von Online-Recherchen (vgl. IQ.SH, 2018: S. 23) oder „Strategien für eine sinnvolle und angemessene Mediennutzung“ (Medienberatung NRW, 2020: S. 21) angeführt werden, aber auch Problemlösestrategien, die die Nutzung und Entwicklung von Algorithmen und Modellierungskonzepten in einfachen Programmierumgebungen einschließen (vgl. Medienberatung NRW, 2020: S. 23).<sup>20</sup> Im Lehrplan für Englisch sind solche weitreichenden Formulierungen allerdings nicht zu finden.

Der letzte Deskriptor in den fachlichen Konkretisierungen betrifft den kritischen Umgang mit Medien. Hierunter fallen in der Handreichung zum Medienkompetenzrahmen (vgl. Medienberatung NRW, 2020: S. 15, 21) bis zum Ende der Sekundarstufe I die kritische Analyse, Interpretation und Bewertung von Daten und Informationen sowie deren Quellen und das Erkennen der dahinterliegenden Strategien und Absichten. Darüber hinaus sollen die Schüler\*innen aber auch das eigene Medienverhalten reflektieren. Hier

---

<sup>17</sup> Hierbei fehlen aus Sicht der Autorinnen Hinweise zur datenschutzrechtlichen Seite bei der Nutzung von kommerziellen Apps. Auf anderen Internetseiten, auf denen Lehrer\*innen bestimmte Apps für den Unterricht vorstellen, wie z. B. <https://www.digitale-schule.net/apps/>, hingegen ist auch dieser Aspekt berücksichtigt.

<sup>18</sup> Unter der Bezeichnung ‚Bildungspartner NRW‘ ist die vertraglich geregelte Zusammenarbeit des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes NRW und der Landschaftsverbände Rheinland und Westfalen-Lippe zu verstehen.

<sup>19</sup> Bei FeedBook handelt es sich um ein ITS zum Englischlehrwerk *Camden Town* (Band 3, Gymnasium) aus dem Diesterweg Verlag. Dieses interaktive Tool enthält 230 Übungen aus dem regulären und 154 weitere Übungen aus dem Zusatz-Arbeitsbuch, ihr Schwerpunkt liegt auf Übungen aus dem Bereich *focus on form* oder zum Lesen. In der im Schuljahr 2017/18 pilotierten Basisversion erhielten die Schüler\*innen bei korrekter Antwort unmittelbar ein automatisches Feedback. Darüber hinaus gibt es auch die Möglichkeit, dass die Lehrperson ein manuelles Feedback gibt, wobei diese Funktion in Anlehnung an Übersetzungsspeicher (*translation memories*) zusätzlich durch Verweise auf vorherige Antworten der Schüler\*innen oder des Lehrenden-Feedbacks unterstützt wird (vgl. Meurers et al., 2019: S. 165).

<sup>20</sup> Eine Übersicht, wie die Kompetenzen der KMK-Strategie für digitale Bildung in Lernziele des Fachunterrichts für das Ende der Sekundarstufe I aufgegliedert werden können, findet sich im schleswig-holsteinischen Leitfaden *Digitale Medien im Fachunterricht* (IQ.SH, 2018: S. 30-35).

liegt mit der Heranbildung mündiger Bürger\*innen und der Ausbildung von *critical literacy* ein wichtiger Anknüpfungspunkt zur KF vor (vgl. 2.1).

Insgesamt spiegeln die Kann-Beschreibungen im Bereich der Sprachlernkompetenz deutlich wider, welches Engagement von den Schüler\*innen im Hinblick auf ihr Lernhandeln im FSU erwartet wird, hier zeigen sich die unterliegenden Konstrukte KF und LA. Die in diesem Abschnitt behandelten Deskriptoren beziehen sich auf die Sprachlernkompetenz der Schüler\*innen mit Bezug zu digitalen Angeboten und sind sowohl inhaltlicher als auch methodischer Natur. Der KLP enthält aber auch Kann-Beschreibungen, in denen digitale Medien keine Rolle spielen. Diese wurden hier nicht berücksichtigt. Die betrachteten Deskriptoren machen deutlich, dass die Autor\*innen des KLP Englisch digitale Werkzeuge und Inhalte im Blick haben, sie bleiben allerdings relativ vage im Hinblick auf die Nutzung konkreter Tools. Dies ist sicher auch dem raschen technologischen Wandel geschuldet, da ein KLP i. d. R. eine Geltungsdauer von etwa 10 Jahren hat, die Produktlebens- bzw. -versionszyklen von digitalen Geräten oder Anwendungen hingegen deutlich kürzer sind.

#### 4. Fazit

In diesem Beitrag wurde anhand der funktionalen kommunikativen Kompetenz des Schreibens und der transversalen Sprachlernkompetenz deutlich gemacht, inwiefern digitale Angebote im FSU die Lerngelegenheiten erweitern, modifizieren oder sogar neubestellen können. Dabei spielen die Konstrukte KF und LA eine wichtige Rolle. Es wurde dargestellt, dass sich den Lernenden durch den Einbezug digitaler Anwendungen in die Lernumgebung mehr Möglichkeiten bieten, einerseits LA auszuüben und zu reflektieren. Andererseits ist die von der KF geforderte *critical literacy* eine wichtige Voraussetzung, um die digitalen Angebote einschätzen und entsprechend kompetent nutzen zu können. Dafür benötigen die Schüler\*innen konkretes (sprachliches) Wissen, so z. B. auf der Metaebene zu Textsorten und sprachlichen Registern. Weiterhin stellt das soziokulturelle Orientierungswissen und die es einschließende interkulturelle kommunikative Kompetenz einen Kernbereich des FSU dar. Nur bei entsprechender Expertise in diesem Feld haben Schüler\*innen die Möglichkeit, kulturell eingebettete Situationen korrekt zu verstehen und entsprechend zu handeln. Insofern bleibt das, wie Funk (2019: S. 69) es formuliert hat, „Leitbild einer kommunikativen Fremdsprachendidaktik“ weiterhin bestehen. Es muss aber um inhaltliche und methodische Aspekte erweitert werden, die v. a., aber nicht nur im Bereich der transversalen Kompetenzen liegen. Lediglich bei expliziter Vermittlung und Aufnahme dieses Wissens können LA und KF im FSU die Rolle spielen, die ihnen in einer digitalisierten Welt zukommen und für das menschliche Leben im 21. Jahrhundert die Grundlage bieten.

An dieser Stelle sollte eines jedoch nicht vergessen werden: Das Gelingen von Bildung in der Schule wird oft nach Modellen beurteilt, die eher ökonomisch motiviert sind, also z. B. wie Schüler\*innen in (inter)nationalen Vergleichsstudien abschneiden. Mit Si-

cherheit zeigen die Ergebnisse von Studien wie PISA auch die Heterogenität innerhalb einer Altersstufe auf oder machen die Selektion aufgrund sozialer Herkunft deutlich. Sie lassen jedoch unberücksichtigt, dass gerade der Unterricht in der Primar- und Sekundarstufe überdies der Entfaltung des persönlichen Wohlbefindens (*well-being*) und der persönlichen *agency* von Schüler\*innen und Lehrenden dienen muss, um auch für kommende Generationen die Grundlage für eine lebenswerte Zukunft zu schaffen. Um dies bewerkstelligen zu können, benötigen Lehrpersonen Möglichkeiten zur Unterstützung von Kernaspekten kindlicher bzw. jugendlicher Entwicklung wie z. B. Strategien, die sinnvolle, spielerisch eingebettete Aktivitäten anregen, oder Instrumente zur behutsamen Förderung entstehender (*learner*) *agency* und (Selbst-)Wirksamkeit in Abstimmung mit den curricularen Lernzielen (vgl. Thorne, 2017: S. 46). Da Lehrende nicht in der Lage sind, auf alle individuellen Bedürfnisse ihrer Schüler\*innen in dem Maße einzugehen, wie es wünschenswert wäre, bietet die Nutzung digitaler Anwendungen zumindest eine Möglichkeit, auf Vielfalt zu reagieren. Dennoch wird es noch deutlicher Weiterentwicklungen und Forschungen bspw. zum hybriden Lernen bedürfen, bevor diese Vision auch im FSU zu noch tiefgreifenderen Veränderungen führen wird.

## 5. Bibliografische Angaben

- Bär, Marcus (2019). Fremdsprachenlehren und -lernen in Zeiten des digitalen Wandels. Chancen und Herausforderungen aus fremdsprachendidaktischer Sicht. In Burwitz-Melzer et al. (Hg.), S. 12-23.
- Blome, Dennis (2019). Digitaler Werkzeugkasten: Apps und Tools für den Unterricht. Wiesbaden: Eduversum Verlag in Kooperation mit der Deutsche Telekom Stiftung. <<https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/06-1-beispiel-werkzeugkasten-digital.pdf>>, (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- Briggs, Neil (2018). Neural machine translation tools in the language learning classroom: Students' use, perception, and analysis. In *JALT CALL Journal* 14 (1), S. 2-24.
- Budke, Alexandra & Meyer, Michael (2015). Fachlich argumentieren lernen – Die Bedeutung der Argumentation in den unterschiedlichen Schulfächern. In Budke, Alexandra; Kuckuck, Miriam; Meyer, Michael; Schäbitz, Frank; Schlüter, Kirsten & Weiss, Günther (Hg.), *Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern*. Münster & New York: Waxmann, S. 9-28.
- 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 Attempto.
- Byram, Michael (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon et al.: Multilingual Matters.
- Candelier, Michel; Camilleri-Grima, Antoinette; Castellotti, Véronique; de Pietro, Jean-François; Lőrincz, Ildikó; Meißner, Franz-Joseph; Noguerol, Artur & Schröder-Sura,

- Anna (<sup>2</sup>2012). FREPA – A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures: Competences and Resources. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <<https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-EN.pdf?ver=2018-03-20-120658-443>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- Caswell, Isaac & Liang, Bowen (2020). Recent Advances in Google Translate. <<https://ai.googleblog.com/2020/06/recent-advances-in-google-translate.html>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- CoE = Council of Europe (Hg.) (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge et al.: Cambridge University Press.
- \_\_\_ (2018a). Common European Framework of Reference for Languages: Companion Volume with new Descriptors. <<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- \_\_\_ (2018b). Reference Framework of Competences for Democratic Culture – vol. 1: Context, Concepts and Model. <<https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- \_\_\_ (2019). Digital Citizenship Education Handbook: Being online, Well-being online, Rights online. <<https://rm.coe.int/168093586f>> (zuletzt abgerufen am 18.05.2021).
- Coseriu, Eugenio (<sup>2</sup>2007). *Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens* (= Tübinger Beiträge zur Linguistik 508). Tübingen: Narr.
- Cotos, Elena (2015). Automated Writing Analysis for writing pedagogy: From healthy tension to tangible prospects. In *English Publications* 63, o. Paginierung, 31 S. <[https://lib.dr.iastate.edu/engl\\_pubs/63](https://lib.dr.iastate.edu/engl_pubs/63)> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- Crookes, Graham V. (2013). *Critical ELT in Action: Foundations, Promises, Praxis*. New York et al.: Routledge.
- Deardorff, Darla K. (2015). The big picture of intercultural competence assessment. In dies. & Arasaratnam-Smith, Lily A. (Hg.), *Intercultural Competence in Higher Education*. London & New York: Routledge, S. 124-133.
- Delgado, Richard & Stefancic, Jean (<sup>3</sup>2017). *Critical race theory: an introduction*. New York: New York University Press.
- Deters, Ping; Gao, Xuesong (Andy); Miller, Elizabeth R. & Vitanova, Gergana (Hg.) (2015). *Theorizing and Analyzing Agency in Second Language Learning – Interdisciplinary Approaches*. Bristol et al.: Multilingual Matters.
- Durand, Sally (2018). Embracing Computer Corpora in the Language Learning Classroom and Using It in Your Classroom. In Perren, James; Kelch, Ken; Byun, Jin-suk, Cervantes, Seth & Safavi, Setareh (Hg.), *Applications of CALL Theory in ESL and EFL Environments*. Hershey, PA: IGI Global, S. 131-148.

- Europarat – Rat für kulturelle Zusammenarbeit (Hg.) (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München: Klett Langenscheidt.
- Falk, Simon (2019). *Mobile-Assisted Language Learning: Eine empirische Untersuchung zum Einsatz digitaler mobiler Endgeräte im Kontext des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Funk, Hermann (2019). Feindliche Übernahme oder erweiterte didaktisch-methodische Szenarien? Fremdsprachenunterricht im Zeitalter digitalen Wandels. In Burwitz-Melzer et al. (Hg.), S. 68-79.
- Fu, Hongxia (2014). The Effect of Self-Explanation and Strategy Training on L2 Reading Comprehension Using an Intelligent Tutoring System. In *Theses and Dissertations. UND Scholarly Commons* 1653. <<https://commons.und.edu/theses/1653>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- Gao, Xuesong (Andy) (2010). *Strategic Language Learning. The Roles of Agency and Context*. Bristol et al.: Multilingual Matters.
- Genner, Sarah (2020). Zehn Thesen zu Bildung und Digitalisierung. In Demantowsky, Marko; Lauer, Gerhard; Schmidt, Robin & te Wildt, Bert (Hg.), *Was macht die Digitalisierung mit den Hochschulen? Einwürfe und Provokationen*. Oldenbourg: De Gruyter, S. 141-151.
- Gerlach, David (Hg.) (2020a). *Kritische Fremdsprachendidaktik: Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- \_\_\_ (2020b). Einführung in eine Kritische Fremdsprachendidaktik. In ders. (Hg.), S. 7-31.
- Gkonou, Christina (2015). Agency, Anxiety and Activity: Understanding the Classroom Behavior of EFL Learners. In Deters et al. (Hg.), S. 195-212.
- Hahmann, Julia; Knobloch, Ulrike; Kubandt, Melanie; Orlikowski, Anna & Plath, Christina (Hg.) (2020). *Geschlechterforschung in und zwischen den Disziplinen: Gender in Soziologie, Ökonomie und Bildung*. Opladen et al.: Barbara Budrich.
- Han, ZhaoHong & Tarone, Elaine (Hg.) (2014). *Interlanguage. Forty years later*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publ. Co.
- Hockly, Nicky (2019). Automated writing evaluation. In *ELT Journal* 73 (1), S. 82-88.
- IQ.SH (= Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein) (Hg.) (2018). Digitale Medien im Fachunterricht. <<https://publikationen.iqsh.de/pdf-downloads-lernen-mit-digitalen-medien.html>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- Kaliampou, Joannis (2019). Scaffolding Learner Agency in Technology-Enhanced Language Learning Environments. In *Netzwerk Inklusiver Englischunterricht*. <<https://inklusive-englischunterricht.de/2019/08/scaffolding-learner-agency-in-technology-enhanced-language-learning-environments/>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- Kenklies, Karsten & Waldmann, Maximilian (Hg.) (2017). *Queer Pädagogik: Annäherungen an ein Forschungsfeld*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Klafki, Wolfgang (2007). Dritte Studie: Grundlinien kritisch-konstruktiver Didaktik. In derselb. (Hg.), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz, S. 83-104.

KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2004a). Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. <[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_12\\_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf)> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021)).

— (2004b). Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss. <[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_10\\_15-Bildungsstandards-ersteFS-Haupt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-ersteFS-Haupt.pdf)> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).

— (2012). Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife. <[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf)> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).

— (2017a). 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/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2016/2016\\_12\\_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf)> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).

— (2017b). Zur Situation und zu Perspektiven der Bildung für nachhaltige Entwicklung – Bericht der Kultusministerkonferenz vom 17.03.2017. <[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2017/2017\\_03\\_17-Bericht-BNE-2017.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_03_17-Bericht-BNE-2017.pdf)> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).

— (2018). Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018. <[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_03\\_06-Staerkung\\_Demokratieerziehung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf)> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).

— (o. J.). Allgemeinbildende Schulen: Weitere Unterrichtsinhalte. <<https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte.html>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).

KMK BMZ = Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland & Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Hg.) (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Berlin: Cornelsen.

Knospe, Yvonne & Malmqvist, Anita (2020). Schreiben mit digitalen Hilfsmitteln. Suchstrategien und Anwendungsmuster einiger schwedischer Deutschlernender. In *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25 (2), S. 157-179.

- Koch, Corinna (2017). Curriculare Vorgaben für den Spanischunterricht in Deutschland. In Grünewald, Andreas & Küster, Lutz (Hg.), *Fachdidaktik Spanisch: Handbuch für Theorie und Praxis*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, S. 28-36.
- Konrad, Klaus & Traub, Silke (2012). *Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Korhonen, Tero (2014). Language Narratives from Adult Upper Secondary Education: Interrelating agency, autonomy and identity in foreign language learning. In *Apples – Journal of Applied Language Studies* 8 (1), S. 65-87.
- Kulik, James A. & Fletcher, J. D[exter] (2016). Effectiveness of Intelligent Tutoring Systems: A Meta-Analytic Review. In *Review of Educational Research* 86 (1), S. 42-78.
- Lachner, Andreas; Scheiter, Katharina & Stürmer, Kathleen (2020). Digitalisierung und Lernen mit digitalen Medien als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Cramer, Colin; König, Johannes; Rothland, Marting & Blömeke, Sigrid (Hg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 67-75.
- Lee, Jae-Ho (2019-2023). Rironteki bunshō sakusei o shien suru webugata jidō shori shisutemu no kaihatsu to fukyū ni kansuru kenkyū. <<https://kaken.nii.ac.jp/ja/grant/KAKENHI-PROJECT-19H01273/>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- Lee, Jae-Ho & Hasebe, Yoichiro (2020). Quantitative Analysis of JFL Learners' Writing Abilities and the Development of a Computational System to Estimate Writing Proficiency. In *Learner Corpus Studies in Asia and the World* 5 (School of Language and Communication, Kobe University), S. 105-120.
- Lee, Sangmon-Michelle (2019). The impact of using machine translation on EFL students' writing. In *Computer Assisted Language Learning* 33 (3), S. 157-175.
- Lennon, Kathleen & Alsop, Rachel (2020). *Gender Theory in Troubled Times*. Cambridge: Polity Press.
- Li, Jinrong; Link, Stephanie & Hegelheimer, Volker (2015). Rethinking the role of automated writing evaluation (AWE) feedback in ESL writing instruction. In *Journal of Second Language Writing* 27, S. 1-18.
- Li, Zhi; Dursun, Ahmet & Hegelheimer, Volker (2017). Technology and L2 Writing. In Chapelle, Carol A. & Sauro, Shannon (Hg.), *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*. Oxford & Hoboken: Wiley Blackwell, S. 77-92.
- Long, Michael H. & Porter, Patricia A. (1985). Group Work, Interlanguage Talk, and Second Language Acquisition. In *TESOL Quarterly* 19(2) (Juni 1985), S. 207-228.
- Madhavan, Radhika (2019). Machine Translation – 14 Current Applications and Services. <<https://emerj.com/ai-sector-overviews/machine-translation-14-current-applications-and-services/>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- Martinez, Hélène & Meißner, Franz-Joseph (2017). Sprachlernkompetenz. In Tesch, Bernd; von Hammerstein, Xenia; Stanat, Petra & Rossa, Henning (Hg.), *Bildungsstandards aktuell: Englisch/Französisch in der Sekundarstufe II*. Braunschweig: Diesterweg, S. 220-243.

- McCann, Hannah & Monaghan, Whitney (2020). *Queer theory now: from foundations to futures*. London: Macmillan.
- McCarthy, Kathryn S.; Watanabe, Micah; Dai, Jianmin & McNamara, Danielle S. (2020). Personalized learning in iSTART: Past modifications and future design. In *Journal of Research on Technology in Education* 52 (3), S. 301-321.
- McNicol, Sarah (Hg.) (2016). *Critical literacy for information professionals*. London: Farcet.
- Medienberatung NRW (2020). Medienkompetenz Rahmen NRW. <[https://medienkompetenzrahmen.nrw/fileadmin/pdf/LVR\\_ZMB\\_MKR\\_Broschuere.pdf](https://medienkompetenzrahmen.nrw/fileadmin/pdf/LVR_ZMB_MKR_Broschuere.pdf)> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- Meißner, Franz-Joseph (2013). Die REPA-Deskriptoren der ‚weichen Kompetenzen‘ – eine praktische Handreichung für den kompetenzorientierten Unterricht zur Förderung von Sprachlernkompetenz, interkulturellem Lernen und Mehrsprachigkeit. <<https://www.uni-giessen.de/fbz/fb05/romanistik/didaktik/Team/emeritus/meissner/off/externe-veranstaltungen/RUB/REPA-Kurzform>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021)).
- Mercer, Sarah (2011). Understanding learner agency as a complex dynamic system. In *System* 39, S. 427-436.
- \_\_\_ (2012). The Complexity of Learner Agency. In *Apples – Journal of Applied Language Studies* 6 (2), S. 41-59.
- Meurers, Detmar; De Kuthy, Kordula; Nuxoll, Florian; Rudzewitz, Björn & Ziai, Ramon (2019). Scaling Up Intervention Studies to Investigate Real-Life Foreign Language Learning in School. In *Annual Review of Applied Linguistics* 39, S. 161-188.
- Mills, Kathy A. (2015). Critical Literacies. In dies. (Hg.), *Literacy Theories for the Digital Age: Social, Critical, Multimodal, Spatial, Material and Sensory Lenses*. Blue Ridge Summit (PA): Multilingual Matters, S. 41-64.
- MPFS = Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.) (2019). KIM-Studie 2018 – Kindheit, Internet, Medien – Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. <[https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie\\_2018\\_web.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie_2018_web.pdf)> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- \_\_\_ (2020a). 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 abgerufen am 15.12.2020).
- \_\_\_ (2020b). JIMPlus 2020 – Lernen und Freizeit in der Corona-Krise. <[https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/JIMplus\\_2020/JIMplus\\_2020\\_Corona.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/JIMplus_2020/JIMplus_2020_Corona.pdf)> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- MSB NRW = Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019). Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen – Englisch. <[https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/199/g9\\_e\\_klp\\_%203417\\_2019\\_06\\_23.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/199/g9_e_klp_%203417_2019_06_23.pdf)> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- Muramatsu, Chie (2018). *Portraits of Second Language Learners. An L2 Learner Agency Perspective*. Bristol & Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.

- Plikat, Jochen (2017). *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit als Zielkonstrukt des Fremdsprachenunterrichts: eine kritische Auseinandersetzung mit der Interkulturellen Kompetenz*. Frankfurt (Main): Peter Lang.
- Puentedura, Ruben R. (2006). Transformation, Technology, and Education. <<http://www.hippasus.com/resources/tte/>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- (2008). TPACK and SAMR (Redemanuskript für einen Vortrag bei der Maine Learning Technology Initiative, Herbst 2008). <<https://itunes.apple.com/us/itunes-u/as-we-may-teach-educational/id380294705?mt=10>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021)).
- QUA-LiS NRW = Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule Nordrhein Westfalen (2021). Schulentwicklung – Lehrplannavigator. <<https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- Ramlow, Markus (2009). *Die maschinelle Simulierbarkeit des Humanübersetzens. Evaluation von Mensch-Maschine-Interaktion und der Translatqualität der Technik* (= TRANSÜD. Arbeiten zur Theorie und Praxis des Übersetzens und Dolmetschens 27). Berlin: Frank & Timme.
- Redecker, Christine (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu)* (hg. von Punie, Yves). Luxembourg: Publications Office of the European Union. <<https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- Roscoe, Rod D.; Allen, Laura K.; Weston, Jennifer L.; Crossley, Scott A.; McNamara, Danielle S. (2014). The Writing Pal Intelligent Tutoring System: Usability Testing and Development. In *Computers and Composition* 34, S. 39-59.
- Roscoe, Rod D. & McNamara, Danielle S. (2013). Writing Pal: Feasibility of an Intelligent Writing Strategy Tutor in the High School Classroom. In *Journal of Educational Psychology* 105 (4), S. 1010-1025.
- Schildhauer, Peter & Bündgens-Kosten, Judith (2021). Englischunterricht in einer digitalen Gesellschaft: *The Times They Are a-Changin'* oder *there is nothing new under the sun?* In dies. (Hg.), *Englischunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 9-25.
- Schütze, Mandy (2019). Gemeinsam Texte schreiben. Kollaboratives Arbeiten mit dem ZUMPad. In: *Ethik und Unterricht* 30 (1), S. 47-49.
- Shane, Janelle (2019). *You Look Like a Thing and I Love You – How Artificial Intelligence Works and Why It's Making the World a Weirder Place*. London: Wildfire.
- Siepmann, Dirk (2018). Übersetzen als Rechenkunst. In *Frankfurter Allgemeine Zeitung* 14.10.2018. <<https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/uebersetzen-als-rechenkunst-das-sprachprogramm-deepl-und-die-zukunft-der-fremdsprachendidaktik-15828221-p2.html>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- (2020). Warum wir eine Kehrtwende bei den Fremdsprachen brauchen. In *Frankfurter Allgemeine Zeitung* 17.09.2020. <

- [hochschule/fremdsprachenunterricht-warum-wir-eine-kehrtwende-bei-den-fremdsprachen-brauchen-16956549.html](https://www.hanisauland.de/hochschule/fremdsprachenunterricht-warum-wir-eine-kehrtwende-bei-den-fremdsprachen-brauchen-16956549.html)> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- Strobl, Carola; Ailhaud, Emilie; Benetos, Kalliopi; Devitt, Ann; Kruse, Otto; Proske, Antje & Rapp, Christian (2019). Digital support for academic writing: A review of technologies and pedagogies. In *Computers & Education* 131, S. 33-48.
- Taylor, Charles (1985). *Human Agency and Language* (Philosophical Papers 1). Cambridge u. a.: Cambridge University Press.
- Teng, Feng (Mark) (2019). *Autonomy, Agency, and Identity in Teaching and Learning English As a Foreign Language*. London & New York: Springer.
- Tesch, Bernd & Strathmann, Jochen (2014). Studieneinheit 1: Diagnose im Spanischunterricht. In Grünewald, Andreas & Krämer, Ulrich (Hg.), *Vielfalt gestalten: Differenzierung im Spanischunterricht*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, S. 9-41.
- Thorne, Steven L. (2017). Meditated Life Activity, Double Stimulation, and the Question of Agency. In Sykes, Julie (Hg.), *Digital Language Learning and Teaching* (Bd. 2). Learner Perspectives on CALL. London et al.: Bloomsbury Academic, S. 42-52.
- Toyka-Seid, Christine & Schneider Gerd (o. J.). Mündigkeit. In Bundeszentrale für Politische Bildung (Hg.), *Großes Lexikon der Politik*. <<https://www.hanisauland.de/wissen/lexikon/grosses-lexikon/m/muendigkeit.html>> (zuletzt abgerufen am 18.05.2021).
- van Lier, Leo (2008). Agency in the Classroom. In Lantolf, James P. & Poehner, Matthew E. (Hg.), *Socio-cultural Theory and the Teaching of Second Languages*. London: Equinox, S. 163-186.
- \_\_\_ (2010). The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice. In *Procedia Social and Behavioral Sciences* 3, S. 2-6.
- Vandergriff, Ilona (2016). *Second-language Discourse in the Digital World: Linguistic and social practices in and beyond the networked classroom*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Vitanova, Gergana; Miller, Elizabeth R.; Gao, Xuesong (Andy) & Deters, Ping (2015). Introduction to Theorizing and Analyzing Agency in Second Language Learning: Interdisciplinary Approaches. In Deters et al. (Hg.), S. 1-13.
- Waschkuhn, Arno (2000). *Kritische Theorie – Politikbegriffe und Grundprinzipien der Frankfurter Schule*. München & Wien: Oldenbourg.
- WashPostPR (2017). The Washington Post leverages automated storytelling to cover high school football. <<https://www.washingtonpost.com/pr/wp/2017/09/01/the-washington-post-leverages-heliograf-to-cover-high-school-football/>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- \_\_\_ (2020). The Washington Post to debut AI-powered audio updates for 2020 election results. <<https://www.washingtonpost.com/pr/2020/10/13/washington-post-debut-ai-powered-audio-updates-2020-election-results/>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- Wei, Longxing (2015). *Interlanguage. The Abstract Level in Language Acquisition*. Lewiston & Lampeter: The Edwin Mellen Press.

- Weinert, Franz E (2002). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In ders. (Hg.), *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim & Basel: Beltz, S. 17-31.
- White, Kelsey D. & Heinrich, Emily (2013). Our policies, their text: German language students' strategies with and beliefs about web-based machine translation. In *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 46 (2), S. 230-250.
- Willems, Aline (2020). Demokratie- und Europabildung im Französischunterricht – aber wie? Analyse und Vorstellung von Materialien für den Unterricht. In Plötner, Kathleen & Willems, Aline (Hg.), *Demokratie- und Europabildung: Krisen und Konflikte und deren didaktisches Potential für den Fremdsprachenunterricht Französisch*. Trier: WVT, S. 39-76.
- Würffel, Nicola (2008). Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Potentiale des Einsatzes von Social-Software-Anwendungen am Beispiel kooperativer Online-Editoren. In *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13 (1), S. 1-26.
- \_\_\_ (2017). Individualisiertes, differenziertes und barrierefreies Fremdsprachenlernen – Digitalisierung als Chance eines inklusiven Fremdsprachenunterrichts. In Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Hg.), *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 351-361.
- Xu, Zhihong; Wijekumar, Kausalai (Kay); Ramirez, Gilbert; Hu, Xueyan & Irey, Robin (2019). The effectiveness of intelligent tutoring systems on K-12 students' reading comprehension: A meta-analysis. In *British Journal of Educational Technology* 50, 6, S. 3119-3137.
- Yashima, Tomoko (2013). Agency in Second Language Acquisition. In Chapelle, Carol A. (Hg.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd., S. 1-7.  
<<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/9781405198431.wbeal0016>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- Yashima, Tomoko & Fukui, Haruna (2020). Agency in Second Language Acquisition. In Chapelle, Carol A. (Hg.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd., S. 1-7. <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/9781405198431.wbeal0016.pub2>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).

## Internetseiten

- App-Vorstellung von Lehrenden <<https://www.digitale-schule.net/apps/>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- Bildungspartner NRW <<https://www.bildungspartner.schulministerium.nrw.de/Bildungspartner/index.html>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- Biparcours <[www.biparcours.de](http://www.biparcours.de)> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).

- Criterion® <<https://criterion.ets.org/criterion/default.aspx>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- Etherpad <<https://etherpad.org>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- FeedBook <<http://feedbook.website>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- Google Docs <<https://www.google.de/intl/de/docs/about/>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- H5P <<https://h5p.org/content-types-and-applications>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- jWriter <<https://jreadability.net/jwriter/en>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- Kahoot <<https://kahoot.com/schools/>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- Medienkompetenzrahmen, Unterrichtsmaterialien <<https://medienkompetenzrahmen.nrw/unterrichtsmaterialien/detail/digitaler-methodenkoffer/>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- Moodle Lernfortschritt <<https://docs.moodle.org/310/de/Lernfortschritt>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- Padlet <<https://de.padlet.com>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- Quizlet <<https://quizlet.com/de>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- Writing Pal <<http://www.adaptiveliteracy.com/writing-pal>> (zuletzt abgerufen am 21.03.2021).

## Über die Autor\*innen

**Monika Unkel** ist Professorin für Fremdsprachendidaktik Japanisch an der Universität zu Köln. Sie studierte an den Universitäten Bonn, Waseda (Tōkyō) und Duisburg und wurde 1998 mit einer Dissertation zur Wortschatzarbeit Japanisch promoviert. Nach verschiedenen wissenschaftlichen Tätigkeiten im Bereich Japanisch als Fremdsprache an der FU Berlin (Arbeitsstelle Lehrmaterialien Japanisch), der Universität Duisburg (Modernes Japan), der Universität Marburg (Japan-Zentrum) und der Universität Bonn (Seminar für Orientalische Sprachen) war sie von 2004 bis 2012 als Leiterin des LSI-Japonicum in Bochum tätig. 2018 wurde sie als Juniorprofessorin an der Universität zu Köln erfolgreich endevaluiert. Ihre aktuellen Forschungsprojekte liegen im Bereich des kompetenzorientierten Japanischunterrichts, der Binnendifferenzierung und Inklusion, der Nutzung digitaler Medien im Japanischunterricht und der Lehrer\*innenbildung für Japanisch. Korrespondenzadresse: [monika.unkel@uni-koeln.de](mailto:monika.unkel@uni-koeln.de)

**Aline Willems** ist Juniorprofessorin für die Didaktik der modernen Fremdsprachen an der Universität zu Köln und unterstützt somit die Lehramtsstudiengänge aller Schulformen für Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch, Niederländisch und Russisch. Sie studierte an der Universität Trier und wurde dort 2012 im Bereich der Französischen Philologie mit einer Arbeit zu Französischlehrwerken im 19. Jahrhundert promoviert. Zwischenzeitlich war sie an den Universitäten Koblenz-Landau, Mainz und Osnabrück tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik mit besonderem Fokus auf das Lehren und Lernen der romanischen Sprachen sowie in diesem Zusammenhang auf dem Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht, auf Politischer Bildung im Fremdsprachenunterricht und auf Heterogenität. Korrespondenzadresse: [a.willems@uni-koeln.de](mailto:a.willems@uni-koeln.de)

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.

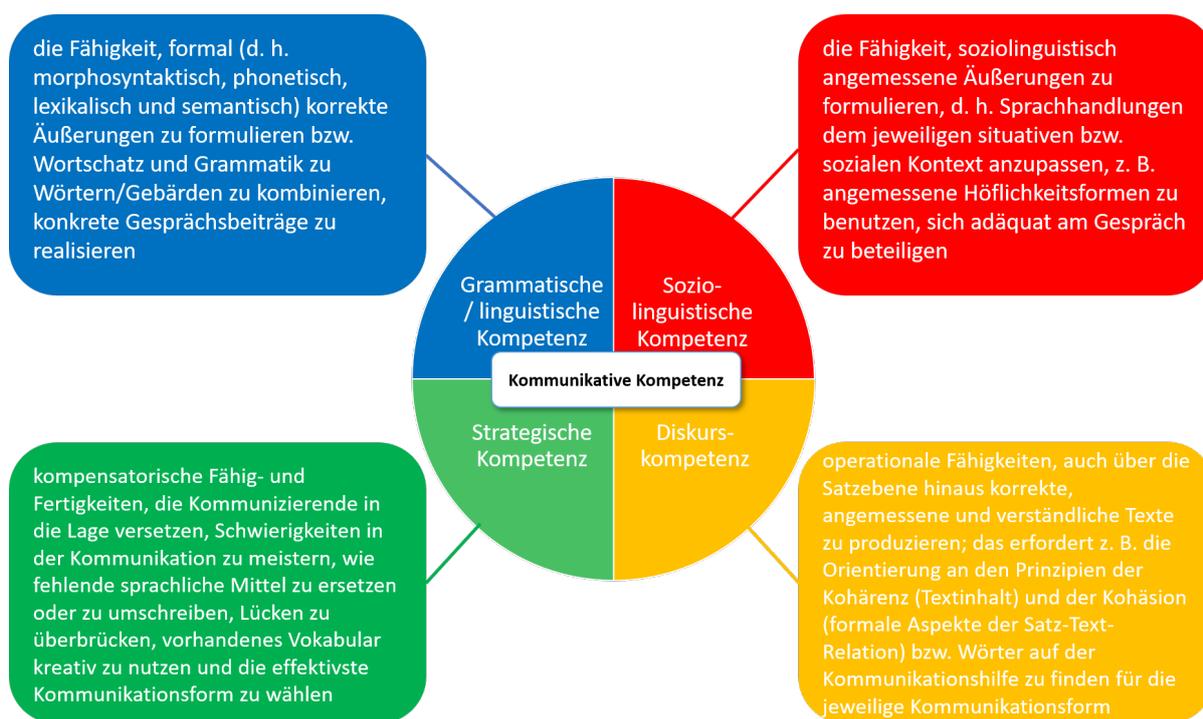


Abb. 1: Modell der kommunikativen Kompetenz. Eigene Darstellung basierend auf Bergeest & Boenisch, 2019; Canale & Swain, 1980; Canale, 2013; Europarat, 2001; Grimm, Meyer & Volkmann, 2015; Light, 1989; Sachse & Bernasconi, 2020; Surkamp, 2017.

## 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 - *Puppet 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.

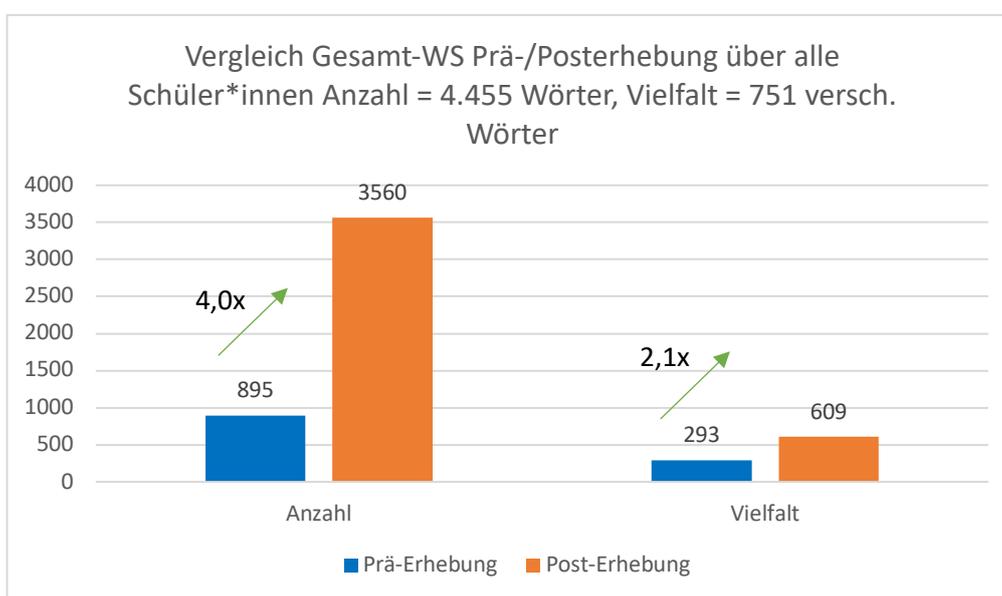


Abb. 6: Vergleich Gesamt-Wortschatz Prä- und Posterhebung über alle Schüler\*innen

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/Digital-strategie\\_2017\\_mit\\_Weiterbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digital-strategie_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)