

## SPRACHAUSBAU MIT DER APP ACTIONBOUND LERNMÖGLICHKEITEN MIT EINER DIFFERENZIERUNGS- SPINNE PLANEN

Petra Gretsch

Pädagogische Hochschule Freiburg | [petra.gretsch@ph-freiburg.de](mailto:petra.gretsch@ph-freiburg.de)

Birgit Neuer

Pädagogische Hochschule Karlsruhe | [birgit.neuer@ph-karlsruhe.de](mailto:birgit.neuer@ph-karlsruhe.de)

### ABSTRACT

Der Erwerb vielfältiger Literacies im sprachlichen und kommunikativen Bereich sowie der Aufbau digitaler und medialer Literacies im Sinne eines digital Empowerments bilden eine zentrale Voraussetzung für das Gelingen gesellschaftlicher Teilhabe. Aufzuzeigen, wie hierbei die App Actionbound eingesetzt werden kann, ist ein Ziel des Beitrags. Des Weiteren sollen didaktische Kriterien für deren Einsatz vorgestellt werden, die sich an den Leitprinzipien modernen (Sprach-)Unterrichts orientieren. Den Lernenden eröffnen sich in Stadtralleys, die mit der App Actionbound gestaltet wurden, Zugänge zu Inhalten und Versprachlichungsmodi, die in dieser Vielgestaltigkeit im Klassenzimmer kaum anzutreffen sind. Eine sinnliche Auseinandersetzung mit konkreten Orten und eine (digitale) Mehrfachcodierung befördern dabei nachweislich den Lernerfolg. Diese Verschränkung von digitalem Lernen, mobilem ortsbezogenem Lernen und sprachlichem Lernen ermöglicht es, den aktuellen Herausforderungen an einen differenzierten, mehrsprachigen, adressatengerechten und Lebenswelt-bezogenen Unterricht synergetisch zu begegnen.

### SCHLAGWÖRTER

ACTIONBOUND — DIGITAL EMPOWERMENT — MEHRFACHCODIERUNG — MOBILES LERNEN — LITERACIES

Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer 425885011

**Copyright** Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-ND 4.0 veröffentlicht:  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de>

**ABSTRACT (ENGLISH)**

**Place-Based Approaches to Language Development. How to Plan Learning Opportunities with Actionbound and Spider Charts**

The acquisition of linguistic and communicative literacies as well as the development of digital and media literacies in the sense of digital empowerment is crucial for the achievement of social participation. The article shows how the Actionbound App can be used in order to support the requested acquisition of language and other skills. Furthermore, didactic criteria that follow the guiding principles of modern (language) teaching will be presented. App-based real-world scavenger hunts offer learners access to a variety of content and modes of language that can rarely be found in the classroom. It is exactly this specific combination of digital learning, mobile location-based learning and language learning that helps to meet the challenges of differentiated, multilingual and student-oriented teaching.

**KEYWORDS**

— ACTIONBOUND — DIGITAL EMPOWERMENT — MULTIPLE ENCODING — MOBILE LEARNING — LITERACIES

## 1 — SPIEL-RÄUME UND MOBILES LERNEN

Digitale Anwendungen kombiniert mit spielerischen Ansätzen wirken motivierend auf Lernende (Hoblitz 2015). Im Format einer Rallye beispielsweise bieten sie darüber hinaus eine lernförderliche Verbindung von authentischem Welterleben und didaktischer Steuerung. Die App Actionbound ermöglicht mobiles Lernen durch edukative Rallyes (Bounds genannt), entweder unter Rückgriff auf fertige Bounds (rezeptiver Modus) oder durch das Erstellen eigener Bounds (produktiver Modus). Nachfolgend zeigen wir auf, wie die Erarbeitung von Inhalten in situierten Kontexten an konkreten Orten mit einer aufgabenbasierten Vermittlung sprachlicher Literacyfähigkeiten verzahnt werden kann<sup>1</sup>. Besonders lohnend für die unterrichtliche Zielsetzung ist eine Kombination von (zunächst) rezeptivem und (dann) produktivem Modus seitens der Schüler\*innen, die sich dabei nicht nur mit Aufgabenlösungen auseinandersetzen, sondern selbst für die eigene peer-group Aufgaben gestalten. Die Literacy-Aspekte beziehen sich dabei einerseits auf medial mündliche Anforderungen, wie bspw. gruppenbezogene Aushandlungsprozesse und via Audio-Mode in der App realisierbare Frage- und Antwortmöglichkeiten. Andererseits kommen auch schriftliche Anforderungen zum Tragen, die sich mit der Entwicklung bzw. dem Spielen von Bounds und der breiten Palette an möglichen Anschlussaufgaben verbinden.

## 2 — DIGITAL LITERACIES ANREGEN

Der ursprünglich auf das Lesen und Schreiben ausgerichtete Literacy-Begriff hat im Laufe der letzten beiden Jahrzehnte eine funktionale Ausrichtung (New Literacy Studies) und eine fachspezifische Ausdifferenzierung erlebt: Diese Ausrichtung fokussiert einzelne Lebensbereiche wie u.a. Digital Literacy, Media Literacy, Visual Literacy, Geospatial Literacy, Game Literacy oder Coding & Computational Literacy und verschränkt sich mit fachspezifischen Literacies der einzelnen Schulfächer bzw. akademischen Fachdisziplinen mit jeweils eigenen Anforderungen und Praktiken für den kommunikativen Austausch (s.d. Shanahan / Shanahan, 2008, 2012 unter dem Stichwort *disciplinary literacies*; s.a. Coyle / Meyer 2021 zum verwandten Ansatz der *Pluriliteracies* im Kontext Sprachenlernen und Sprachausbau).

Mit dem Erwerb von Literacies könnte auch der Erwerb von Lernstrategien verbunden sein. Im Hinblick auf das lebenslange Lernen bleibt der Erwerb von Literacies damit nicht auf den schulischen Kontext beschränkt. Vielmehr ist der Aneignungsprozess auf Zukunftsfähigkeit und nachhaltiges Lernen angelegt, um das Literacy-immanente Ziel der individuellen Entfaltung und der gesellschaftlichen Teilhabe zu erreichen. Die schulische Kompetenzentwicklung umfasst grundsätzlich nicht nur die sprachlichen Kompetenzen selbst, die bspw. mündliche oder schriftsprachliche Handlungsfähigkeit umfassen, sondern auch die Fähigkeit, das Handeln zu reflektieren und meta-sprachlich zu verhandeln. Abgestimmt auf die jeweilige Schulform und Klassenstufe (ab Klasse 3/4 bis zur Sekundarstufe II) wird im Unterricht bspw. geübt, eine digitale Recherche durchzuführen und die entsprechenden Schritte bei der Interaktion mit einer Suchmaschine zu bewältigen. Zugleich kann aber gefordert werden, das Vorgehen in kollaborativer Arbeit handlungsbegleitend zu versprachlichen, beim anschließenden Berichten die anvisierte bildungssprachliche Varietät zu verwenden

<sup>1</sup> Wir danken Prof. Dr. Gabriele Kniffka für wertvolle Anregungen und ihr konstruktives Feedback zu diesem Beitrag.

und den Sprachgebrauch zu reflektieren. In der Berichts-Phase wird die Recherche für die Gruppe oder unterrichtliche Öffentlichkeit offengelegt und das Ergebnis zur sprachlichen Bedingungs-aushandlung bereitgestellt. Dabei ergeben sich in der Lehrperson-Schüler\*innen-Interaktion oder in der Peer-Interaktion eine Vielzahl von Feedbackmöglichkeiten, deren Spektrum vom korrektiven oder evaluierenden Feedback bis zur Elizitation differenzierter sprachlich-inhaltlicher Äußerungen reicht und somit dezidiert literater Sprachausbau angeregt werden kann.

### 3 — SPRACHAUSBAU UND SPRACHDIDAKTISCHE LEIT-PRINZIPIEN

Schulische Lernprozesse setzen am Alltags- bzw. am Vorwissen, den Literacy-Erfahrungen sowie am sprachlichen Gesamtrepertoire von Schüler\*innen an und führen parallel zum Ausbau inhaltsbezogener Lehr-Lerngegenstände in den jeweiligen Unterrichtsfächern den damit einhergehenden sprachlichen Ausbau fort. Ziel ist dabei die Erweiterung sprachlicher Handlungsfähigkeit hinsichtlich verschiedener (fach-)sprachlicher Varietäten: Während aus der Sicht der Variationslinguistik das Register der Bildungssprache (z.B. Morek & Heller 2012; Feilke 2012) fachübergreifend bestimmte kommunikative Praktiken und ihre sprachlichen Realisationsmöglichkeiten fokussiert, nehmen Arbeiten zu Schriftspracherwerb und Schreiberwerb den Erwerb des literaten Registers mit den strukturellen Besonderheiten der Versprachlichung im Medium der Schrift in den Blick. Damit ist bspw. die primär darstellende, dekontextualisierte Funktion für einen ‚generalisierten Anderen‘ (vgl. Maas, 2010) verbunden, die u.a. satzförmige Gebilde fordert (vgl. Ohm, 2017). Zu berücksichtigen ist darüber hinaus die zunehmende „Verfachsprachlichung“ der Alltagssprache (Kniffka & Roelcke 2016, 93f.).

Dieser weitgreifende Sprachausbau ist von allen Kindern/Jugendlichen zu leisten, denn mit jedem neuen Fach(-Inhalt) sind neue Anforderungen an die jeweilige *disciplinary literacy* verbunden.<sup>2</sup> Dies stellt Lehrpersonen vor die keineswegs einfache Aufgabe, Lernangebote für ganze Klassen oder größere Gruppen so zu gestalten, dass sie aus didaktischer Sicht den genannten Differenzierungsanforderungen gerecht werden. Allein die Rahmenbedingungen (u.a. Klassengröße und Zeit für Interaktion) schränken die Möglichkeiten der Förderung unter Diversitätsbedingungen ein und rufen den Einbezug von alternativen Unterrichtsettings und besonders auch digitalen Hilfsmitteln auf den Plan.

Zwei Tendenzen aus unterschiedlichen Teildisziplinen, der muttersprachlichen Deutschdidaktik und der Fremd-/Zweitsprachdidaktik, lassen sich zu einem Orientierungsrahmen für eine gewinnbringende Bildungsarbeit vereinen, der aus acht aufeinander bezogenen Aspekten besteht: einerseits Feilkes Vorschlag der gezielten Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen (Feilke 2012, 12), die er in sechs Leitfragen gießt und die jeweils als eigene Dimensionen der Gestaltung von Lehr-Lernsi-

<sup>2</sup> Besondere Aufmerksamkeit darauf ist darüber hinaus im Kontext von Mehrsprachigkeit und Inklusion nötig, da hier die Ausgangsbedingungen variieren und u.U. den parallelen Erwerb von Alltagssprache und fachsprachlichen Varietäten erfordern (z.B. Seiteneinsteiger\_innen) oder andere, zieldifferente Förderpläne in inklusiven Klassen zu berücksichtigen sind.

tuationen mit eigenen Ressourcen aufgefasst werden können; andererseits die zentralen Leitprinzipien modernen fremd-/zweitsprachlichen Deutschunterrichts, (vgl. Kniffka / Riemer 2022, 133-136), über deren allgemeine Geltung Konsens besteht:<sup>3</sup>

— Kompetenzorientierung in Bezug auf die Integration sprachlicher und fachlicher Kompetenzen nach den Prinzipien des GER

— Lernendenorientierung und Lernendenautonomie mit Blick auf die Adressatengruppe und einzelne Schüler\*innen

— Bedarfsorientierung unter Berücksichtigung individueller Könnensstände, anvisierter Zielforderungen sowie adressatengerechter und progressionsorientierter Aufbereitung

— Handlungsorientierung, abgestimmt auf das jeweilige Handlungsfeld sowie auf kognitive wie sprachliche Diskursfunktionen einzelner Disziplinen (Coyle / Meyer 2021)

— Aufgabenorientierung mit Aufforderungscharakter zu kommunikativem Handeln in effektives Lernen ermöglichenden, authentischen Sprachhandlungssituationen (Ortega 2015, 355) inklusive entsprechender Steuerung seitens der Lehrperson in Bezug auf die Sprachaufmerksamkeit

— Inhaltsorientierung ausgerichtet an einer damit einhergehenden Bedarfsanalyse

— Interaktionsorientierung unter Einbezug aller Unterrichtsbeteiligten im Kontext des literaten Sprachausbaus

— Prinzip der Mehrsprachigkeit mit Fokus auf die sprachlichen Ressourcen aller Unterrichtsbeteiligten

Die unterrichtliche Verbindung der Weiterentwicklung sprachlicher, fachlicher und digitaler Literacies mithilfe der App Actionbound perspektiviert diese Aspekte hinsichtlich der Anforderungen, die die Vorbereitung eines Bounds umfassen, und der Anforderungen, die die Aufgabengestaltung im Bound selbst in den Blick nehmen.

Wir halten fest: Zwar stellt der Sprachausbau, wie oben skizziert, Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte vor große Herausforderungen, denen jedoch mit geeigneten Mitteln begegnet werden kann. Dieser Prozess lässt sich motivierend und konstruktiv gestalten und bietet im Idealfall einen Erkenntnis- und Könnens-Gewinn nicht nur für die Schülerinnen und Schüler, sondern auch für die Lehrkräfte. Mit der App Actionbound steht ein digitales Tool zur Verfügung, das in einem bestimmten fachlichen Bereich zur Unterstützung des literaten Sprachausbaus und weiterer Literacies in vielfältiger Weise genutzt werden kann.

<sup>3</sup> Mit diesem sehr vereinfachenden Schritt möchten wir nicht die Unterschiedlichkeit des bildungssprachlichen Ausbaus und des Auf- und Ausbaus von fremdsprachlichen Kompetenzen negieren, sehen aber für die Zwecke der Aufgabengestaltung in der Verbindung der Ansätze einen großen Gewinn. Schließlich geht es jeweils um den Varietätenausbau hin zu einer sprachlichen Zielkompetenz, die im unterrichtlichen Setting über gesteuerte wie ungesteuerte Aktivierungs- und Erwerbsmomente angelegt werden kann.

## 4 — DIE APP ACTIONBOUND UND DIGITALE STADTRALLYES

Mit der App Actionbound und unterrichtlichen Bound-Projekten bietet sich die Möglichkeit, die sprachlichen Ressourcen aller Schüler\*innen und vorhandene digitale Fähigkeiten zu nutzen und die Diversität einer Klasse für ein gemeinsames Ziel produktiv werden zu lassen. Um die Schüler\*innen dafür (bildungs-/fach-)sprachlich und fachlich voranzubringen, sind differenzierte, unterstützende Faktoren zu berücksichtigen, die sich als zielführend erwiesen haben, u.a. Peer-Kooperation, Scaffolds, *good practice models*, Sprachaufmerksamkeitslenkung. Der Schlüssel hierzu liegt in einer adäquaten Vorbereitung und Aufgabengestaltung für die Schüler\*innen, wie beispielsweise im Ansatz des *task based language learning and teaching* (im Deutschen als „Aufgabenorientierung“ bezeichnet) vorgeschlagen (vgl. Kniffka / Riemer 2022, 135). Zwei zentrale Gesichtspunkte sind zum einen der Lebensweltbezug der Aufgaben und zum anderen über die Gestaltung der Übungen und Aufgaben Gelegenheiten zur Bedeutungs-aushandlung zu schaffen. In der Möglichkeit der authentischen Lebensweltsituierung der App Actionbound sehen wir einen großen Vorteil, um einen aufgabenorientierten Ansatz umzusetzen.

Actionbound ist eine sehr intuitiv zu bedienende, kostenfreie App für multimediale Lehrpfade, interaktive Stadtrallyes oder digitale Geländespiele mit mobilen Endgeräten<sup>4</sup>. Die 2012 als medienpädagogisches Projekt gestartete Anwendung ermöglicht Informationen zu verschiedensten Themen sowie Medieninhalte aller Art mit Quizzes, Spielelementen, Recherchen vor Ort u.a.m. zu verbinden. Mittlerweile ist Actionbound im D-A-CH-Raum (Deutschland-Österreich-Schweiz) und darüber hinaus weit verbreitet; allein in Deutschland finden sich zum Jahreswechsel 22/23 mehr als 10.000 öffentlich abrufbare Actionbound-Touren – Bounds genannt – mit u.a. geographischer, gesellschaftspolitischer, literarischer oder geschichtlicher Ausrichtung. Allerdings sind öffentlich zugängliche Bounds häufig immer noch eher „Be-Lehr-Pfade“ (Lude, Schuler, Hiller 2020, 120). Sie nutzen weder die Potentiale eines echten Ortsbezugs, weil die Aufgaben ebenso gut aus der Distanz bearbeitet werden können (ebd.). Noch werden die spezifischen Potentiale der App bzw. digitaler Medien insgesamt ausgeschöpft, wenn diese nicht im Sinne einer aktivierenden Aufgabenorientierung eingesetzt werden.

Actionbound bietet eine ganze Reihe technisch vorgegebener Aufgabentypen, die sich im Sinne eines *task based language learning and teaching* in Wert setzen lassen. Neben verschiedenen (i) Quiz-Optionen, die von Multiple Choice-Aufgaben über die Eingabe einer richtigen Lösung auf eine Quizfrage über Schätz- und Sortieraufgaben bis zum Erstellen von Lückentexten reichen, gibt es den Typus (ii) ‚offene Aufgabe‘ der eine kreative Auseinandersetzung mit Inhalten und Orten ermöglicht und hierüber zu vielfältigen sprachliche Aushandlungssituationen anregt, weil hier keine voreingestellte richtige oder falsche Lösung vorgesehen ist. Der Aufgabentyp (iii) Umfragen fordert zur direkten (sprachlichen) Interaktion mit anderen Menschen auf, wie auch der Aufgabentyp (iv) Turnier, bei dem zwei zufällig ausgewählte Spieler\*innen an einem Standort gegeneinander antreten. Über die App lässt sich auch mit (v) QR-Codes arbeiten, die an einem Standort angebracht werden, um darüber z.B. weitere Informationen in Form von Texten oder auch Scaffolds bereit zu stellen.

<sup>4</sup> Für die professionelle Gestaltung von eigenen Bounds sowie die Speicherung und Verwaltung von Arbeitsergebnissen im sogenannten Bound-Creator, der bequem über einen Web-Browser bedient wird, ist eine Lizenz erforderlich.

Die multimedial gestaltbaren Informationsbildschirme der App führen die Spieler\*innen durch den Bound. So begleiten die Informationsbildschirme beispielsweise einen Standortwechsel, der über die Aufforderung ‚Ort finden‘ angeleitet wird. Hierbei ist sowohl die Option ‚offline‘ als auch die Nutzung der GPS-Funktion des Endgeräts frei wählbar. In diesem Zusammenhang lässt sich über die Entscheidungsfindung für ein bewusstes An- oder Abschalten von digitalen Funktionen auch der selbstbestimmte Umgang mit finanziellen Ressourcen (Umfang und Kosten für Uploads und Downloads einzelner Netzanbieter) und persönlichen Daten (Teilen eines Standorts / Funktionsweise der GPS-Technologie), die mit der Nutzung mobiler Endgeräte einhergehen, gezielt und in authentischem Kontext erproben.

Empirische Untersuchungen zeigen, dass es vor allem die spielerisch ausgerichteten Aufgabenformate sind, also das Suchen und Finden (von Orten) und Quizaufgaben, die Schüler\*innen dazu motivieren, einen Bound komplett zu durchlaufen (vgl. u.a. Pietsch, Stintzing, Heyer 2020, 47). Das ist bei der Gestaltung von Bounds, die den Sprachausbau fördern sollen, unbedingt zu berücksichtigen. Neben den o.g. relevanten Prinzipien und Leitfragen sollten bei der Gestaltung von Bounds folglich auch Aspekte einbezogen werden, deren positive Wirkung sich im Rahmen von Evaluationen herauskristallisiert hat: (i) Spielerische Momente nicht zu knapp einsetzen, auch wenn bspw. Quizaufgaben häufig nur Wissen testen bzw. abfragen. (ii) Die Textlastigkeit eher geringhalten, weil sich das Lesen von Texten über eine Smartphone-Bildschirmseite hinaus negativ auf die Aufmerksamkeit der Spieler\*innen auswirkt (vgl. ebd., 46). (iii) Die Aufgabentypen, die Actionbound bietet, möglichst breit und umfassend ausschöpfen, da der Bound dadurch eine größere Anzahl an Überraschungsmomenten bietet und abwechslungsreicher wird (u.a. Lude, Schuler, Hiller 2020, 130). (iv) Den Zeitaspekt und die Wegstrecke im Blick behalten, denn ein Bound, der als zu lang empfunden wird, wirkt ebenfalls demotivierend.

Bei der Bound-Auswahl oder der eigenen Bound-Gestaltung sind mithin folgende Ziele zu unterscheiden: ein Spielziel bzw. das Ziel, spielerische Momente zu berücksichtigen, fachliche Ziele, sprachliche Ziele und Ziele mit Hinblick auf die Förderung digitaler Kompetenzen, die als übergeordnete Schlüsselkompetenzen zu verstehen sind. Diese lassen sich durch entsprechend ausbalancierte Aufgabenformate und -sequenzierung erreichen. Im nachfolgenden Abschnitt wird anhand einer Differenzierungs-Spinne für Bound-bezogene Aufgaben aufgezeigt, wie diese Ausbalancierung erreicht werden kann.

## 5 — AUFGABENENTWICKLUNG MIT DER DIFFERENZIERUNGSSPINNE

In Anlehnung an das Visualisierungselement Analyse-Spinne in Lude / Schuler / Hiller (2019, 2020) haben wir eine Differenzierungs-Spinne entwickelt, um Lehrkräften ein Planungs-Instrument an die Hand zu geben, das den differenzierten Umgang mit Actionbound im Rahmen des Deutschunterrichts erleichtert.

Diese Darstellung hilft, Aufgaben hinsichtlich ihrer Güte und ihres Schwierigkeitsgrads in Bezug auf einzelne Aufgabenmerkmale einzuordnen. Die Differenzierungsspinne orientiert sich dabei an Merkmalen, die ursprünglich für gute Bounds mit

qualifizierten und motivierenden Aufgaben im Rahmen eines Lehr-Forschungsprojekts zu BNE-Rallyes<sup>5</sup> entwickelt, erprobt, evaluiert und überarbeitet wurden (Hiller / Lude / Schuler 2020, 9f.).<sup>6</sup> Demnach können merkmalsorientierte Aufgabendifferenzierungen in einem von 0 bis 3 reichenden Spektrum vorgenommen und auch eine zielführende Aufgabenprogression im Sinne einer guten Bound-Gesamtdramaturgie über die Niveaustufenveränderungen bei einzelnen Merkmalen sichtbar und planbar gemacht werden.

Wir bevorzugen gegenüber Lude / Hiller / Schuler (2020) den Begriff Differenzierungs-Spinne, da uns der Analyse-Begriff weniger aussagekräftig erscheint. Ein weiterer Unterschied zur Analysespinne betrifft die Merkmalsdimensionen, die sich hier verstärkt an den Leitprinzipien und Anforderungen des modernen, schulischen Sprachausbaus orientieren (vgl. oben).

Während die Leitprinzipien allgemein auf die Gestaltung von Lehr-Lernsituationen zielen und gute Aufgaben hierzu einen Beitrag leisten, fokussieren wir an dieser Stelle Anforderungsbereiche, die sich mit Bounds und bound-bezogenen Aufgaben verbinden. Wir möchten an dieser Stelle dezidiert darauf hinweisen, dass zwischen den Anforderungen an einen projektbasierten Unterricht mit Actionbound, den Anforderungen an einen insgesamt zu durchlaufenden Bound und den Anforderungen an einzelne Aufgaben aus einem spezifischen Bound zu unterscheiden ist, die sich mit Hilfe der Differenzierungs-Spinne passgenauer gestalten lassen. Das Prinzip der Aufgabenorientierung im Sinne des *task based language learning and teaching* hebt auf Authentizität und die Verankerung in der Lebenswelt der Adressatengruppe ab. Über die Auseinandersetzung mit konkreten Orten in den Actionbound Stadtrallyes, über die Bound-Aktivität und ihr spezielles Unterrichtssetting wird diesem Prinzip vollumfänglich entsprochen. Perspektiviert auf eine einzelne Aufgabe innerhalb eines Bounds ergeben sich aus dem Leitprinzip der Aufgabenorientierung wiederum eigene Anforderungen an die konkrete Aufgabenausgestaltung, die die lebensweltliche Situierung im Kleinen betreffen und bspw. eher eine authentische Interaktion vor Ort verlangen als beispielsweise das Abschreiben einer Speisekarte.

Welche Merkmale sind für unsere Actionbound-bezogenen Aufgaben nun relevant, wenn wir Stadtrallyes als ideale Gelegenheiten für den Ausbau multipler Literacies gerade auch für den Deutschunterricht vorschlagen? Die Merkmale Ortsbezug (O) und Zeitbedarf (Z) (Abb. 1) lassen sich direkt aus der Analyse-Spinne von Hiller / Lude / Schuler (2019, 53f.) übernehmen, da sie aus einem vergleichbaren unterrichtlichen Setting stammen, auch wenn sie mit der geographie-bezogenen BNE-Ausrichtung eine andere inhaltliche Zielsetzung aufweist.<sup>7</sup> Gemäß dem gewählten kommunikativen Ansatz werden in der hier vorgeschlagenen Differenzierungs-Spinne neben dem räumlichen und zeitlichen Faktor vordringlich Anforderungen an die Interaktion (I) untereinander und mit Außenstehenden, an die Lernendenorientierung (L) mit Blick auf Vorwissen und sprachliche Ressourcen, an die kommunikative Handlungsorientierung (H) hinsichtlich der Komplexität der Sprachhandlungen/Diskursfunktionen und als letzten Punkt den Anforderungen an Digitalität bzw. digitale Fertigkeiten (D)

<sup>5</sup> BNE: Bildung für nachhaltige Entwicklung

<sup>6</sup> Für die Geographiedidaktik betrachten Lude / Schuler / Hiller 2012/2020 dazu die fünf Dimensionen Ortsbezug, Anforderungsniveau, Beteiligung, Zeitbedarf und BNE-Kompetenzbereich.

<sup>7</sup> Dies soll natürlich nicht ausschließen, dass auch im Deutschunterricht BNE-Ziele verfolgt werden, die als Querschnittsaufgabe ohnehin curricular verankert sind. Sie stehen allerdings in diesem Artikel und für die Ausrichtung auf den Deutschunterricht generell zunächst nicht im Fokus.



berücksichtigt. Damit wird die Gesamtheit der Anforderungen von Bound-Aufgaben abgebildet; Aufgaben lassen sich somit einordnen und ggfs. auch merkmalsbezogen anpassen.

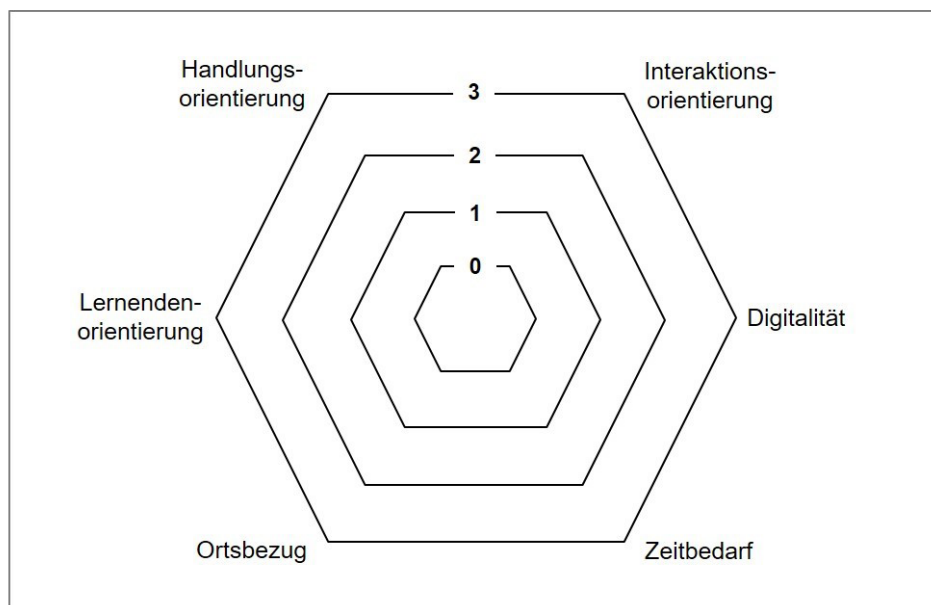


Abb. 1: Differenzierungs-Spinne, modifiziert nach Lude / Schuler / Hiller 2019, 2020 für den Ausbau multipler Literacies im Deutschunterricht.

Wie werden nun die einzelnen Merkmale auf der jeweils von 0-3 reichenden Skala konkret ausdifferenziert?

(1) ORTSBEZUG:

Erste Priorität ist, den Ortsbezug zu klären, da nur über diesen eine echte Vor-Ort-Begegnung möglich wird und damit das Erreichen des Unterrichtsziels: die Auseinandersetzung mit Inhalten in situierten Kontexten mit der aufgabenbasierten Vermittlung sprachlicher Literacies zu verbinden. Das Merkmal Ortsbezug soll dazu beitragen, dass der Bound möglichst wenige Aufgaben enthält, für deren Bearbeitung die Anwesenheit vor Ort nicht notwendig ist. Ist kein Ortsbezug vorhanden, wird dieser in der Differenzierungs-Spinne auf den Wert 0 gesetzt.

„00 = kein Ortsbezug herzustellen, keine aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt (Aufgabe ist überall lösbar),

01 = Ortsbezug herstellbar, mittlere aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt (z.B. Information vor Ort abrufen),

02 = aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt (z.B. Information vor Ort abrufen und Aufgabe nur vor Ort lösbar),

03 = hohe aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt (z.B. Informationen vor Ort abrufen, Aufgabe nur vor Ort lösbar, Erstellen von neuen Informationen, Teilen von Informationen)“ (Hiller / Lude / Schuler 2019, 53).

## (2) ANFORDERUNGSDIMENSION SPRACHLICHE HANDLUNGSORIENTIERUNG

Diese Anforderungsdimension zielt auf die sprachliche Handlungsfähigkeit ab und erfasst rezeptive, produktive und interaktionale (inkl. sprachmittelnde) Fertigkeiten.

H0 = Information rezipieren (Schrift, Audio, Visuelles) – mit einfachen sprachlichen Mitteln Elemente vor Ort benennen (mündlich oder schriftlich) bzw. aus einer Wortliste auswählen, Multiple Choice-Aufgabe lösen, Assoziationsaufgaben; Informationen in einer anderen Sprache / Varietät wiedergeben

H1 = Aussagen sammeln (Lückentext ergänzen), eine einfache Beschreibung anfertigen (mündlich und/oder schriftlich ggf. Textbausteine, Satzgerüste vorgeben); Kernaussagen in einer anderen Sprache zusammenfassen

H2 = Beschreibung eines Ortes eigenständig /in Kooperation anfertigen, Stimmung eines Ortes erfassen, eigene emotionale Verfasstheit wiedergeben; multilinguale Praktiken anwenden

H3 = Aushandeln – Argumente hören, wiedergeben und verarbeiten, Verschriftlichung zum Wissensgewinn; Reflexionsebene

## (3) ANFORDERUNGSDIMENSION LERNENDEN- UND BEDARFSORIENTIERUNG

Diese Anforderungsdimension bezieht sich auf Vorwissen und sprachliche Ressourcen und erfasst ein Spektrum von undifferenziert bis hoch differenziert:

L0 = umfasst keine spezifische Lernendenorientierung / keine Bedarfsorientierung; („allgemeine Aufgaben für alle“)

L1 = ist auf eine Klasse/eine Schulstufe mit Bedarfsorientierung auf die Gesamtheit zugeschnitten

L2 = differenziert auf Gruppierungen innerhalb der Klasse Bereitstellung von adressatengerechten Scaffolds

L3 = verlangt hohe Differenzierung mit Berücksichtigung individueller Vorwissensstände und Bereitstellung (individualisierter) unterstützender Scaffolds

Die Lernendenorientierung sowie der damit verbundene Aspekt der Lernendenautonomie sehen vor, die Ressourcen der Schüler\*innen zu fokussieren. Sie nehmen einerseits sprachliche Bedarfe in den Blick, wobei Lernende aber nicht auf ihre Differenz zur angestrebten sprachlichen Form reduziert werden sollen. Andererseits wird die Vielfalt der gesamtsprachlichen Ressourcen (Varietäten, Bi- und Plurilingualität) einbezogen, werden mehrsprachige Praktiken und Translanguaging gefördert. Es ist denkbar, Aspekte zur Sprachaufmerksamkeit / Sprachbewusstheit in die Aufgaben zu integrieren. Lernenden- und Bedarfsorientierung sind hier verschränkt, da subjektive Bedarfe, von Schüler\*innen geäußerte inhaltliche Interessen bzw. gewählte Schwerpunkte hier einbezogen werden. Zugleich wird mit den Differenzierungs- und Unterstützungsmöglichkeiten (Scaffolds) der Blick auf den (individuellen) literaten Sprachausbau gelenkt.

#### (4) ANFORDERUNGSDIMENSION INTERAKTION

Als Einordnungsraster für die Interaktion sind die Bezugsgrößen Anzahl der Austauschpartner und Menge der ausgetauschten „Information“ (hier als Propositionen konzipiert, da man neben sachorientierter Information auch Einstellungen, persönliche Meinungen etc. aushandeln lassen kann).

I0 = die Aufgabe ist ohne Interaktion in Einzelarbeit lösbar,

I1 = die Aufgabe erfordert eine\_n Interaktionspartner\_in und/oder wenig komplexen Bedeutungsaushandlungsprozess (wenige turns); Tandemarbeit

I2 = die Aufgabe erfordert mehrere Interaktionspartner\*innen und/oder komplexeren Bedeutungsaushandlungsprozess; Gruppenarbeit

I3 = die Aufgabe erfordert umfangreiche Aushandlungsprozesse mit mehreren Beteiligten.

Beispiele dafür wären für I0: Bounds und Aufgaben, die alleine spielbar sind; für I1: eine Information erbitten (z.B. entsprechend der Alltagsroutine Begrüßung – Frage – Antwort – Dank – Verabschiedung); für I2: (begrenzte) Meinungsumfrage zu einem Sachverhalt durchführen; für I3: sich mit verschiedenen Optionen auseinandersetzen und Lösungsmöglichkeiten aushandeln, etc.

#### (5) ANFORDERUNGSDIMENSION DIGITALITÄT

Diese Dimension erfasst den Grad an digitaler Literacy, der für die Durchführung des Bounds erforderlich ist.

D0 = rezeptiv beobachtend, die LK oder eine andere Person bedienen das Endgerät

D1 = das eigene Gerät in beschränktem Umfang nutzen (maximal ein Foto machen oder kurze Anklickaufgaben im Multiple Choice-Format bearbeiten)

D2 = höheren Textumfang in das Endgerät eingeben (2 bis 3 Sätze), ein breiteres Interaktionsspektrum mit Blick auf Funktionalität wahrnehmen (z.B. im kreativeren Bereich etwas selber erstellen, ein Video aufnehmen, ...)

D3 = mit unbekanntem Endgeräten umgehen, eine große Funktionalitätspalette bedienen, das eigene digitale Handeln reflektieren (Sicherheitsaspekte, Preisgabe von Daten, Urheberrecht, Persönlichkeitsrechte), Datenaufmerksamkeit (Internetlink, Recherche)

#### (6) ZEITBEDARF:

Das Problem, unter den vorgegebenen Rahmenbedingungen einerseits die Aufmerksamkeitsspanne der Lernenden entsprechend aufrecht zu erhalten und andererseits für die Aufgaben den Zeitraum einzuplanen, der für ihre Bearbeitung notwendig ist, ist allen Lehrenden hinreichend bekannt. Für das Merkmal Zeitbedarf – dieser dennoch oftmals unterschätzten Größe bei der unterrichtlichen Planung und Aufgabenentwicklung – ordnen die Autoren folgende Rahmensetzungen den vier Stufen zu:

„Z0 = die Aufgabe ist unmittelbar lösbar,

Z1 = erfordert weniger als 2 Minuten Zeitbedarf,

Z2 = erfordert ca. 5 Minuten Zeitbedarf,

Z3 = erfordert ca. 10 Minuten Zeitbedarf“ (Hiller / Lude / Schuler 2019, 54)

Bei der Entwicklung der einzelnen Aufgaben und der Zusammenstellung eines möglichst abwechslungsreichen Bounds, der über die einzelnen Aufgaben Lernangebote auf verschiedenen Niveaustufen und unterschiedlicher Ausrichtung auf die Interessen und Bedarfe der Schüler\*innen anbietet, übernimmt die Differenzierungs-Spinne die Funktion einer „visualisierten Check-Liste“ – zwar vorrangig bezogen auf jede einzelne Aufgabe, letztlich jedoch auch auf den Bound insgesamt. Anhand von drei Beispielen zeigen wir abschließend auf, wie mit der Differenzierungs-Spinne gearbeitet wird.

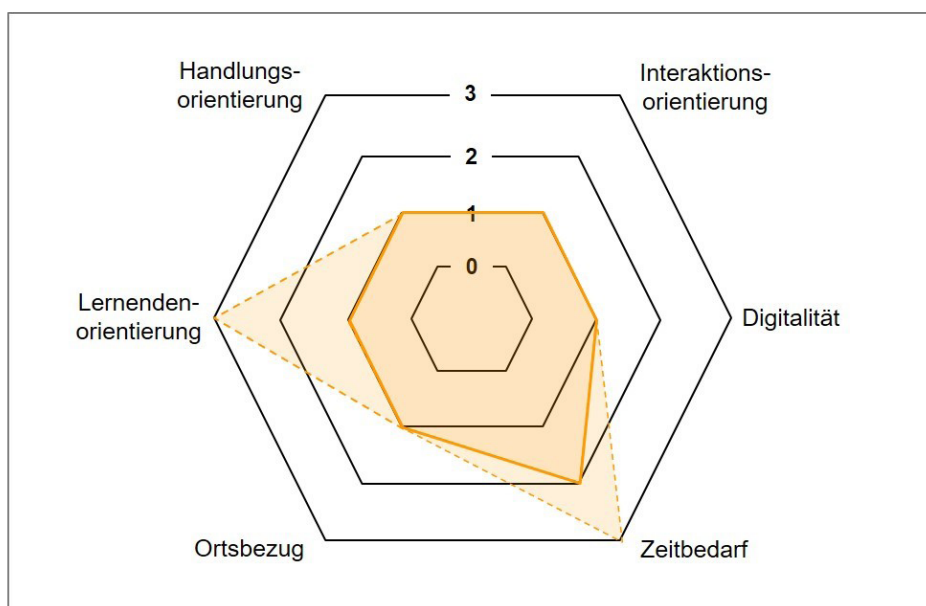


Abb. 2: Differenzierungs-Spinne für eine Lückentextaufgabe plus anschließende Teilaufgabe

Abbildung 2 zeigt die Differenzierungs-Spinne einer mehrstufigen Aufgabe an einem Ort, welche den Actionbound-Aufgabentyp Quiz / Lückentext einsetzt. Der Lückentext kann sich z.B. auf eine historische Inschrift beziehen oder eine Geschichte zusammenfassen, die an einem Gebäude oder auf einer Informationstafel im öffentlichen Raum zugänglich ist. Die Anforderungen in den Merkmalsbereichen sind eher im niedrigeren Bereich einzustufen, da keine Interaktion mit anderen zum Lösen der Aufgabe notwendig ist, der sprachliche Handlungsbedarf ist ebenfalls nicht sehr hoch ausgeprägt. Der Ortsbezug ist auf 1 gesetzt, da Inschriften und Infotafeln häufig im Internet recherchiert werden können. Der Zeitbedarf für das Lesen des Textes und das Ausfüllen der Lücken wird leicht unterschätzt und ist daher auf 2 gesetzt. Die Lernendenorientierung ist, sofern es sich um eine reine Matching-Aufgabe handelt, wiederum bei der Ausprägung 1. Ist der Lückentext jedoch eine Zusammenfassung einer längeren Geschichte, steigt der Schwierigkeitsgrad.

In einer sich anschließenden zweiten Teilaufgabe kann nun nach einem bestimmten sprachlichen Ausdruck in der Inschrift gefragt werden. Wer waren die Zähringer, was macht ein Lodweber? Für das Lösen dieser Aufgabe muss Vorwissen abgerufen bzw. etwas recherchiert werden. Für manche Schüler\*innen empfiehlt sich ggf. ein Scaffolding. Die Ausprägung des Merkmals Lernendenorientierung kann je nach Schwierigkeitsgrad auf L2 oder L3 steigen und auch beim Zeitbedarf ist ggf. eine Anpassung vonnöten.

Zum Abschluss der Aufgabe kann in einem dritten Schritt ein Quiz eingesetzt werden, z.B. indem eine Jahreszahl geschätzt werden muss. Dafür verteilt die App Punkte, je nachdem, wie nah der Schätzwert an der richtigen Zahl lag.

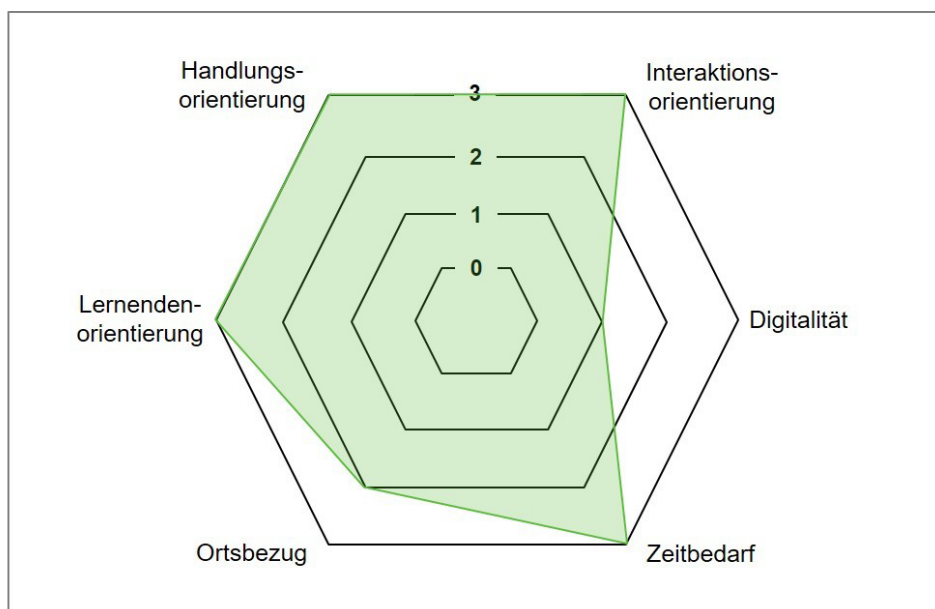


Abb. 3: Differenzierungs-Spinne für eine anspruchsvolle Aufgabe in Bezug auf die Literacies im sprachlichen Bereich

Abbildung 3 zeigt die Differenzierungs-Spinne für eine Aufgabe, die ein Objekt wie den Heintzelmännchenbrunnen in Köln in den Blick nimmt. Faktenbasiert zu erklären, was dieser Brunnen abbildet, ist nicht möglich, wenn man die Geschichte dazu nicht kennt. Aber zu zweit oder in der Gruppe lässt sich gut darüber spekulieren und diskutieren, was der Brunnen erzählt. Entsprechend hoch sind die Werte an den Punkten H, I, L sowie Z. Zwar lassen sich von diesem Brunnen Bilder im Internet finden, aber hier ist genaueres und detaillierteres Hinschauen gefragt, so dass der Ortsbezug hier höher einzustufen ist. Je nachdem, ob die Schüler\*innen einfach ein Selfie vor dem Brunnen machen sollen oder beispielsweise über einen QR-Code zusätzliche Informationen (z.B. zu den Heintzelmännchen und Köln) abgerufen werden kann, variiert die Einstufung am Punkt D.

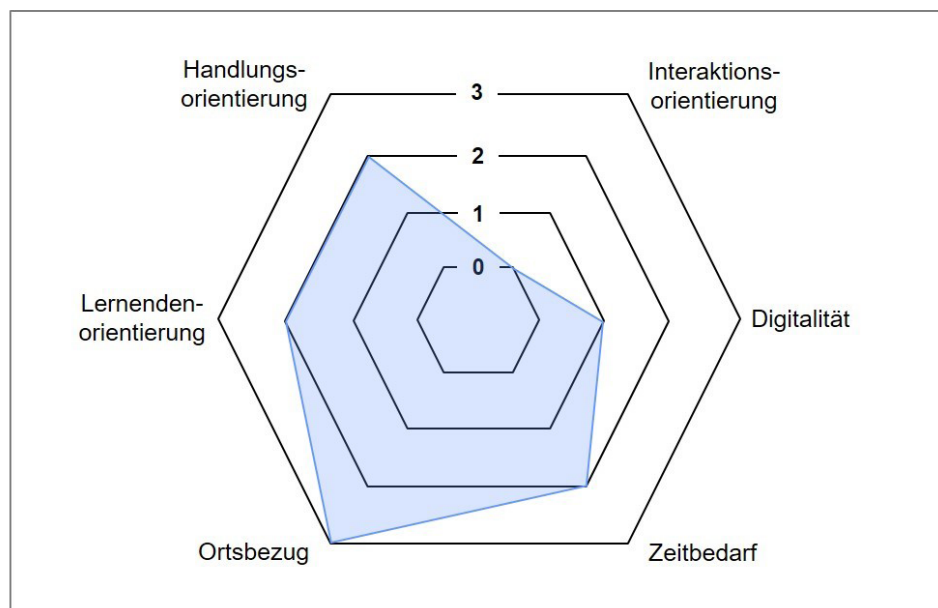


Abb. 4: Differenzierungs-Spinne für eine Aufgabe mit hohem Ortsbezug auf mittlerem Anforderungsniveau

Abbildung 4 zeigt eine Aufgabe, die eher im mittleren Anforderungsbereich anzusiedeln ist. Durch das Anwenden von Scaffolds entsteht jedoch eine Differenzierung im Bereich der Handlungsorientierung. Wenn die Schüler\*innen an einem Ort die Aufgabe haben, etwas zu suchen, das blau, rechteckig und aus Holz ist, mit dem Ziel, zu dem Objekt eine kleine Beschreibung anzufertigen, ist zunächst der Ortsbezug relativ hoch und der Aspekt des Spielens wird berücksichtigt. Interaktionen mit anderen sind nicht erforderlich und der Aspekt der Lernendenorientierung liegt eher im unteren Bereich. Wenn nun die Schüler\*innen die Beschreibung eines den Merkmalen entsprechenden Objekts als Audio aufnehmen sollen, ist das Merkmal Handlungsorientierung auf einem mittleren Niveau. Muss nur eine Multiple Choice Aufgabe gelöst werden, bei der entsprechend vorgegebene Begriffe angekreuzt werden müssen, ist die Einstufung niedriger als H2. Gleiches gilt, wenn Fotos von einzelnen Details des Objekts gemacht werden sollen, z.B. bei Suchfragen, die nach einer bestimmten Farbe oder nach dem Material eines Objekts fragen.

## 6 — FAZIT

Kompetenzorientierte Bildungsarbeit, die den Erwerb sprachlicher und kommunikativer Literacies mit den spezifischen Literacies nicht sprachlicher Fächer bzw. Disziplinen kombiniert, ist eine herausfordernde Aufgabe, an deren Umsetzbarkeit in der Unterrichtspraxis Lehrpersonen durchaus Zweifel anmelden. Diese Bildungsarbeit durch den Einsatz von Apps wie Actionbound um digitale und mediale Literacies zu erweitern, erscheint auf den ersten Blick als zusätzliche Belastung. Bei genauem Hinschauen zeigt sich jedoch, dass spielerische Herangehensweisen motivieren und zudem Lernen in anderen und vielfach auch authentischen Umgebungen vor Ort erlauben. Außerdem werden digitale Geräte (Smartphone, Tablet), die den Alltag der Lernenden prägen, zu anderen als alltäglichen Zwecken eingesetzt. Abgesehen

davon, dass bereits dadurch „ganz nebenbei“ digitale Literacies angebahnt werden, erhalten die Schüler\*innen die Möglichkeit, sich in ungewohnten Situationen und an wenig bekannten Orten buchstäblich an einem vertrauten Gegenstand festzuhalten, wodurch eine kognitive Offenheit befördert werden kann.

Damit die besonderen Lernmöglichkeiten eingelöst werden können, ist eine gezielte Planung und Anpassung der Aufgaben an die Lernendengruppe notwendig, die mithilfe der Differenzierungsspinne schrittweise und übersichtlich gestaltet werden kann. Besonderes Augenmerk ist dabei auf die Anforderungen der Aufgaben an die beteiligten Sprachhandlungen und die Interaktionsformate zu legen. Die Differenzierungsspinne hilft dabei, sich die einzelnen Stellschrauben für Anpassungen und Niveau-Differenzierungen vor Augen zu führen und ist auch auf andere Aufgabenbereiche – ggfs. bei entsprechenden Merkmalsänderungen – übertragbar.

Gute Bounds zeichnen sich dadurch aus, dass sie im Sinne des ‚*variatio delectat*‘ eine abwechslungsreiche Abfolge von Aufgabentypen und -formaten anbieten, indem sie über verschiedene Modalitäten (z.B. auditiver Mode, skribaler Mode) und Anforderungsniveaus hinweg arbeiten sowie gleichzeitig auf Belange der Lernendengruppe bis hin zur Individualisierung eingehen. Weitere Differenzierungsmöglichkeiten bieten sich hinsichtlich der Sprachenwahl und des Einbezugs mehrsprachiger Praktiken sowohl bei der Aufgabengestaltung als auch der Lösungsoptionen. Derartige Bounds zu entwerfen und in die Unterrichtsplanung einzubinden ist, wie der Beitrag zeigen sollte, durchaus anspruchsvoll; mit den entsprechenden Konzepten und Planungstools aber ohne größere Hürden umsetzbar. Die zu diesem Zweck entwickelte Differenzierungs-Spinne integriert zentrale Aspekte des Ausbaus multipler Literacies (sprachbezogen, digital u.a.m.) mit empirisch fundierten Resultaten aus der Exkursionsdidaktik (Hiller / Lude / Schuler 2019, 2020). Mithilfe dieses praxisnahen Planungsinstruments lassen sich Actionbound-Projekte entwickeln, welche die Ressourcen aller Schüler\*innen einer Lernendengruppe einbinden und die Diversität einer Klasse für ein gemeinsames Ziel produktiv werden lassen. Denn Aufgabengestaltung, anforderungsreiche kommunikative Praktiken, eine adaptive Verschränkung mit Präsenzmedien sowie ein dezidierter Ortsbezug erlauben vielfältige Differenzierungsmöglichkeiten und lösen damit den Anspruch an modernen Unterricht ein.

## QUELLENVERZEICHNIS

### SEKUNDÄRQUELLEN

- **Coyle, Do / Meyer, Oliver (2021):** *Beyond CLIL. Pluriliteracies Teaching for Deeper Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. — **Feilke, Helmut (2012):** Bildungssprachliche Kompetenzen - fördern und entwickeln. In: *Praxis Deutsch*, H. 233 (2012), 5-13. — **Hiller, Jan / Lude, Armin / Schuler, Stephan (2019):** *Expedition Stadt. Didaktisches Handbuch zur Gestaltung von digitalen Rallyes und Lehrpfaden zur nachhaltigen Stadtentwicklung mit Umsetzungsbeispielen aus Ludwigsburg*. Ludwigsburg: PH Ludwigsburg. — **Hoblitz, Annam (2015):** *Spielend Lernen im Flow. Die motivationale Wirkung von SeriousGames im Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS. — **Kniffka, Gabriele / Roelcke, Thorsten (2016):** *Fachsprachenvermittlung im Unterricht*. Paderborn: Schöningh. — **Kniffka, Gabriele / Riemer, Claudia (2022):** Methodisch-didaktische Prinzipien für die Sprachvermittlung und Sprachförderung DaF und DaZ – mehr Synergien als Unterschiede? In: *Deutsch als Fremdsprache*, Jg. 59, H. 3 (2022), 131-141. — **Lude, Armin / Hiller, Jan / Schuler, Stephan (2020):** Digitale (Stadt-)Rallyes gestalten mit Actionbound. In: Schluchter, Jan-René / The, Tek-Seng (Hg.): *Tablets in der Hochschule. Hochschuldidaktische Perspektiven*. Hohengehren: Schneider, 119-134. — **Maas, Utz (2010):** Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. In: *Grazer Linguistische Studien*, H. 73 (2010), 21-150. — **Morek, Miriam / Heller, Vivien (2012):** Bildungssprache - Kommunikative, epistemische soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, H. 57 (2012), 67-101. — **Ohm, Udo (2017):** Literater Sprachausbau im Übergang Schule-Beruf. Sprachentwicklung als konstitutives Moment fachlichen Lernens und beruflichen Handelns mit einem Fokus auf Deutsch als Zweitsprache. In: Daase, Andrea / Ohm, Udo / Mertens, Martin (Hg.): *Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergangsbereich*. Münster: Waxmann, 213-247. — **Ortega, L. (2015):** Usage-based SLA: A research habitus whose time has come. In: T. Cadierno & S. W. Eskildsen (Hg.): *Usage-Based Perspectives on Second Language Learning*. Berlin / Boston: De Gruyter Mouton, 351-370. — **Pietsch, Stephan M. / Stintzing, Maximilian / Heyer, Ines (2020):** Spielräume – Entdeckungs- und Erlebnisraum Landschaft. In: *GW-Unterricht*, H. 4 (2020), 37-49. — **Shanahan, Timothy / Shanahan, Cynthia (2008):** Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents. Rethinking Content Area Literacy. In: *Harvard Educational Review*, Vol. 78, I. 1 (2008), 40-59. — **Shanahan, Timothy / Shanahan, Cynthia (2012):** What is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter? In: *Topics in Language Disorders*, Vol. 32, I. 1, 7-18.



## **ÜBER DIE AUTORINNEN**

Petra Gretsch forscht und lehrt seit 2008 an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, seit 2010 als Professorin für Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik am dortigen Institut für deutsche Sprache und Literatur. Davor waren ihre akademischen Stationen die Universität Tübingen, die Universität Konstanz und das Max-Planck-Institut für Psycholinguistik in Nijmegen (NL). Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Lernen mit Visualisierungen, Durchgängige Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und inklusive Sprachbildung.

Birgit Neuer ist Professorin für Geographie und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Sie lehrt und forscht zu den Themenbereichen Sprache und Geographieunterricht, transformative geographische Bildung, App-basiertes außerschulisches Lernen sowie nachhaltige Mobilitätsbildung.