



# Digitale Kompetenz und sozio-interaktionaler Ansatz für das Sprachenlehren und -lernen

Christian Ollivier  
und das Team des  
e-lang Projekts

Endredaktion:  
Elke Höfler



E-lang Projektteam: Christian Ollivier (Koordinator), Catherine Caws, Marie-Josée Hamel, Catherine Jeanneau, Ulrike Szigeti und Katerina Zourou

Englischer Titel: *Towards a socio-interactive approach to foster autonomy in language learners and users*

Die deutsche Übersetzung wurde vom Goethe-Institut e.V. beauftragt und von TetraLingua® Fachübersetzungen ausgeführt.

Endredaktion: Elke Höfler, Universität Graz.

Für die in diesem Werk zum Ausdruck gebrachten Meinungen tragen die AutorInnen die alleinige Verantwortung. Es sei darauf hingewiesen, dass diese nicht zwingend den offiziellen Richtlinien des Europarates entsprechen. Alle Rechte vorbehalten. Die Übersetzung, Reproduktion oder Weitergabe dieses Dokuments in jeglicher Form oder mit jeglichen Mitteln, sei es elektronisch (CD-Rom, Internet, etc.) oder mechanisch durch Kopieren oder Aufzeichnen sowie die Datenspeicherung und Erfassung in Datenabfragesystemen ist nicht gestattet und bedarf der schriftlichen Genehmigung des Directorate of Communication (FR-67075 Strasbourg Cedex oder [publishing@coe.int](mailto:publishing@coe.int)).

Council of Europe Publishing  
FR-67075 Strasbourg Cedex  
<https://book.coe.int>

ISBN 978-92-871-9225-7

Europäisches Fremdsprachenzentrum des Europarates  
Nikolaiplatz 4  
AT-8020 Graz  
[www.ecml.at](http://www.ecml.at)

Titelbild: © Shutterstock

© Europarat, 2022

Zitierweise:

Ollivier Christian et al. (2022), *Digitale Kompetenz und sozio-interaktionaler Ansatz für das Sprachenlehren und -lernen*, Council of Europe (European Centre for Modern Languages), Graz, verfügbar unter: [www.ecml.at/elang](http://www.ecml.at/elang).

Das Europäische Fremdsprachenzentrum (EFSZ) ist eine Einrichtung des Europarates. Das EFSZ unterstützt seine aktuell 35 Mitgliedsstaaten (Stand November 2022) bei Entwicklungen in den nationalen Bildungssystemen durch:

- die Förderung innovativer Ansätze in der Sprachenbildung;
- die Verbesserung der Qualität des Sprachenlernens und -lehrens;
- die Unterstützung bei der Umsetzung von Sprachenbildungsmaßnahmen;
- die Förderung des Dialogs zwischen Fachleuten und Entscheidungstragenden im Bereich der Sprachenbildung.

Im Rahmen seiner 4-Jahres-Programme arbeitet das Zentrum mit Ministerien, Sprachenfachleuten, nationalen Institutionen und internationalen Sprachenorganisationen zusammen. Das EFSZ bietet eine Informationsplattform, Projektarbeit und Angebote zur Fortbildung von Personen mit Kommunikationsfunktion in Fragen der sprachlichen Bildung. Außerdem unterhält es europaweite Netzwerke für Auszubildende im Lehramt, Forschende und Personen in der Bildungsverwaltung.

Die Arbeit des Zentrums konzentriert sich auf die von den Mitgliedstaaten festgelegten Schwerpunktbereiche, wie z. B. Migration und Sprachenunterricht, mehrsprachiger Unterricht, Mobilität und interkulturelles Lernen, neue Medien im Sprachenunterricht, Prüfen und Testen, frühes Sprachenlernen, integriertes Sprachen- und Sachfachlernen und Sprachen im Berufsleben. Aus- und Fortbildungskonzepte für Lehrkräfte stehen im Mittelpunkt der Arbeit des Zentrums.

Die Aktivitäten des EFSZ ergänzen die Arbeit der Bildungsabteilung des Europarates und des Sekretariats der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen.

\*\*\*

EFSZ-Publikationen bieten praktische Ideen und Ansätze für den Sprachenunterricht sowie Beispiele für erprobte Modelle für integrative, mehrsprachige und interkulturelle Bildung. Die Arbeit des EFSZ steht für kollaborative Herangehensweisen zur Verbesserung der Qualität in der sprachlichen Bildung.

Die vorliegende Veröffentlichung wurde vom e-lang Projektteam *Digital literacy for the teaching and learning of languages* im Rahmen des EFSZ-Programms „Sprachen als Herzstück des Lernens“ (2016-2019) entwickelt. Die Publikation präsentiert die pädagogischen Grundlagen des e-lang Projekts für die Nutzung neuer Technologien. Diese Publikation wird durch eine Reihe von Schulungsmodulen mit didaktischen Ansätzen zur Verwendung neuer Technologien ergänzt (verfügbar auf Englisch und Französisch unter: [www.ecml.at/elang](http://www.ecml.at/elang)).

Alle EFSZ-Publikationen und Begleitmaterialien stehen kostenlos auf [www.ecml.at](http://www.ecml.at) zur Verfügung.

# **Digitale Kompetenz und sozio-interaktionaler Ansatz für das Sprachenlehren und -lernen**

Christian OLLIVIER

Projekt e-lang

„Digitale Kompetenzen für das Sprachenlehren und  
-lernen“

Deutsche Übersetzung:

Goethe-Institut e.V., TetraLingua® Fachübersetzungen

Endredaktion: Elke Höfler

Europäisches Fremdsprachenzentrum des Europarates

2022

<b>1</b>	<b>Digitale Kompetenz</b>	<b>5</b>
1.1	Hinweise zur Terminologie	5
1.2	Entwicklung und Diversität von Modellen	5
1.3	Digitale Kompetenz – Versuch einer Definition	6
1.3.1	<i>Technologiekompetenz</i>	7
1.3.2	<i>Sinnkonstruktionskompetenz</i>	8
1.3.3	<i>Interaktionskompetenz</i>	9
1.3.4	<i>Kritisch-ethischer Rahmen</i>	10
1.4	Entwicklung digitaler Kompetenz	12
1.5	Umsetzung	14
<b>2</b>	<b>Autonomie</b>	<b>16</b>
<b>3</b>	<b>Sozio-interaktionaler Ansatz</b>	<b>19</b>
3.1	Kommunikationskompetenz und zwischenmenschliche Beziehungen ...	19
3.1.1	<i>Kommunikationskompetenzmodelle mit gleichgestellten Komponenten</i>	19
3.1.2	<i>Die soziale Interaktion in den Vordergrund rücken</i>	21
3.1.3	<i>Durch soziale Interaktionen bestimmte Sinnkonstruktion</i>	24
3.1.4	<i>Situationen ohne direkte sprachliche Interaktion – Beispiel eines literarischen Texts</i>	27
3.1.5	<i>Zusammenfassung – Sozio-interaktionale Kompetenz</i>	28
3.2	Der sozio-interaktionale Ansatz	29
<b>4</b>	<b>Im Leben verankerte Aufgaben – Eine Erweiterung der Aufgabentypologie</b>	<b>33</b>
4.1	Definition der kommunikativen Aufgabe	33
4.2	Unsere Auffassung der Aufgabe	36
4.3	Aufgabenarten	38
4.3.1	<i>Aufgaben und reales Leben</i>	38
4.4	Im Leben verankerte Aufgaben (im Web 2.0) und Doppelverankerung	41
4.4.1	<i>Verankerung im realen Leben</i>	42
4.4.2	<i>Verankerung im Bildungswesen</i>	47
4.5	Vorteile der im Leben verankerten Aufgaben	49
4.5.1	<i>Doppelte Authentizität</i>	49
4.5.2	<i>Tor zur Welt – Außerhalb des Bildungswesens handeln und interagieren</i>	51
4.5.3	<i>Überwinden der Einschränkungen des Fremdsprachenunterrichts</i>	52

4.5.4	<i>Verankerung im realen Leben und Motivation</i> .....	55
4.5.5	<i>Bewusstwerden der Anforderungen</i> .....	55
4.5.6	<i>Lernende und Sprachverwendende</i> .....	56
4.5.7	<i>Rederecht und Empowerment der Lernenden und Sprachverwendenden</i> .....	57
4.5.8	<i>Vorteile sozialer und sprachlicher Interaktionen im Web 2.0</i> .....	58
4.6	Im Leben verankerte Aufgabe oder Projekt? .....	60
<b>5</b>	<b>Rollen der Lehrenden bei einem sozio-interaktionalen Ansatz</b> .....	<b>62</b>
5.1	Verschiedene Auffassungen .....	62
5.2	Was die Lehrkraft nicht ist .....	63
5.3	Was die Lehrkraft ist .....	64
<b>6</b>	<b>Perspektiven</b> .....	<b>67</b>
<b>7</b>	<b>Aufgabenbeispiel</b> .....	<b>68</b>
<b>8</b>	<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>75</b>

Dieses Buch ist eine Einführung zum didaktischen Ansatz, der vom Projekt e-lang entwickelt worden ist („Digitale Kompetenzen für das Sprachenlehren und -lernen“). Dieses Projekt (2016-2018) ist Teil des Programms „Sprachen als Herzstück des Lernens“ des Europäischen Fremdsprachenzentrums (EFSZ). Wir haben dieses Buch publiziert, weil wir der Überzeugung sind, dass jedes Angebot zur Nutzung digitaler Technologien auf einem klar umrissenen, pädagogisch-didaktischen Konzept basieren sollte.

Die didaktischen Überlegungen des Projekts e-lang stützen sich auf zwei große Pfeiler:

- einen sozio-interaktionalen Ansatz. Dieser spricht sich für die Durchführung im Leben verankerter Aufgaben aus.
- eine Verflechtung von Aufgabe und Nutzung digitaler Ressourcen. Diese soll dazu beitragen, dass die Lernenden Autonomie entwickeln und dauerhaft ausgeprägte Kompetenzen erwerben.

Die Umsetzung dieses Ansatzes und dieser Verflechtung erfordert:

- die Kenntnis digitaler Ressourcen;
- die Fähigkeit, diese nutzen zu können;
- die Fähigkeit, die Möglichkeiten beurteilen zu können, die sie für das Sprachenlehren und -lernen bieten.

Hierfür müssen die Lehrenden und Lernenden ihre eigene digitale Kompetenz entwickeln. Das Projekt e-lang möchte ihnen dafür Wege aufzeigen.

Wir hoffen, dass die von uns gemachten Vorschläge bei den Lehrenden auf fruchtbaren Boden stoßen werden. Dies mag vielleicht utopisch sein, aber wie Coste<sup>1</sup> denken wir, dass die Utopie in der Didaktik ein

---

<sup>1</sup> (Coste, 2005, S. 416)

hervorragendes „projet et principe“ (,Projekt und Prinzip‘)<sup>2</sup> ist, wenn man eine Veränderung der Praxis anstrebt.

Ein kommentiertes Beispiel für eine im Leben verankerte Aufgabe ist am Ende dieses Buchs zu finden. Es trägt zum besseren Verständnis dieses Texts bei, daher möchten wir unsere Leserschaft darauf verweisen.

---

<sup>2</sup> Alle Übersetzungen stammen, wenn nicht anders angegeben, von uns.

# 1 Digitale Kompetenz

## 1.1 Hinweise zur Terminologie

Es gibt viele Begriffe und Definitionen für *digitale Kompetenz*, unter anderem: *computer literacy* („Computerkompetenz“), *ICT literacy* („IKT-Kenntnisse“), *eLiteracy* („E-Kompetenz“), *IT-Kompetenz*, *Medienkompetenz*, *new literacies* („neue Kompetenzen“), *littératies du 21<sup>ème</sup> siècle* („Kompetenzen des 21. Jahrhunderts“), *literacies of the digital* („Digitalkompetenzen“). Die Pluralform (*literacies*) in den zuletzt genannten Ausdrücken unterstreicht die Komplexität und Mannigfaltigkeit des Begriffs.

## 1.2 Entwicklung und Diversität von Modellen

Die Auffassungen von digitaler Kompetenz haben sich seit der von Gilster<sup>3</sup> gelieferten Definition, die häufig als Ursprung betrachtet wird, stark weiterentwickelt. Diese Definition ist von zentraler Bedeutung, da sie die kognitive (und nicht die technologische) Dimension in den Vordergrund rückt: „digital literacy is about mastering ideas, not keystrokes“<sup>4</sup>. Für Gilster ist digitale Kompetenz im Wesentlichen eine Informationskompetenz, deren Ziel die Sinnkonstruktion ist: „ability to read with meaning, and to understand“<sup>5</sup>. Sie geht mit der Fähigkeit kritischen Denkens einher, welche es erlaubt, „informed judgements about what you find on-line“<sup>6</sup> zu fällen.

Mit der Entwicklung von Technologien und ihrer Nutzung haben sich auch die Definitionen weiterentwickelt. Sie sind erweitert worden und unterstreichen die Komplexität und Vielseitigkeit der digitalen Kompetenz. Es folgen drei Beispiele:

---

<sup>3</sup> (Gilster, 1997)

<sup>4</sup> (Gilster, 1997, S. 15): Bei der digitalen Kompetenz geht es darum, Konzepte zu beherrschen, nicht die Tastatur.

<sup>5</sup> (Gilster, 1997, S. 1): die Fähigkeit zu lesen, den Sinn zu erfassen und zu verstehen.

<sup>6</sup> (Gilster, 1997, S. 2): die online gefundenen Informationen fundiert zu beurteilen.

- Eshet-Alkalai schlägt ein Modell aus fünf bzw. sechs Kompetenzen vor: „photovisual literacy“, „reproduction literacy“, „branching literacy“, „information literacy“, „socioemotional literacy“, „real-time thinking“<sup>7</sup>.
- Das europäische Projekt DigEuLit<sup>8</sup> nennt vier Bestandteile: „technical literacy“, „information literacy“, „media literacy“ und „visual literacy“.
- Jisc schlägt ein Modell aus fünf Elementen vor<sup>9</sup>: „communication, collaboration and participation“, „digital creation, innovation and scholarship“, „information, data and media literacies“, „digital learning and development“. Für Jisc spielen auch der Aufbau und die Verwaltung der eigenen digitalen Identität eine wichtige Rolle, gleichermaßen wie eine angenehme (Arbeits-)Umgebung mit potenziell zahlreichen digitalen Hilfsmitteln.

### 1.3 Digitale Kompetenz – Versuch einer Definition

Bevor wir unser Konzept vorstellen, möchten wir in Erinnerung rufen, dass der Zugang zu digitalen Ressourcen die Grundvoraussetzung für die Entwicklung einer digitalen Kompetenz ist. Die erste zu überwindende digitale Hürde darf nicht unterschätzt werden. Die Gründe hierfür können vielfältig sein: fehlende finanzielle Mittel, fehlende Infrastruktur, aber auch die mögliche Unangemessenheit von Ressourcen für Personen, insbesondere für Menschen mit Einschränkungen (beispielsweise mit einer beeinträchtigten Sehfähigkeit).

---

<sup>7</sup> (Eshet-Alkalai, 2004): fotovisuelle Kompetenz, Reproduktionskompetenz, Verzweigungs- bzw. Hypermedienkompetenz, Informationskompetenz, sozio-emotionale Kompetenz, Echtzeit-Denken.

<sup>8</sup> (Martin & Grudziecki, 2006): Technikkompetenz, Informationskompetenz, Medienkompetenz, visuelle Kompetenz.

<sup>9</sup> (Beetham, 2015; Jisc, 2014; Killen, 2015): Kommunikation, Kollaboration und Partizipation; digitale Erschaffung, Innovation und Forschung; Informations-, Daten- und Medienkompetenz; digitales Lernen und Entwickeln.

Unserer Ansicht nach ergibt sich von daher die digitale Kompetenz aus der Verflechtung dreier großer Bestandteile innerhalb eines kritisch-ethischen Rahmens. Diese Bestandteile sind Technologiekompetenz, Sinnkonstruktionskompetenz und Interaktionskompetenz.

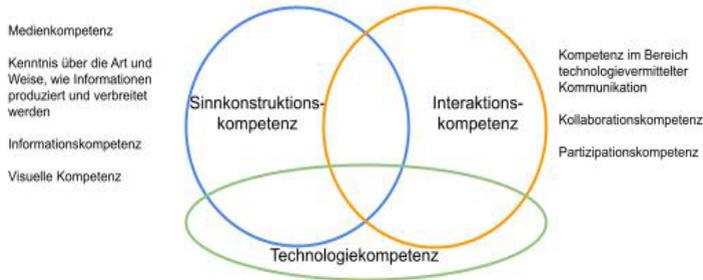


Abbildung 1: Digitale Kompetenz

### 1.3.1 Technologiekompetenz

Diese ist die älteste Dimension in den Auffassungen der digitalen Kompetenz. In manchen jüngeren Modellen wird sie nicht genannt, da sie als Voraussetzung für die Entwicklung einer digitalen Kompetenz angesehen wird. Bawden<sup>10</sup> spricht von „underpinning“ („Untermauerung“), einem Fundament für die Umsetzung der anderen Bestandteile. Wir sehen darin die Fähigkeit, digitale Hilfsmittel und Ressourcen auszuwählen (Geräte, Software, mobile Applikationen ...) und sie zu nutzen.

Grundvoraussetzung für die Nutzung von digitalen Technologien ist, in der Lage zu sein, Computer/Mobilgeräte, Software und Interfaces technisch nutzen zu können. So ist es beispielsweise vorteilhaft zu wissen, dass ein Online-Wörterbuch existiert, und auch seine URL zu

---

<sup>10</sup> (Bawden, 2008)

kennen. Man muss dessen Funktionalitäten aber auch bedienen können. Für die Lehrenden bedeutet dies zunächst, sich selbst mit den Funktionalitäten der Ressourcen vertraut zu machen. Anschließend können sie die Lernenden unterstützen, diese besser zu nutzen, um bestimmten Anforderungen gerecht werden zu können.

### ***1.3.2 Sinnkonstruktionskompetenz***

Wir fassen hier mehrere Elemente aus verschiedenen Modellen digitaler Kompetenz zusammen, insbesondere die Informationskompetenz, aber auch die Medien- und visuelle Kompetenz.

Die Informationskompetenz (zusammen mit der digitalen Kompetenz oder allein) ist weitgehend durch die Forschung und Fachleute erörtert worden. Die Erklärung von Prag definiert sie wie folgt:

Information Literacy encompasses knowledge of one's information concerns and needs, and the ability to identify, locate, evaluate, organize and effectively create, use and communicate information to address issues or problems at hand; it is a prerequisite for participating effectively in the Information Society, and is part of the basic human right of lifelong learning<sup>11</sup>

Die Medienkompetenz weist hohe Ähnlichkeiten mit der Informationskompetenz auf. Sie besitzt jedoch spezifische Besonderheiten. Hier geht es um Genres, die mit Kommunikationsmedien verbunden sind (beispielsweise E-Mail), und die Art und Weise, wie technologisch übermittelte Nachrichten verfasst und interpretiert werden.

Wir beziehen hier auch das ein, was Bawden „background knowledge“ (‚Hintergrundwissen‘) nennt, d. h. die Kenntnis über die Art und Weise, wie Informationen produziert und verbreitet werden. Außerdem beziehen

---

<sup>11</sup> (UNESCO, 2003, S. 1), Informationskompetenz umfasst das Erkennen des Informationsbedarfs und die Fähigkeiten, Informationen zu bestimmen, zu finden, zu beurteilen und zu ordnen sowie sie effizient zu erstellen, zu nutzen und zu kommunizieren, um auftretende Fragen oder Probleme zu lösen. Sie ist Voraussetzung für eine uneingeschränkte Teilhabe an der Informationsgesellschaft und ist Teil des Menschenrechts auf lebenslanges Lernen.

wir die visuelle Kompetenz mit ein, die darin besteht, aus visuellen Elementen Sinn konstruieren zu können.

In zahlreichen Aufgaben müssen die Lernenden überlegen, über welche Informationen sie verfügen und welche ihnen fehlen. Sie müssen sich daher fragen, wie sie sich diese beschaffen können. Dazu müssen sie die gefundenen Informationen bewerten, relevante Informationen auswählen und diese für die Erledigung der Aufgabe nutzen.

Die Lehrenden können die Lernenden auffordern, an partizipativen Informationswebsites mitzuwirken (beispielsweise Wikinews). Bei diesem Aufgabentyp müssen verschiedene Informationen verarbeitet werden, um einen Artikel für ein Onlinemedium zu verfassen. Die Lernenden können auf diese Weise Erfahrungen sammeln, wie Informationen verwaltet, erzeugt und verbreitet werden, und darüber reflektieren. Das Mitwirken an einer partizipativen Website wie Wikinews oder Wikipedia ermöglicht es den Lernenden, zu erfahren, wie Informationen erzeugt und auf dieser Art von Website verbreitet werden.

### ***1.3.3 Interaktionskompetenz***

Unter diesem Ausdruck fassen wir die kommunikative und kollaborative Dimension zusammen. Beiden ist gemeinsam, dass sie Interaktionen zwischen mehreren Personen erfordern. Es ist die Fähigkeit gefragt, effizient und angemessen miteinander interagieren und handeln zu können, indem verfügbare Technologien genutzt werden. Hierzu muss man sich insbesondere der Besonderheiten der mediatisierten Kommunikation mittels digitaler Technologien bewusst werden. So berücksichtigt man bei der Kommunikation beispielsweise, ob die Nachricht in einem Forum gepostet werden soll, wo man sich an mehrere Personen wendet,

die man mehr oder minder gut kennt, ob man eine E-Mail-Nachricht an eine einzige Person aus dem eigenen Bekanntenkreis schickt oder ob es sich um eine an eine Person adressierte E-Mail-Nachricht handelt, bei der noch weitere Personen auf Kopie stehen ... Auch hier ist die Fähigkeit gefragt, in Echtzeit große Mengen an Informationen zu verwalten und zu bewerten (z. B. bei einem Onlinespiel oder öffentlichen Chat)<sup>12</sup>.

Diese Dimension ist in unserem sozio-interaktionalen Ansatz ganz besonders präsent. Sie verlangt, dass man sich der Personen voll bewusst ist, die adressiert werden, um sie bei der Durchführung der Aufgabe zu berücksichtigen. So ist beispielsweise bei der Beteiligung in einem Forum zu berücksichtigen, wer die Leserschaft ist und was deren Erwartung ist.

### ***1.3.4 Kritisch-ethischer Rahmen***

Dies ist eines der Schlüsselemente unseres Konzepts. Für uns erfolgt die Umsetzung all dieser speziellen Kompetenzen innerhalb eines kritisch-ethischen Rahmens. Diese kritische Dimension geht über die in der Informationskompetenz enthaltene Dimension hinaus. Sie verlangt von Sprachverwendenden, sich des für eine bestimmte Situation und eine bestimmte digitale Umgebung angemessenen Verhaltens bewusst zu sein und entsprechend zu agieren. Wir beziehen hierbei auch das Bewusstsein für Fragen der Vertraulichkeit und Datensicherheit mit ein. Alles, was den Aufbau und die Verwaltung der digitalen Identität betrifft, trifft auch hier zu. Ferner ist bei der Nutzung von Technologien ein besonderes Augenmerk zu legen auf Gesundheits- und Umweltschutz („human and environmental health“) und es sollte eine digitale Praxis angestrebt

---

<sup>12</sup> Eshet-Akilai und Chajut (2009) sprechen von „real-time thinking“ („Echtzeit-Denken“).

werden, die inklusiv und fair ist („fully inclusive and equitable“)<sup>13</sup> sowie eine demokratische Partizipation fördert.

Jede den Lernenden angebotene Aktivität gewinnt dadurch, dass eine solche kritisch-ethische Reflexion stattfindet. Es geht natürlich darum, Lernenden beizubringen, die Technologien für ihre persönlichen Zwecke zu nutzen. Aber *gleichzeitig* geht es darum, sie zu Bürger:innen heranzuziehen. Diese müssen in der Lage sein, aktiv, sinnvoll und für sich *und andere* gewinnbringend am Gesellschaftsleben teilzuhaben, sowohl auf mikro- als auch makrosozialer Ebene, d. h. auf zwischenmenschlicher und gesellschaftlicher Ebene. Dazu ist es notwendig, sich der (insbesondere) zwischenmenschlichen, sozialen, kulturellen, gesellschaftlichen und ökologischen Auswirkungen der digitalen Technologien und Praxis bewusst zu sein.

Den Lernenden anzubieten, einen Online-Zeitungsartikel zu kommentieren, oder ihnen vorzuschlagen, am Aufbau von partizipativen Websites mitzuwirken, bedeutet, sie zu motivieren, am gesellschaftlichen Leben im Internet mitzuwirken. Dabei sollte sichergestellt werden, dass die sich aus dieser Beteiligung ergebenden Beiträge sowohl für die Lernenden *als auch* für andere Website-Nutzende sinnvoll sind. Es geht hierbei nicht darum, einfach nur mitzumachen, um den Anweisungen der Lehrkraft zu folgen, sondern darum, einen sinnvollen Beitrag zu leisten. Den Lernenden muss dazu bewusst sein, dass diese Online-Aktivität zum Aufbau ihrer eigenen digitalen Identität beiträgt. Daher müssen sie entscheiden, unter welcher Identität sie handeln: mit der realen Identität oder beispielsweise unter einem Pseudonym.

---

<sup>13</sup> (Beetham, 2015)

Jedes Mal, wenn den Lernenden eine neue Ressource oder eine neue Website vorgestellt wird, schlagen wir auch vor, über die Vorteile, die Grenzen und die möglichen Risiken nachzudenken, die mit dieser verbunden sind. Die Lernenden sollen sich fragen, ob eine Ressource für die Durchführung einer Aufgabe relevant ist oder ob es womöglich andere digitale Ressourcen gibt *oder nicht*, die dafür besser geeignet wären.

Wesentlich erscheint uns dabei, dass, vor lauter Enthusiasmus, digitale Technologien nicht unüberlegt eingesetzt werden. Wir sprechen uns für „une posture réaliste critique“ (,eine kritisch-realistische Haltung‘) aus, die weder technophil noch technophob und vor allem nicht deterministisch ist<sup>14</sup>. Wir sind der Ansicht, dass keine Technologie für sich allein genommen den Lernerfolg garantiert. Alles ist eine Frage der digitalen Kompetenz in Verbindung mit einer pädagogischen Kompetenz der Lehrkräfte und einer Lern- und Kommunikationskompetenz der Sprachenlernenden und -verwendenden.

#### **1.4 Entwicklung digitaler Kompetenz**

Es sei darauf hingewiesen, dass diese Kompetenzbereiche jeweils drei Seiten haben. So geht es darum, digitale Ressourcen als „Konsument:in“ nutzen, sie produktiv und aktiv einsetzen sowie Ressourcen und Hilfsmittel verstehen und bewerten zu können, um sie kritisch und bewusst einzusetzen.

Manchen wird es seltsam erscheinen, Lernenden vorzuschlagen, sie bei der Entwicklung der digitalen Kompetenz zu unterstützen. Junge Menschen, die Bildungseinrichtungen besuchen, werden tatsächlich oft als *Digital Natives* bezeichnet. Man spricht ihnen hohe digitale Kompetenzen zu. Die Forschung hat jedoch gezeigt, dass die *Digital Natives*

---

<sup>14</sup> (Karsenti & Collin, 2013, S. 61)

eher ein Mythos als Realität sind. Zwar nutzt die junge Generation Technologien intensiv, aber diese Nutzung beschränkt sich häufig auf bestimmte, insbesondere soziale und kommunikative, Praktiken<sup>15</sup>.

Junge Menschen haben oft beträchtliche Schwierigkeiten, die im Alltag erworbenen Kompetenzen für Lernzwecke anzuwenden<sup>16</sup>. Sie sind häufig „tech-comfy“<sup>17</sup> (,technikvertraut‘), d. h. sie sind mit digitalen Technologien vertraut und können diese praktisch und in ihren sozialen Beziehungen nutzen. Dennoch sind sie nicht unbedingt „tech-savvy“ (,technikerfahren‘), d. h. in der Lage, diese Technologien für ihre Bildung oder berufliche Zwecke zu nutzen.

Wie Sharpe et al.<sup>18</sup> streben wir an, dass sich Lernende ihre persönlichen Lernumgebungen schaffen. Hierunter verstehen wir insbesondere die Gesamtheit (digitaler/nicht digitaler) Ressourcen, die den Lernenden bekannt sind und von ihnen genutzt werden können, um Sprachen zu lernen und ihre Sprachkenntnisse besser anzuwenden. Wir streben so eine durchdachte, kritische und ethische Transformation der Lernmodi an.

Dazu stützen wir unseren Ansatz auf Handlungen, d. h. auf einen handlungsorientierten, aufgabenbasierten Ansatz. Diese Handlungen müssen es den Lernenden ermöglichen, Erfahrungen mit verschiedenen Aspekten der digitalen Kompetenz zu sammeln. Hierzu möchten wir anmerken, dass von uns auf der einen Seite eine Nutzung digitaler Ressourcen als Konsument:in angestrebt wird (z. B. Arbeit mit einem Online-Wörterbuch), auf der anderen Seite auch ein aktives Mitwirken am gemeinsamen Aufbau von Ressourcen als Handelnde:r (z. B. Veröffentlichungen auf partizipativen Websites). Wir sind zudem der Ansicht, dass die

---

<sup>15</sup> (Dauphin, 2012)

<sup>16</sup> (Baron & Bruillard, 2008; Guichon, 2012; Jones, Ramanau, Cross & Healing, 2010; Kirschner & van Merriënboer, 2013)

<sup>17</sup> (Dudeney, 2011; zum Beispiel Dudeney & Hockly, 2016)

<sup>18</sup> (Sharpe, Beetham & Freitas, 2010)

Lernenden durch das Erstellen digitaler Inhalte eine bessere Kenntnis und kritische Nutzung verfügbarer Ressourcen erlangen können.

Um diese kritische Dimension zu entwickeln, erscheint es uns wesentlich, Zeit für Reflexion vorzusehen. Sie bietet den Lernenden die Gelegenheit, die Nutzung einer bestimmten Ressource zu reflektieren, über ihre Relevanz nachzudenken und ihre Vorzüge und Grenzen zum Erreichen anvisierter Ziele zu beleuchten. Dies könnte dazu führen, dass die Lernenden die genutzten Ressourcen in ihre persönliche Lernumgebung integrieren oder auch nicht.

Das Ziel besteht darin, dass die Lernenden digitale Ressourcen kennenlernen und deren Nutzung einüben. Wichtig bleibt dabei jedoch, dass sie sie miteinander zu kombinieren wissen, um bestimmte Aufgabenarten zu erledigen. Auf diese Weise entwickeln sie ausgeprägte Kompetenzen für das Lernen und Nutzen von Sprachen.

## **1.5 Umsetzung**

Nachfolgend stellen wir unser Konzept für die praktische Entwicklung und Umsetzung der digitalen Kompetenz vor. Wir stützen uns dabei auf das vom europäischen Projekt DidacTIClang<sup>19</sup> (Une didactique des langues intégrant Internet – An Internet-based didactic approach for language teaching and learning – Ein internetbasierter didaktischer Ansatz für das Sprachenlehren und -lernen) entwickelte Modell zur autonomen Erledigung von Aufgaben und auf die Arbeiten des Projekts DigEuLit<sup>20</sup> (A European framework for digital literacy – Ein europäischer Rahmen für digitale Kompetenz).

Wir gehen davon aus, dass die mit einer Aufgabe konfrontierte Person folgende Schritte ausführen muss:

---

<sup>19</sup> (Ollivier & Weiß, 2007)

<sup>20</sup> (Martin & Grudziecki, 2006)

- die notwendigen Kompetenzen und Kenntnisse ermitteln, die für die Erledigung der Aufgabe nötig sind;
- die eigenen verfügbaren Ressourcen bestimmen (die „internen“ Ressourcen), d. h. die Kenntnisse und Kompetenzen, über die sie verfügt;
- sich einen Überblick darüber verschaffen, was für sie möglich ist und was nicht;
- externe Ressourcen finden, um die eigenen Ressourcen zu ergänzen und die Aufgabe durchführen zu können. Bei diesen externen Ressourcen kann es sich um menschliche oder technologische (digitale und nicht digitale) Ressourcen handeln. Sie sind bereits Teil der persönlichen Lernumgebung der Person oder nicht;
- nach externen Ressourcen suchen, auf diese zugreifen und deren Relevanz und Zuverlässigkeit beurteilen;
- die durch die Ressourcen eingebrachten Hilfsmittel und Informationen miteinander kombinieren, um die Aufgabe durchzuführen;
- die Aufgabe durchführen;
- das Ergebnis/Produkt der Aufgabe veröffentlichen;
- über die genutzten Prozesse und Ressourcen reflektieren, um deren Relevanz, Vorteile und Grenzen zu beurteilen;
- die persönliche Lernumgebung um die Erfahrungen und um die genutzten und als relevant beurteilten Ressourcen anreichern.

## 2 Autonomie

Das von uns in diesem Projekt definierte Modell zur Entwicklung und Umsetzung digitaler Kompetenz ist Teil der Entwicklung von Autonomie bei Sprachenlernenden *und* -verwendenden. Wir definieren daher nachfolgend kurz, was wir in diesem Zusammenhang unter *Autonomie* verstehen.

Vor allem Holec<sup>21</sup> hat eine „radikale“ Vision von Autonomie entwickelt. Dieses Konzept verlangt von den Lernenden, die Verantwortung für den gesamten eigenen Lernprozess zu übernehmen, von der Festlegung von Lernzielen bis hin zur Beurteilung der Prozesse und Ergebnisse. Dieses Modell erscheint uns relevant für Lernende, die außerhalb von Bildungseinrichtungen lernen. Eine solche Autonomie könnte daher interessant für Personen sein, die gern selbstständig eine Sprache erlernen möchten.

In Bildungseinrichtungen hingegen können bestimmte Entscheidungen ohne Rücksprache mit den Lernenden getroffen werden. Bei zahlreichen Schul- oder Universitätssystemen ist dies der Fall, beispielsweise bei der Festlegung von Lernzielen und Prüfungsmodalitäten. Die Entwicklung von Autonomie bezieht sich also wesentlich auf die Lernmodalitäten, d. h. auf die Art und Weise, wie festgelegte Ziele erreicht werden, um die Bewertungskriterien zu erfüllen.

Eine solche Autonomie beim Lernen muss es den Lernenden ermöglichen, autonome Sprachverwendende zu werden. Sobald sie das Bildungssystem verlassen haben, müssen sie die Umsetzung von Aufgaben, die sie sich vornehmen oder die ihnen aufgetragen werden, allein übernehmen.

---

<sup>21</sup> (Holec, 1981, 1993)

Wir stellen kurz ein Modell vor, das unter anderem auf den Arbeiten von Holec, Little, Littlewood und Portine<sup>22</sup> basiert. Dieses Modell umfasst mehrere Schritte:

- Lernziele und Einschränkungen, die mit den durchzuführenden Aufgaben verbunden sind (insbesondere Einschränkungen, die sich aus sozialen Interaktionen ergeben), erkennen und verstehen;
- die eigenen Ziele festlegen (im Rahmen institutioneller Grenzen);
- Methoden, Aktivitäten, Materialien und einen Aktionsplan wählen, die das Erreichen der Ziele und die Umsetzung der Aufgabe ermöglichen. Dies basiert insbesondere auf:
  - dem Bewusstsein der eigenen Ressourcen, Kompetenzen und Kenntnisse;
  - dem Bestimmen geeigneter externer Ressourcen, um persönliche Defizite auszugleichen;
  - der Fähigkeit, diese Ressourcen (insbesondere die digitale Kompetenz) einzusetzen, um die zu erledigende Aufgabe durchführen zu können;
- die Umsetzung vorgesehener Aktionen;
- die kritische Beurteilung der umgesetzten Aktionen und genutzten Ressourcen;
- die Reflexion über die Entwicklung der Autonomie beim Lernen und beim Handeln im realen Leben.

Im Rahmen dieses Projekts konzentrieren wir uns selbstverständlich auf jene Aspekte, die mit der digitalen Kompetenz in Zusammenhang stehen. Daher legen wir den Fokus auf:

---

<sup>22</sup> (Little, 1991; Little, Dam & Legenhausen, 2017; Littlewood, 2004; Portine, 1998)

- das Auffinden und die Nutzung digitaler Ressourcen, die es den Lernenden und den Verwendenden ermöglichen, ihre eigenen Kompetenzen und Kenntnisse zu ergänzen;
- die kritische Beurteilung dieser Ressourcen und eine Reflexion über ihre Relevanz im Rahmen des Sprachgebrauchs.

### 3 Sozio-interaktionaler Ansatz

In diesem Teil stellen wir den sozio-interaktionalen Ansatz als unseren didaktischen Ansatz vor. Wir erklären zunächst unser Konzept der Kommunikations- und Handlungskompetenz. Anschließend definieren wir unseren Ansatz und seinen speziellen Aufgabentyp: die im Leben verankerten Aufgaben.

#### 3.1 Kommunikationskompetenz und zwischenmenschliche Beziehungen

##### 3.1.1 Kommunikationskompetenzmodelle mit gleichgestellten Komponenten

Seit Hymes<sup>23</sup> ist man weitgehend der Ansicht, dass der Erwerb einer Kommunikationskompetenz und jeder Sprachgebrauch von soziokulturellen Faktoren abhängen. Sie basieren auf der Fähigkeit, die Angemessenheit („appropriateness“) der Handlung im sozialen Kontext zu erkennen. Es geht darum, zu wissen, „when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, and in what manner“<sup>24</sup>.

Die Forscher:innen, die die Vorstellungen von Hymes<sup>25</sup> übernommen haben, haben ebenfalls die soziale Dimension der Kommunikation in den Vordergrund gestellt. In ihren Modellen sind jedoch zwei wesentliche Dinge festzustellen:

- die soziale Dimension bleibt *ein* Bestandteil unter anderen, die den gleichen Stellenwert haben;
- sie ist häufig auf eine soziokulturelle (auch soziolinguistisch genannte) Dimension beschränkt. Sie lässt somit wenig Raum für die

---

<sup>23</sup> (Hymes, 1972, 1991)

<sup>24</sup> „wann gesprochen wird, wann nicht gesprochen wird und wörterüber mit wem wann wo und auf welche Weise gesprochen wird“.

<sup>25</sup> (Bachman, 1990; Canale & Swain, 1980; Coste, Courtillon, Ferenczi, Martins-Baltar & Papo, 1976; Moirand, 1982)

intersubjektive Dimension, d. h. die zwischenmenschliche Beziehung, die die verschiedenen an der Kommunikation beteiligten Personen vereint.

Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS)* stellt entsprechend fest: „Kommunikative Sprachkompetenz besteht aus mehreren Komponenten: aus einer **linguistischen**, einer **soziolinguistischen** und einer **pragmatischen Komponente**“<sup>26</sup>. Die Bestandteile stehen gleichberechtigt nebeneinander. Und die soziale Dimension beschränkt sich im Wesentlichen auf die soziolinguistische.

Dabei räumt die Definition der Handlungsperspektive den „gesellschaftlich Handelnde[n]“ und dem sozialen Kontext, in dem die Aufgaben erledigt werden, theoretisch einen wichtigen Stellenwert ein. Der *GERS* betrachtet „Sprachenverwendende und Sprachenlernende vor allem als „sozial Handelnde““ und präzisiert, dass die sprachlichen Aktivitäten „Bestandteil des breiteren sozialen Kontexts [sind], der allein ihnen ihre volle Bedeutung verleihen kann“<sup>27</sup>.

Vermutlich ist darunter eher ein Bezug auf die Normen der Gesellschaft und die kulturellen Normen als auf zwischenmenschliche Beziehungen zu verstehen. Diese kommen tatsächlich kaum vor, sie werden nur sehr vereinzelt erwähnt. Der *GERS* unterstreicht in Punkt 4.1.3 die Notwendigkeit, die folgenden „sozialen Bedingungen“ zu berücksichtigen: „Anzahl der Gesprächspartner und der Grad ihrer Vertrautheit; relativer Status der Teilnehmenden (Macht und Solidarität usw.); An-/Abwesenheit von Zuhörenden oder Lauschenden; soziale Beziehungen zwischen den Teilnehmenden (Freundschaft/Feindschaft, Kooperativität)“. Aber für die Autor:innen des *GERS* handelt es sich nur um *eine* Einschränkung

---

<sup>26</sup> (Conseil de l'Europe, 2001). <https://www.goethe.de/z/50/commeuro/20102.htm>.

<sup>27</sup> (Conseil de l'Europe, 2001). <https://www.goethe.de/z/50/commeuro/201.htm>.

der Kommunikation, die durch „externe Bedingungen“ vorgegeben wird<sup>28</sup>.

Damit wird jedoch nicht ganz der Realität der Kommunikation Rechnung getragen, wie wir sie konzipieren. Diese wird – nach unserer Überzeugung – tatsächlich hauptsächlich durch die sozialen Interaktionen bestimmt.

### ***3.1.2 Die soziale Interaktion in den Vordergrund rücken***

Unsere Auffassung der Kommunikationskompetenz geht davon aus, dass jede Handlung und somit jede Kommunikation (die als Form menschlichen Handelns verstanden wird) *vorrangig* durch die sozialen Interaktionen bestimmt wird, die den Rahmen der Kommunikation bzw. der Handlung darstellen. Unter *sozialer Interaktion* verstehen wir die dynamischen (d. h. in ständiger Entwicklung befindlichen) sozialen Beziehungen, die zwischen den beteiligten Personen existieren. Anders ausgedrückt werden die Aktionen *zuerst* von den sozialen Beziehungen zwischen den beteiligten Personen bestimmt. Außerdem können sich diese Beziehungen durch die Handlung ändern.

Betrachten wir ein (triviales!) Beispiel aus dem Bereich der Kochkunst, um diese Bestimmung menschlichen Handelns durch soziale Interaktionen zu verdeutlichen. Man wird das gleiche Gericht nicht auf dieselbe Weise zubereiten, wenn es a) für eine Person bestimmt ist, in die man sich verliebt hat und die man zum ersten Mal zum Essen zu sich nach Hause einlädt, wenn es b) für ein Buffet anlässlich eines Firmenjubiläums bestimmt ist, zu dem alle ein Gericht beisteuern müssen, oder das c) abends nach der Arbeit für einen selbst bestimmt ist.

---

<sup>28</sup> (Conseil de l'Europe, 2001). <https://www.goethe.de/z/50/commeuro/40103.htm>.

Ob das Gericht gelingen und zusagen wird oder nicht, kann eine Auswirkung auf die zwischenmenschlichen Beziehungen haben.

Auf Sprachebene üben Beziehungen auch eine wichtige bestimmende Rolle aus. Wir gehen daher davon aus, dass die Kommunikation *primär* durch die zwischenmenschliche Beziehung bestimmt wird. Wir unterstreichen somit die dialogische<sup>29</sup> und zwischenmenschliche Dimension der Kommunikation. Der Einfluss dieser intersubjektiven Dimension ist außerdem größer als „l’existence de normes abstraites gouvernant la pratique de la communication en général“<sup>30</sup>, d. h. stärker als die soziokulturellen Regeln.

Ein Beispiel zeigt dies deutlich: Soziale Regeln verlangen, dass Schüler:innen in Frankreich die Schulleitung siezen. Aber wenn es sich dabei um eine:n nahe:n Verwandte:n des Schülers bzw. der Schülerin handelt, kann sich dies radikal ändern. Die (intersubjektive) soziale Interaktion führt dazu, dass die Schülerin bzw. der Schüler die betreffende Person der Schulleitung duzen kann. In bestimmten Fällen jedoch, in sehr förmlichen Situationen, beispielsweise in Anwesenheit vieler anderer Personen, die den Verwandtschaftsgrad zwischen den beiden Personen nicht kennen, kann es vorkommen, dass der Schüler bzw. die Schülerin die verwandte Person siezt, um gesellschaftlichen Erwartungen gerecht zu werden. In diesem Fall könnte dies Gegenstand einer Absprache zwischen Schüler:in und verwandter Person gewesen sein. Die Anwendung

---

<sup>29</sup> (Jacques, 1979, 1985, 2000)

<sup>30</sup> (Bouvier, 2000, S. 72), abstrakte Regeln, die die Praxis der Kommunikation im Allgemeinen regeln.

gesellschaftlicher Normen wird somit zuerst durch die vorhandenen sozialen Interaktionen bestimmt.

Auf dieser Basis nehmen wir an, dass die Kommunikations- und Handlungskompetenz *zuerst* darin besteht, den gegebenen zwischenmenschlichen sozialen Interaktionen entsprechend handeln zu können und eine angemessene Sprache nutzen zu können.

Wir reduzieren die Kommunikationskompetenz natürlich nicht nur darauf. Die seit den 1970er Jahren und durch den *GERS* vorgeschlagenen Unterkompetenzen (linguistisch, soziolinguistisch, pragmatisch ...) behalten ihre Relevanz. Wir räumen der sozialen Interaktion gegenüber anderen Dimensionen jedoch *Vorrang* ein. Wir sagen daher, dass die Aktivierung der anderen Bestandteile von der intersubjektiven sozialen Interaktion bestimmt wird.

Während wir weiter oben ein Beispiel auf der soziolinguistischen Ebene herangezogen haben, nehmen wir nun ein Beispiel aus dem linguistischen Bereich. Extrem vereinfacht könnte man sagen, dass linguistische Entscheidungen (Lexik, Syntax ...) zunächst durch die vorhandenen sozialen Interaktionen bestimmt werden. Je nachdem, welche Personen adressiert werden, ändern sich die Wortwahl und die syntaktische Komplexität. Zum Beispiel schreibt man ein Buch über einen didaktischen Ansatz je nach Zielgruppe anders, d. h. es wird berücksichtigt, ob es sich an Wissenschaftler:innen des Fachgebiets, an Sprachenlehrende mit Universitätsausbildung oder an die große Allgemeinheit richtet.

Bevor wir zum nächsten Punkt übergehen, halten wir fest, dass es zwischen Handlung und sozialer Interaktion eine konstante Wechselwirkung gibt. Die Handlung wird größtenteils durch die soziale Interaktion

bestimmt. Gleichzeitig kann sich die soziale Interaktion durch die Handlung ändern. Der Erfolg oder das Scheitern einer Kommunikation kann sich auf die Beziehung zwischen den Personen auswirken. Die soziale Interaktion ist daher nicht irgendein Element des Handlungs- bzw. Kommunikationskontexts unter anderen. Sie übt einen wesentlichen Einfluss (sprachlich oder anderweitig) auf die Handlungen aus und ergibt sich aus der Aktivität der beteiligten Personen.

Die Berücksichtigung sozialer Interaktionen ist besonders wichtig, wenn man sich mit dem sprachlichen Bereich auseinandersetzt. Die Sinnkonstruktion wird nämlich ebenfalls durch die sozialen Interaktionen bestimmt.

### ***3.1.3 Durch soziale Interaktionen bestimmte Sinnkonstruktion***

Unsere Auffassung steht mit der Bewegung in Zusammenhang, die unidirektionale Kommunikationsmodelle in Frage stellt. Bei diesen Modellen<sup>31</sup> verschlüsselt (enkodiert) die sendende Person eine Nachricht und die empfangende Person muss sie entschlüsseln (dekodieren). Die empfangende Person ist somit auf die Rolle der entschlüsselnden Person beschränkt, die die ursprüngliche Nachricht wiederherstellen soll.

Wie modernere Auffassungen der Kommunikation jedoch unterstreichen, verhalten sich die Dinge nicht ganz so mechanisch. Die Phänomene der Kommunikation sind deutlich komplexer. Angenommen, die Sinnkonstruktion bezieht alle Kommunikationspartner:innen mit ein, dann

- sind Sprachproduktion und Verstehen zwei untrennbare Aktivitäten;
- wird der Sinn durch soziale Interaktion bestimmt.

---

<sup>31</sup> (Jakobson, 1981; Shannon, 1948)

Reden, das ist nicht *zu* jemandem etwas sagen. Reden, das ist „dire, *à propos* de quelque chose, quelque chose *avec* quelqu’un“<sup>32</sup>. Daher gibt es nicht auf der einen Seite eine sendende Person und auf der anderen Seite eine empfangende Person, die jeweils nacheinander aktiv sind. Jede an einem Kommunikationsprozess beteiligte Person ist „à la fois émetteur et récepteur, non point seulement en succession, mais au moment même de l’énonciation“<sup>33</sup>. Alle an der Kommunikation beteiligten Personen konstruieren miteinander den Sinn des Gesagten.

Um diese theoretischen Überlegungen zu verdeutlichen, möchten wir anhand eines Beispiels die Entwicklung des Sinns einer Äußerung im Verlauf eines Gesprächs demonstrieren. Stellen wir uns folgende Situation vor. Ein Mann und eine Frau sitzen in einem Café an zwei benachbarten Tischen. Der Mann trägt einen Schal um den Hals. Die Frau spricht den Mann an und sagt zu ihm: „Sie haben einen schönen Schal.“ Nun sehen wir uns mehrere Fortführungen dieses eröffneten Gesprächs an. Wir werden zeigen, wie sich im Verlauf der Interaktion jeweils die Bedeutung der Äußerung ergibt.

1.

*Frau: Sie haben einen schönen Schal.*

*Mann: Danke.*

Die Äußerung der Frau hat die Bedeutung eines akzeptierten Kompliments angenommen.

2.

---

<sup>32</sup> (Grillo, 1997, S. 63) Die kursive Hervorhebung stammt vom Verfasser. „*mit* jemandem etwas *über* etwas sagen“.

<sup>33</sup> (Culioli, 1999, S. 47), gleichzeitig Sender:in und Empfänger:in, nicht nur nacheinander, sondern im Moment der Äußerung selbst.

*Frau: Sie haben einen schönen Schal.*

*Mann: Eine nicht wirklich originelle Art des Anbaggerns, oder?*

Die Frau wendet den Blick ab. Ende des Gesprächs. Die Bedeutung der ersten Äußerung ist zu etwas geworden wie: „Ich versuche, ein Gespräch in Gang zu bringen, indem ich über Ihren Schal spreche.“

3.

*Frau: Sie haben einen schönen Schal.*

*Mann: Eine nicht wirklich originelle Art des Anbaggerns, oder?*

*Frau: Bitte entschuldigen Sie. Das war nicht meine Absicht. Ich wollte Sie fragen, wo Sie ihn gekauft haben, damit ich meinem Partner auch so einen schenken kann.*

Die Bedeutung der ersten Äußerung ändert sich. Sie könnte der folgenden Art sein: „Ich finde Ihren Schal schön und verwickle Sie in ein Gespräch, weil ich Sie dann fragen möchte, wo Sie ihn gekauft haben.“

4.

*Frau: Sie haben einen schönen Schal.*

*Mann (mit herausgestreckter Brust): Finden Sie?*

Und es entwickelt sich ein Gespräch. Die erste Äußerung wird somit zu einer Kontaktaufnahme und zu einem akzeptierten Kompliment.

5.

*Frau: Sie haben einen schönen Schal.*

*Mann (mit herausgestreckter Brust): Finden Sie?*

*Frau: Bitte entschuldigen Sie. Das war nicht, was ich sagen wollte. Ich wollte Sie fragen, wo Sie ihn gekauft haben, damit ich meinem Partner auch so einen schenken kann.*

Die erste Äußerung ändert erneut ihre Bedeutung.

Bei diesem Konzept bilden Sprechen bzw. Schreiben und Verstehen zwei miteinander verbundene, nicht trennbare Aktivitäten. Sprechen/Schreiben setzt Verstehen voraus. D. h. man muss in der Lage sein, sich auszudenken, wie die andere Person die Äußerung verstehen könnte. Jacques sagt: „ce sont mes oreilles qui te parlent“<sup>34</sup>. Im Bereich der Kommunikation bedeutet *kompetent sein* also, sich schriftlich bzw. mündlich so ausdrücken zu können, dass man von anderen verstanden wird. Daher werden bei dem, was man sagt und tut, andere immer mit einbezogen. Sprechen und Schreiben bedeutet also, *mit* anderen zu sprechen und zu schreiben – indem man die angesprochene Zielgruppe immer im Hinterkopf behält. Die soziale Interaktion, die Kommunikationspartner:innen verbindet, bestimmt jegliche Kommunikation.

### ***3.1.4 Situationen ohne direkte sprachliche Interaktion – Beispiel eines literarischen Texts***

Wir haben ein Beispiel aus einer mündlichen sprachlichen Interaktion herangezogen, aber dies gilt genauso für Situationen, in denen keine direkte sprachliche Interaktion stattfindet. In solchen Fällen ergibt sich der Sinn ebenfalls aus dem Produkt einer gemeinsamen Konstruktion. Der Unterschied besteht darin, dass die Sinnkonstruktion still („muette“) und nicht von außen erkennbar erfolgt. Im extremen Fall der Literatur haben Autoren wie Mallarmé, Valéry und Barthes dies klar gezeigt. Sie sehen die Annahme, dass der Sinn eines Textes vom Autor bzw. von der

---

<sup>34</sup> (Jacques, 2000, S. 63), es sind meine Ohren, die mit dir reden.

Autorin festgelegt wird, grundsätzlich in Frage gestellt. Im Einklang damit ordnet die Literaturtheorie seit den 1980er Jahren das Entstehen des Sinns in der Interaktion zwischen Autor:in, Text und Leser:in ein<sup>35</sup>. Manche legen sogar dar, dass der literarische Text nicht unabhängig von der Subjektivität der Leserschaft existiert.

Wie man sehen kann, bleibt selbst in einer kommunikativen Situation ohne direkte sprachliche Interaktion das Konzept bestehen, dass ein Sinn gemeinsam durch Autor:in und Leser:in konstruiert wird.

### **3.1.5 Zusammenfassung – Sozio-interaktionale Kompetenz**

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass jede Form der Handlung oder Kommunikation hauptsächlich eine Frage von zwischenmenschlichen Beziehungen ist. Jede Handlung bzw. Kommunikation ist somit *sozio-interaktional*. Jede Kommunikation und, allgemeiner gefasst, jede Handlung wird hauptsächlich durch soziale Interaktionen bestimmt, in deren Rahmen sie stattfindet. Wir gehen daher davon aus, dass es bei jeder Kommunikation und jeder Handlung in erster Linie die (als dynamisch verstandene) soziale Interaktion ist, die gegenüber den anderen Bedingungen der kommunikativen Situation vorherrscht.

Wir halten Folgendes fest:

- a) Jede Kommunikation – und noch allgemeiner jede Handlung – findet innerhalb einer sozialen Interaktion (d.h. in einer dynamischen, zwischenmenschlichen Beziehung) statt, welche die beteiligten Personen verbindet.
- b) Diese soziale Interaktion ist das grundlegende Element jeder Handlung und jeder Kommunikation, da sie die Handlung und die Kommunikation bestimmt, genauso wie den sich daraus ergebenden Sinn.

---

<sup>35</sup> (Eco, 1985).

- c) Umgekehrt sind die menschliche Interaktion und die gemeinsame Sinnkonstruktion an der Definition sozialer Interaktionen beteiligt.
- d) Daher gehen wir davon aus, dass es eine Basiskompetenz gibt, die wir *sozio-interaktionale Kompetenz* nennen. Diese Kompetenz erlaubt es der Person, mit anderen beteiligten Personen angemessen zu interagieren und zu kommunizieren, wobei die Beziehung, die sie miteinander verbindet, berücksichtigt wird.
- e) Der Sinn wird während der Kommunikation und daher innerhalb der Interaktion konstruiert, welche die Kommunikationspartner:innen verbindet. Die Nachricht ist nicht das Abbild einer vordefinierten Bedeutung und die Rolle der Adressat:innen besteht daher nicht darin, deren Bedeutung zu rekonstruieren. Der Sinn wird durch die gemeinsame Interaktion der Kommunikationspartner:innen konstruiert.

Innerhalb dieses theoretischen Rahmens ist unser sozio-interaktionaler Ansatz anzusiedeln. Ein solcher Ansatz ist im Allgemeinen im Handlungsparadigma einzuordnen.

### **3.2 Der sozio-interaktionale Ansatz**

Der sozio-interaktionale Ansatz beabsichtigt also, soziale Interaktionen in das Zentrum seiner Aufgabendefinition zu rücken. Das Ziel besteht darin, den Lernenden zu ermöglichen, diese sozialen Interaktionen zu berücksichtigen, während sie in der Zielsprache handeln und interagieren. Auf diese Weise können sie sich bewusst werden, wie wichtig diese Interaktionen sind, und eine hohe Kommunikationskompetenz entwickeln. Unserer Ansicht nach geschieht dies, indem die Lernenden Aufgaben im Rahmen verschiedener sozialer Interaktionen erledigen, sodass sie eine echte Kommunikationskompetenz entwickeln können. Anders ausgedrückt lernen sie dadurch, unter Berücksichtigung verschiedener intersubjektiver Beziehungen, (sprachlich) zu handeln.

Häufig wird die soziale Interaktion nur teilweise in Lehr- und Lernsituationen berücksichtigt, umso mehr, wenn der Adressat bzw. die Adressatin simuliert ist.

Nehmen wir zwei Beispiele:

- a) Mangenot und Penilla<sup>36</sup> erwähnen eine Aufgabe, die von Masterstudierenden vorgeschlagen worden ist. In diesem Fall besteht die Aufgabe darin, eine polynesische Feier zum Geburtstag einer fiktiven Studentin zu organisieren, die aus Polynesien stammt.
- b) Bei einem Kongress für Fremdsprachenlehrende hat eine Kollegin folgendes Beispiel vorgeschlagen: die Organisation einer Reise für eine Gruppe Rentner:innen.

Beide Aufgaben haben eine Gemeinsamkeit: „l’absence d’enjeu réel“<sup>37</sup>. Diese Aufgaben sind plausibel und „realitätsbezogen“. Bestenfalls führt ihre Durchführung sogar zu sprachlichen Interaktionen, die dem nahe genug kommen, was im Alltag entstehen würde. Aber dies würde nicht dem realen Leben entsprechen. Die soziale Interaktion mit den Adressat:innen fehlt völlig. Die Lernenden sind sich bewusst, dass weder die polynesische Studentin noch die Gruppe Rentner:innen existieren.

In der Realität sind die sozialen Interaktionen vielseitiger und komplexer als in der Lehr- und Lernsituation.

---

<sup>36</sup> (Mangenot & Penilla, 2009)

<sup>37</sup> (Mangenot & Penilla, 2009, S. 87) , das Fehlen einer realen, sozialen Bedeutung.

Betrachten wir das Beispiel der vorzubereitenden Reise. Bei der Arbeit in einem Reisebüro sind die sozialen Interaktionen komplex. Dort gibt es einerseits die Ebene der Angestellten, die gemeinsam am Reiseprojekt arbeiten. Daneben gibt es die Beziehung zu einem/einer Adressat:in oder mehreren Adressat:innen – die wiederum untereinander miteinander interagieren. Die Reise muss ihren Erwartungen entsprechen. Daher erfolgt die Reisevorbereitung immer *zusammen mit* den Adressat:innen – die stets im Bewusstsein der Reisebüroangestellten bleiben müssen. Hinzu kommen insbesondere die Beziehungen zwischen Arbeitgeber:in und Arbeitnehmer:innen sowohl als Gruppe als auch als Einzelpersonen.

In Lehr- und Lernsituationen beschränkt man sich häufig auf Interaktionen zwischen den Personen, die die Aufgabe direkt erledigen. Daher scheint es wichtig, dass die Lernenden mehr oder weniger so miteinander agieren, wie sie sprachlich im Alltag interagieren würden, wenn sie derselben Aufgabe gegenüberstünden. Die wesentlichen sozialen Interaktionen, die sie mit den Adressat:innen verbinden, werden jedoch nur zum Teil berücksichtigt. Die Interaktionen mit und zwischen den Adressat:innen, beispielsweise der Gruppe Rentner:innen, bleiben außen vor.

Im realen Leben kann es vorkommen, dass es keine *sprachlichen* Interaktionen zwischen den Personen, die die Aufgabe erledigen, und den Adressat:innen gibt. Die *sozialen* Interaktionen hingegen, die die Personen, die die Aufgabe erledigen, und die Adressat:innen verbinden, spielen immer eine wichtige Rolle bei der Erledigung der Aufgabe. Die Adressat:innen eines Reisevorschlags müssen bei den Personen, die den Vorschlag erarbeiten, stets im Hinterkopf sein. Wenn man als Gruppe eine Überraschungsfeier für den Geburtstag einer befreundeten Person vorbereitet, ist diese befreundete Person unsichtbar stark präsent, auch

wenn sie selbst nicht an der Organisation beteiligt ist. Die Handlung wird folglich durch die sozialen Interaktionen mit den Adressat:innen und durch die sozialen Interaktionen zwischen den direkt an der Vorbereitung beteiligten Personen bestimmt.

In einem sozio-interaktionalen Ansatz sind Adressat:innen und soziale Bedeutung somit real. Anders ausgedrückt gibt es bei einem sozio-interaktionalen Ansatz authentische soziale Interaktionen und authentische Handlungen. Das Ergebnis (immateriell, z. B. eine Entscheidung) oder das Produkt (materiell, z. B. ein Brief) hat somit eine reale soziale Bedeutung. Es kann sich um Aufgaben handeln, deren Adressat:in die Gruppe bestehend aus Lehrkraft und Lernenden ist (eingeschränkte Gruppe oder um andere Gruppen des Bildungswesens erweitert), bzw. eine oder mehrere Personen aus dieser Gruppe.

Im Rahmen dieses Projekts streben wir eine Erweiterung der Aufgabentypologie um Aufgaben an, die im Leben verankert sind, um den Kreis der sozialen Interaktionen über die Gruppe der Lernenden und der Lehrenden hinaus zu erweitern. Wir konzentrieren uns hierfür auf Aufgaben, die im partizipativen bzw. sozialen Web, oft auch als Web 2.0 bezeichnet, durchgeführt werden können. In diesem Fall befinden sich die Adressat:innen außerhalb der (eingeschränkten oder erweiterten) Gruppe der Lernenden und die Durchführung der Aufgabe steht mit komplexen sozialen Interaktionen in Zusammenhang, die über das Bildungswesen hinaus gehen.

## 4 Im Leben verankerte Aufgaben – Eine Erweiterung der Aufgabentypologie

In diesem Teil stellen wir das vor, was wir als *im Leben verankerte Aufgaben* bezeichnen. Wir gehen näher auf ihren Platz in einer interaktionalen Typologie von Aufgaben ein. Für eine bessere Einordnung beginnen wir mit der Vorstellung unseres Basiskonzepts der kommunikativen Aufgabe im Fremdsprachenunterricht.

### 4.1 Definition der kommunikativen Aufgabe

Es ist festzustellen, dass „l’acceptation de ce qu’est une tâche n’est pas unanime“<sup>38</sup>. Manche Definitionen sind so weit gefasst, dass der Begriff einfache Übungen bis hin zu Projekten beschreiben kann. 1980 schlagen Frauenfelder und Porquier eine solch weitgefaste Definition vor. Es kann sich gleichermaßen um relativ frei gestaltete Produktionsaufgaben wie „paraphrases“ (,Paraphrasen‘), „phrases à compléter“ (,zu vervollständigende Sätze‘), „traduction en LE<sup>39</sup>“ (,Übersetzung in Fremdsprachen‘) oder „résumé“<sup>40</sup> (,Zusammenfassung‘) handeln.

Wir schließen uns Nunan<sup>41</sup> an, dass solche Definitionen von begrenztem Nutzen sind. Sie beinhalten, dass fast alles, was die Lernenden zum Lernen tun, als *Aufgabe* bezeichnet werden kann. Sie können daher genutzt werden, „to justify any procedure at all as ,task-based“<sup>42</sup>.

Differenziertere Definitionen sind für uns interessanter. Ausgehend von diesen Definitionen werden wir jene Elemente aufführen, die wir als typisch für eine Aufgabe zum Lehren und Lernen von Sprachen festhalten.

---

<sup>38</sup> Nissen (2011), es keine Übereinstimmung dahingehend gibt, was eine Aufgabe ist.

<sup>39</sup> LE = Langue étrangère (Fremdsprache).

<sup>40</sup> (Porquier & Frauenfelder, 1980, S. 64)

<sup>41</sup> (Nunan, 2004, 2006)

<sup>42</sup> (Nunan, 2004, S. 3, und 2006, S. 16): jede Vorgehensweise als ,aufgabenbasiert‘ zu rechtfertigen.

## Sprachliche Dimension

Im Allgemeinen kann eine Aufgabe eine sprachliche Dimension haben oder nicht. Hieran erinnern zum Beispiel Long oder der *GERS*. Long zitiert unter anderem: „painting a fence, dressing a child, filling out a form, buying a pair of shoes, making an airline reservation“<sup>43</sup>. Der *GERS* nennt Ereignisse wie „einen Schrank umstellen, ein Buch schreiben, bei Vertragsverhandlungen bestimmte Bedingungen aushandeln, Karten spielen, im Restaurant eine Mahlzeit bestellen, einen fremdsprachlichen Text übersetzen oder in Gruppenarbeit eine Klassenzeitung erstellen“<sup>44</sup>. Es wird klar, dass man sich der Sprache bedienen muss, um ein Buch zu schreiben oder einen Flug zu buchen. Für das Möbelrücken hingegen muss nicht zwingend Sprache eingesetzt werden.

In der Fremdsprachendidaktik interessieren uns natürlich besonders die Aufgaben mit einer sprachlichen Dimension, d. h. Aufgaben, bei denen mindestens eine sprachliche Aktivität erfolgt. Der Gebrauch der Sprache sollte so nah wie möglich an dem sein, was im realen Leben stattfindet: „[a] task involves real-world processes of language use“<sup>45</sup>.

## Eine Tätigkeit des realen Lebens

Mehrere der weiter oben erwähnten Beispiele von Long und aus dem *GERS* fallen nicht in den Bereich der Sprachkurse; sie sind dennoch von Interesse. Sie zeigen, dass eine Aufgabe eine Alltagstätigkeit ist. Long präzisiert somit: „‘Tasks‘ are the things people will tell you they do if you ask them and they are not applied linguists. (The latter tend to see the world as a series of grammatical patterns or, more recently, notions and functions)“<sup>46</sup>.

---

<sup>43</sup> (Long, 1985, S. 89): das Streichen eines Zauns, das Anziehen eines Kindes, das Ausfüllen eines Formulars, das Kaufen eines Paares Schuhe, das Buchen eines Fluges.

<sup>44</sup> (Conseil de l'Europe, 2001) <https://www.goethe.de/z/50/commeuro/201.htm>.

<sup>45</sup> (Ellis, 2003, S. 9s.): [eine] Aufgabe beinhaltet reale Prozesse der Sprachnutzung.

<sup>46</sup> (Long, 1985, S. 89): „Aufgaben“ sind all die Dinge, von denen Menschen Ihnen erzählen, dass sie sie tun, wenn Sie sie danach fragen und wenn diese Menschen keine Sprachwissenschaftler:innen sind. (Letztere

## **Fokussierung auf den Sinn**

Viele Expert:innen, die sich mit Aufgaben befassen<sup>47</sup>, unterstreichen die Tatsache, dass die Aufgabe eine Konzentration auf den Sinn impliziert. Nunan z. B. erwähnt, dass „their attention is principally focussed on meaning rather than form“<sup>48</sup>, wenn Lernende eine Aufgabe erledigen.

## **Absicht**

Dies geht mit der Vorstellung einher, dass die Aufgabe mit einer genauen Absicht der durchführenden Person verbunden ist. Der *GERS* betrachtet die Aufgabe als eine „zielgerichtete Handlung, die eine Person für notwendig hält, um ein bestimmtes Ergebnis zu erzielen. Dies kann ein Problem sein, das es zu lösen gilt, aber auch eine Verpflichtung, der man nachkommen muss, oder irgendein anderes Ziel, das man sich gesetzt hat“<sup>49</sup>.

## **Arbeitsplan, kognitive Prozesse und Ressourcen**

Eine Aufgabe beinhaltet auch einen Arbeitsplan („a workplan“, so Ellis<sup>50</sup>), der aus „a beginning, a middle and an end“<sup>51</sup> besteht. Dies verleiht ihr die Qualität der Vollständigkeit. Daneben beinhaltet dieser Arbeitsplan die Durchführung kognitiver Prozesse, indem interne (bereits zum Thema erworbene Kenntnisse und Kompetenzen) sowie externe (digitale/nicht digitale) Ressourcen genutzt werden.

## **Produkt oder Ergebnis**

Die Aufgabe muss zu einem Ergebnis oder Produkt führen. Wir unterscheiden dabei ein immaterielles Ergebnis (z. B. eine Entscheidung) und

---

haben die Tendenz, die Welt als eine Reihe von Grammatikmustern oder, in jüngster Zeit, Begriffen und Funktionen zu betrachten.)

<sup>47</sup> (Candlin, 1987; Ellis, 2003; Guichon, 2006; Skehan, 1998; Willis, 1996)

<sup>48</sup> (Nunan, 2004, S. 1–2), ihre Aufmerksamkeit hauptsächlich auf den Sinn und weniger auf die Form gerichtet ist.

<sup>49</sup> (Conseil de l'Europe, 2001). <https://www.goethe.de/z/z50/commeuro/201.htm>.

<sup>50</sup> (Ellis, 2003, S. 9s.)

<sup>51</sup> (Nunan, 2004, S. 4), einem Anfang, einem Mittelteil und einem Ende.

ein materielles Produkt (z. B. einen Brief). Dieses Produkt oder Ergebnis kann mehr oder weniger sprachlicher Natur sein.

### **Innerhalb sozialer Interaktionen**

Dieser Aspekt wird von den Aufgaben-Expert:innen nicht systematisch erwähnt. Wie wir weiter oben dargelegt haben, erscheint uns dies jedoch wesentlich. Long stellt klar, dass die Aufgabe „a piece of work undertaken for oneself or for others“<sup>52</sup> ist. Er legt daher den Schwerpunkt auf die Adressat:innen. Wir wiederum sagen, dass die Aufgabe *mit* anderen Personen durchgeführt wird. Die sozialen Interaktionen, die mit der Aufgabe in Zusammenhang stehen, werden also laufend berücksichtigt.

## **4.2 Unsere Auffassung der Aufgabe**

Das folgende Schema zeigt die Hauptelemente einer Aufgabe und wie sie miteinander in Bezug stehen. Es verdeutlicht die hohe Bedeutung der sozialen Interaktionen und wie wichtig es ist, verfügbare interne und externe Ressourcen strategisch zu nutzen:

---

<sup>52</sup> (Long, 1985, S. 89): ein Arbeitsstück [ist], das sowohl für sich selbst als auch für andere erstellt wird.

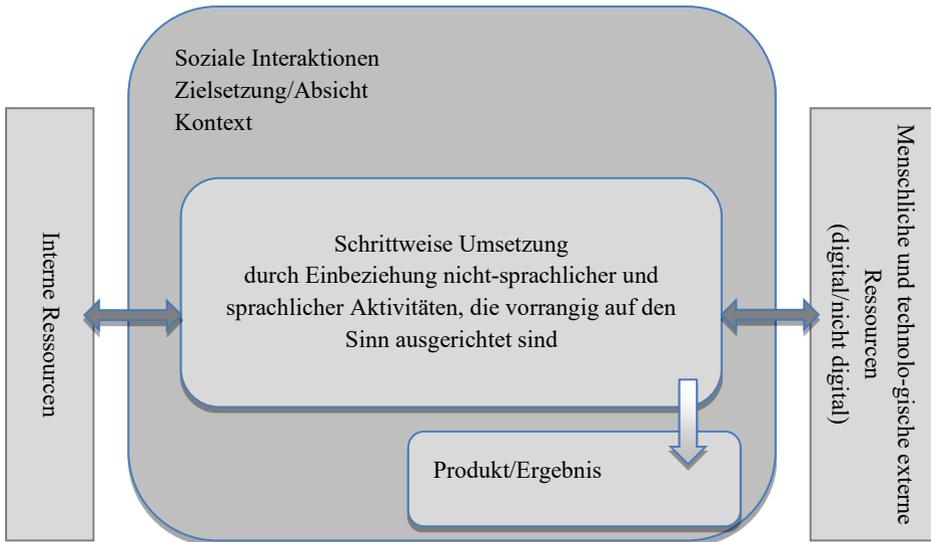


Abbildung 2: Kriterien und Bestandteile einer Aufgabe (geändert ausgehend von Ollivier, 2012, S. 154)

Wir unterscheiden somit drei Bestandteile der Aufgabe.

- Der Rahmen setzt sich zusammen aus:
  - den sozialen Interaktionen (dem ausschlaggebendsten Element, wie wir oben gezeigt haben);
  - der Zielsetzung oder Absicht der handelnden Person(en), die größtenteils von den sozialen Interaktionen abhängt;
  - dem Kontext, der sich aus all dem, was nicht interaktionaler Art ist, ergibt (z. B. bestimmte materielle Einschränkungen).
- Die Durchführung der Aufgabe besteht darin, nicht-sprachliche und sprachliche Aktivitäten umzusetzen. Sie beinhaltet die strategische Mobilisierung interner Ressourcen (Kompetenzen und Kenntnisse, über die die Person verfügt) und externer Ressourcen. Hierbei kann es sich um Ressourcen menschlicher Natur (bspw. die Hilfe einer Person) oder technologischer Natur (digital/nicht digital) handeln. Wir halten fest, dass die Durchführung der Aufgabe selbst dazu führt, die Kompetenzen der Person zu erweitern (also ihre internen

Ressourcen), und sogar deren externe Ressourcen erweitert, die sie zu ihrer persönlichen Lernumgebung hinzufügen kann.

- Die Aktivität führt zu einem Produkt (materiell: z. B. ein gedrucktes Reiseprogramm) oder einem Ergebnis (immateriell: z. B. eine Entscheidung).

Wir kehren später zur strategischen Mobilisierung von Ressourcen zurück, insbesondere externer Ressourcen. Diese bildet einen zentralen Punkt in unserem Modell der Integration digitaler Medien für das Lehren und Lernen von Sprachen.

## 4.3 Aufgabenarten

### 4.3.1 *Aufgaben und reales Leben*

Es gibt mehrere Möglichkeiten, Aufgaben zu klassifizieren und Typologien zu bilden. Wir befassen uns hier mit jenen, die mit dem „realen Leben“ und mit sozialen Interaktionen in Zusammenhang stehen.

Nunan schlägt eine grundlegende Typologie vor, die zwischen Aufgaben der realen Welt („real-world tasks“) einerseits und pädagogischen Aufgaben andererseits unterscheidet. Erstere beziehen sich auf den Sprachgebrauch in der Welt außerhalb des Klassenzimmers. Letztere – die pädagogischen Aufgaben – sind jene, die innerhalb des Klassenzimmers erfolgen<sup>53</sup>. Nunan schließt die erstgenannten aus dem Schulklassenzimmer aus. Seiner Ansicht nach ist es sogar unmöglich, eine Aufgabe des realen Lebens in einer pädagogischen Situation durchzuführen. Eine Aufgabe aus dem realen Leben kann lediglich „a communicative act we achieve through language in the world outside the classroom“<sup>54</sup> sein.

---

<sup>53</sup> (Nunan, 2004, S. 1s.) Es ist anzumerken, dass diese Unterscheidung bereits in früheren Publikationen auftaucht, z. B. Nunan 2001.

<sup>54</sup> (Nunan, 2001): eine kommunikative Handlung, die wir durch Sprache in der Welt außerhalb des Klassenzimmers durchführen.

Wenn eine solche Aufgabe im Klassenzimmer durchgeführt wird, wird sie automatisch zu einer pädagogischen Aufgabe.

Ist die reale Welt aus dem Klassenzimmer ausgeschlossen, unterscheiden mehrere Fachleute genauso wie der *GERS* zwischen:

- *realitätsbezogenen* Aufgaben, die es den Lernenden ermöglichen, sich auf eine Handlung vorzubereiten, die sie später/eines Tages außerhalb des Bildungswesens durchführen könnten, und
- *weiter* vom realen Leben *entfernten* Aufgaben, die es den Lernenden ermöglichen, eine bestimmte Kompetenz zu erwerben, die für die Kommunikation und Handlungsfähigkeit in der Zielsprache nützlich ist.

#### 4.3.1.1 *Realitätsbezogene Aufgaben*

Es gibt viele für diese Aufgabenart verwendete Begriffe: Guichon<sup>55</sup> spricht beispielsweise von „macro-tâche“ (,Makroaufgabe‘), Nunan<sup>56</sup> verwendet den Begriff „rehearsal task“ (,Probeaufgabe‘). Der *GERS* nennt seinerseits „realitätsbezogene“ Aufgaben, die auch als „Ziel-‘ oder ,Probeaufgaben“<sup>57</sup> bezeichnet werden. Sie „werden auf der Basis der Bedürfnisse, die Lernende außerhalb des Klassenzimmers haben, ausgewählt. Dabei kann es sich um Bedürfnisse im privaten oder öffentlichen Bereich handeln oder aber um speziellere Anforderungen im Berufs- oder Bildungsbereich.“<sup>58</sup>

Daher werden diese Aufgaben oft als realistisch, wahrscheinlich oder plausibel, manchmal auch als authentisch bezeichnet. Dies ist beispielsweise in der französischen Version des *GERS* der Fall. Die deutsche Fassung nennt diese Aufgaben „realitätsbezogen“ und „realitätsnah“.

---

<sup>55</sup> (Guichon, 2006)

<sup>56</sup> (Nunan, 2001)

<sup>57</sup> (Conseil de l'Europe, 2001) <https://www.goethe.de/z/50/commeuro/701.htm>.

<sup>58</sup> (Conseil de l'Europe, 2001) <https://www.goethe.de/z/50/commeuro/701.htm>.

Die englische Version spricht von „real-life tasks“ („Aufgaben des realen Lebens“). Die Autor:innen stellen jedoch klar, dass es sich dabei nicht um im realen Leben durchgeführte Aufgaben handelt, sondern dass diese Aufgaben des realen Lebens solche widerspiegeln, die im realen Leben stattfinden („reflecting ‚real-life‘ use“<sup>59</sup>). Der Authentizitätsgrad wird daher anhand der Ähnlichkeit mit den Aufgaben gemessen, die die Lernenden später im realen Leben durchführen können sollen.

In den meisten Fällen werden bei diesen Aufgaben soziale Interaktionen simuliert, wie wir dies bei der Vorbereitung einer Reise für eine Gruppe Rentner:innen gezeigt haben.

#### 4.3.1.2 *Vom realen Leben weiter entfernte Aufgaben*

Die anderen Aufgaben sind darauf ausgerichtet, spezielle Aspekte der Kommunikation zu erarbeiten und bestimmte Kompetenzen zu entwickeln. Der *GERS* erwähnt „didaktische Aufgaben“, die „nur in indirektem Zusammenhang mit ‚realen‘ Aufgaben und Lernbedürfnissen“ stehen. Diese „zielen auf die Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz“. Der *GERS* gibt an, dass Lernende dabei bereit sein sollten, „sich auf die Fiktivität der Situation einzulassen und zu akzeptieren, dass zur Ausführung inhaltsorientierter Aufgaben statt der leichteren und natürlicheren Muttersprache die Zielsprache verwendet wird“<sup>60</sup>.

Diese Aufgaben sind vom realen Leben weiter entfernt, sie sind „plus circonscrites“ („begrenzter“) und vor allem „moins réalistes“<sup>61</sup> („weniger realistisch“). Ihr vorrangiges Ziel besteht darin, etwas zu lernen, und soziale Interaktionen beschränken sich auf jene innerhalb der Gruppe, die Lernende und Lehrende bilden.

---

<sup>59</sup> (Council of Europe, 2001, S. 156)

<sup>60</sup> (Conseil de l'Europe, 2001). <https://www.goethe.de/z/50/commeuro/701.htm>.

<sup>61</sup> (Demaizière & Narcy-Combes, 2005, S. 50)

### 4.3.1.3 Ausschluss des realen Lebens

Wie man sieht, können Aufgaben „proches“ („nah“) oder „assez éloignées“ („einigermaßen entfernt“) vom realen Leben sein. Gemäß dem, was Nunan vorschlägt, bleibt das reale Leben außen vor. Daneben stehen sie entweder nicht mit sozialen Interaktionen in Zusammenhang oder sie berücksichtigen diese nur marginal. Dieser Ausschluss des realen Lebens entspricht logischerweise dem Konzept der Handlungs*orientierung*, der vom *GERS* als Bezeichnung des gewählten Ansatzes verwendet wird. Er entspricht auch der vom *GERS* gemachten Unterscheidung zwischen den Sprachlernenden und den Sprachverwendenden<sup>62</sup>. Der Gedanke der Orientierung impliziert nämlich, dass der Sprachunterricht auf Handlungen ausgerichtet ist und diese gleichzeitig in eine mehr oder weniger nahe und sichere Zukunft verschiebt. Der *GERS*

präsentiert die Lernenden als künftige Sprachverwendende, die sich darauf *vorbereiten* zu handeln. Dazu führen sie „Proben“ für das reale Leben durch, die als *Aufgaben* bezeichnet werden. Die Lernenden bereiten sich so in einem geschützten Raum auf eine später in der „realen“ Welt durchzuführende Handlung vor.

## 4.4 Im Leben verankerte Aufgaben (im Web 2.0) und Doppelverankerung

Wir verstehen unter der *im Leben verankerten Aufgabe* eine Aufgabe, die innerhalb sozialer Interaktionen durchgeführt wird, welche den Rahmen der Klassengruppe und das Bildungswesen im Allgemeinen überschreitet. Dabei kann es beispielsweise darum gehen, am Nachrichtenforum einer Zeitungswebsite mitzuwirken<sup>63</sup>, etwas zu einer Website wie

---

<sup>62</sup> (Gauchola & Murillo, 2011; Ollivier, 2009a, 2013; Ollivier & Puren, 2011)

<sup>63</sup> (Hanna & de Nooy, 2003)

Wikipedia beizutragen<sup>64</sup> oder Rezepte auf einer speziellen Website zu veröffentlichen.

Die im Leben verankerte Aufgabe ist eine Aufgabe. Es handelt sich dabei um eine Aktivität, die im Rahmen des Lehrens und Lernens angeboten wird. Sie ist zugleich eine Handlung im realen Leben. Sie erfolgt im Rahmen sozialer Interaktionen, die den Bildungsrahmen überschreiten. Die Sprachlernenden und -verwendenden (inter)agieren mit einer oder mehreren Personen außerhalb des Bildungswesens.

Diese Aufgaben kennzeichnen sich daher durch eine Doppelverankerung: im „realen Leben“ *und* im Bildungsbereich. Durch die Erledigung einer solchen Aufgabe sind die betreffenden Personen zugleich Lernende in einer Lehr- und Lernsituation *und* Sprachverwendende, die die Sprache nutzen, um außerhalb des Bildungswesens zu (inter)agieren.

#### ***4.4.1 Verankerung im realen Leben***

##### **Handlungs- und Kommunikationspartner:innen**

Durch die Umsetzung einer im Leben verankerten Aufgabe interagieren die Lernenden mit Personen außerhalb des Bildungssystems. Bei den üblichen Aufgaben außerhalb des Klassenzimmers<sup>65</sup> oder bei gewissen Austauschprojekten über bestimmte elektronische Medien werden die an der Aufgabe beteiligten Personen manchmal von der Lehrkraft ausgewählt, benachrichtigt oder vorbereitet. Bei im Leben verankerten Aufgaben ist dies nicht der Fall. Die Lernenden/Sprachverwendenden agieren und interagieren innerhalb von festgelegten sozialen Interaktionen mit anderen Personen nur nach sozialen Regeln, die im jeweiligen Kommunikationsbereich vorherrschen.

---

<sup>64</sup> (Ollivier, 2007, 2010)

<sup>65</sup> (Rosen & Schaller, 2008)

## Art der sozialen Interaktionen

In bestimmten Fällen werden die sozialen Interaktionen von expliziten sozialen Regeln bestimmt. In anderen Fällen sind diese Regeln implizit. Außerdem können diese Regeln einen starken oder begrenzten persönlichen zwischenmenschlichen Charakter haben.

Nehmen wir das Beispiel Wikipedia. Die Teilnehmenden handeln nach impliziten und expliziten Regeln. Implizit handeln sie, indem sie die Erwartungen der Leserschaft berücksichtigen. Diese Erwartungen überschneiden sich im Allgemeinen mit ihren eigenen Erwartungen, da sie selbst üblicherweise die Enzyklopädie nutzen. Sie überlegen sich daher beim Schreiben, was sie selbst gern dort finden würden. Die soziale Dimension ist auf der Ebene der Bewertung, die durch andere Wikipedia-Nutzende erfolgt, ebenfalls vorhanden<sup>66</sup>. Diese Bewertung kann im Bereich „Diskussion“ der Artikel zu einem Austausch führen. Für diesen Austausch haben die Wikipedia-Nutzenden eine Charta für gutes Verhalten erarbeitet<sup>67</sup>, d. h. explizite soziale Regeln aufgestellt. Die Online-Enzyklopädie fördert unter anderem persönliche zwischenmenschliche Interaktionen. Die Seite „Verhalten gegenüber Neulingen“<sup>68</sup>, die dem Umgang mit neuen Beitragenden gewidmet ist, liefert eindeutige Beispiele. Auf der französischen Seite wird der folgende Rat für die Aufnahme neuer Wikipedia-Beitragender gegeben: „Souhaitez-

---

<sup>66</sup> Man könnte auf die folgende Seite über geltende Regeln verweisen, die von allen Wikipedia-Mitwirkenden geändert werden kann: <https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Wikiquote>.

<sup>67</sup> <https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Grundprinzipien>.

<sup>68</sup> [https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Verhalten\\_gegen%C3%BCber\\_Neulingen](https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Verhalten_gegen%C3%BCber_Neulingen).

leur la bienvenue avec un vrai message personnel, évitez les bandeaux pré-formatés comme {{Bienvenue nouveau}}<sup>69</sup>.

Bei der Durchführung einer Aufgabe aus dem realen Leben besteht der erste Schritt also darin, sich einen Überblick über die Art der sozialen Interaktionen zu verschaffen, mit denen man konfrontiert wird. Dabei kann es sich um explizite Regeln handeln, die sich auf der Website befinden. Es handelt sich aber oft auch um implizite Regeln. Diese werden einerseits durch die Nutzung der Website durch die Internetnutzer:innen geprägt und andererseits durch die Erwartungen der Besucher:innen und Mitglieder der Website.

### **Angebotene Aufgaben**

Bei den im Leben verankerten Aufgaben geht es hauptsächlich darum, die Sprache in Alltagssituationen zu verwenden. Lernende verfolgen ähnliche Ziele wie andere Internetnutzer:innen. Die Lernenden/Sprach- und Internetverwendenden nutzen die Sprache, um mit anderen Internetnutzer:innen zu agieren und/oder zu interagieren. Das Erlernen der Sprache ist dabei nicht das Hauptziel. Es wird auch beabsichtigt, ein Wissen, eine Meinung oder eine Erfahrung zu teilen, Meinungen oder Ratschläge einzuholen, sich über aktuelle Themen auszutauschen, über gemeinsame Interessen zu sprechen usw. Es ist daher wichtig, dass die Lernenden die Absicht und die soziale Bedeutung der Aufgabe im Auge behalten. Wenn sie die Aufgabe nur durchführen, um die Zielsprache zu erlernen, oder sie wie eine Schulaufgabe erledigen, dann laufen sie am eigentlichen Ziel vorbei. In dem Fall ist es besser, bei den Zielaufgaben zu bleiben, die keine Personen außerhalb des Bildungsbereichs involvieren. Eine im Leben verankerte Aufgabe sollte den Lernenden nicht aufgetragen, sondern angeboten werden. Die Lernenden müssen selbst entscheiden, ob sie

---

<sup>69</sup> Heißen Sie sie mit einer wirklich persönlichen Nachricht willkommen, vermeiden Sie vorformatierte Banner wie {{Herzlich willkommen, Neuling}}.

sich an einer Handlung mit starker sozialer Dimension beteiligen möchten oder nicht.

### **Vorexistenz der im Leben verankerten Aufgabe**

Im Fall von im Leben verankerten Aufgaben im Web 2.0 existiert die Aufgabe bereits vor jeder didaktischen Aktivität. Sie wird nicht von den Lehrenden oder von Schulbuchautor:innen entwickelt. Sie ist Teil bzw. Wesen der Website. Wikipedia regt beispielsweise an, am Aufbau einer Enzyklopädie mitzuwirken, und ein Forum lädt dazu ein, über bestimmte Themen zu diskutieren. Die Lehrenden sind somit nicht Autor:innen und Entwickler:innen der Aufgabe. Sie fordern die Lernenden lediglich dazu auf, an von ihnen benannten Websites mitzuwirken.

### **Soziale Bewertung**

Die Bewertung schließlich erfolgt innerhalb der sozialen Interaktion, in deren Rahmen die Aufgabe durchgeführt worden ist. Sie erfolgt durch Personen, mit denen die Lernenden/Sprach- und Internetverwendenden sozial interagieren.

Auf Wikipedia sind dies beispielsweise Wikipedia-Nutzende, die die Qualität der Beiträge beurteilen und sogar sprachliche Fehler korrigieren. In einem Forum für Küchenrezepte erfolgt die Bewertung über die Rückmeldungen der Forumsmitglieder. Häufig handelt es sich dabei um Danksagungen, Kommentare zur Qualität und zum Geschmack des vorgestellten Gerichts oder Rückmeldungen, die Variationen vorschlagen, die die Internetnutzer:innen vorgenommen haben. Es findet somit eine soziale Bewertung entsprechend der impliziten oder expliziten Regeln statt, die mit den betreffenden sozialen Interaktionen verbunden sind.

Das Durchführen einer im Leben verankerten Aufgabe bedeutet daher nicht, einen Text zu produzieren, der oft nur von den Lehrenden gelesen wird und dessen Inhalt nicht immer das wichtigste Element ist. Bei einer im Leben verankerten Aufgabe ist der Inhalt wesentlich. Die Sprachqualität wird dennoch nicht zwangsläufig vernachlässigt. Die Sprachlernenden und -verwendenden wissen, dass sie sich verständlich ausdrücken müssen. Sie wissen zudem, dass die sprachliche Qualität ihrer Produkte für eine Anerkennung ihrer Arbeit wichtig sein kann. Die von ihnen produzierten Texte werden manchmal nur unter der Bedingung akzeptiert, dass sie eine gewisse Mindestqualität erfüllen. Bestimmte Websites stellen daher (soziale) Regeln zur Sprachqualität auf.

Eine bekannte Website, die von Internetverwendenden erlebte Missgeschicke und Rückschläge veröffentlicht (VDM), gibt daher an: „Le langage SMS est interdit et les fautes d’orthographe font mal aux yeux, leur utilisation résulterait en la suppression directe de votre VDM“<sup>70</sup>.

Je nach gewähltem Kommunikationsraum gibt es unterschiedliche Kriterien. Die Lernenden müssen daher lernen, die Qualität ihrer Beiträge so zu gestalten, dass sie den Erwartungen der Online-Gemeinschaft entspricht. Sie müssen zudem verschiedene Kompetenzen entwickeln, die für eine aktive Beteiligung im Internet erforderlich sind: Multimodalität, neue Genres ... Die unten genannte Verankerung im Bildungswesen spielt dabei eine wesentliche Rolle.

---

<sup>70</sup> <http://www.viedemerde.fr/envoyer> , SMS-Sprache ist nicht erlaubt und Rechtschreibfehler schmerzen die Augen, daher führt beides zur direkten Löschung Ihres VDM-Beitrags.

#### **4.4.2 Verankerung im Bildungswesen**

##### **Für die Aufgabe nützliche Kenntnisse und Kompetenzen entwickeln**

Die mit einer im Leben verankerten Aufgabe konfrontierten Lernenden/Sprachverwendenden benötigen für deren Durchführung verschiedene Kenntnisse und Kompetenzen. Die Lehrenden und die anderen Lernenden können der lernenden Person einerseits helfen, ihre eigenen Kenntnisse und Kompetenzen zu mobilisieren, und andererseits jene zu entwickeln, die ihr fehlen, insbesondere durch Zuhilfenahme digitaler Ressourcen. Die Aufgabe ist somit auch fest im Bildungswesen verankert.

##### **Ein geschützter Raum**

Diese Verankerung in der Lehr- und Lernsituation stellt für die Lernenden einen wesentlichen Vorteil dar. Sie schafft einen geschützten Raum. In diesem Raum können die Lernenden mithilfe ihrer Mitlernenden und der Lehrenden experimentieren, Meinungen und Ratschläge einholen ... und Kenntnisse und Kompetenzen entwickeln. Die Lernenden werden also vor der Online-Publikation begleitet und auf diese vorbereitet. Dadurch werden das Risikopotenzial und die Gefährdung der Person, die mit einer Veröffentlichung im Internet einhergehen, minimiert<sup>71</sup>. Wir raten daher, die Lernenden dazu anzuregen, dass sie überprüfen, ob ihre Beiträge dem entsprechen, was auf der gewählten Website erwartet wird und/oder möglich ist. Falls nötig können sie Hilfe und Ratschläge einholen, bevor sie ihre Beiträge online veröffentlichen.

##### **Eine ähnliche Vorbereitung wie für die Zielaufgaben**

Die Arbeit im Unterricht wird jener ähneln, die üblicherweise im Rahmen von Zielaufgaben durchgeführt wird. Aufgaben des realen Lebens erfordern also keine radikale Umstellung des üblichen Unterrichts. Ihr

---

<sup>71</sup> Zum Beispiel Mangenot & Penilla, 2009.

Interesse und ihre Besonderheiten liegen darin, dass sie sich an Personen außerhalb der Bildungseinrichtung richten, in authentischen sozialen Interaktionen. Es ist ebenfalls anzumerken, dass die im Leben verankerten Aufgaben nicht unbedingt erfordern, dass man im Klassenzimmer über eine Internetverbindung verfügt. Sofern keine synchrone sprachliche Interaktion erforderlich ist, können sie wie Zielaufgaben vorbereitet werden. Das Produkt kann außerhalb der Unterrichtszeiten durch die Lernenden, die über eine Internetverbindung verfügen, veröffentlicht werden.

### **Entwicklung persönlicher Lernumgebungen**

Während der Aktivitäten im Unterricht können digitale Ressourcen eingeführt werden, die den Lernenden beim Verständnis, bei der Produktion und bei der Interaktion helfen können. Es können aber auch solche Ressourcen vorgestellt und getestet werden, die ihnen helfen können, ihre eigenen Kompetenzen zu entwickeln, unter anderem grammatikalische, lexikalische, textuelle, diskursive und interkulturelle Kompetenzen.

Die Lehrenden können den Lernenden digitale Ressourcen vorschlagen (bspw. Online-Wörterbücher, Übersetzungsmaschinen, Sprachsynthesoftware). Auf diese Weise können sich die Lernenden mit der Nutzung dieser digitalen Ressourcen im Hinblick auf Handlung und Kommunikation in der Zielsprache vertraut machen. Die Lernenden können danach entscheiden, ob sie die angebotenen Ressourcen in ihre persönliche Lernumgebung aufnehmen möchten oder nicht.

Nehmen wir beispielsweise das Textverständnis. Man könnte einen Ausgangstext und mehrere mit Übersetzungsmaschinen (Google Translate, DeepL ...) durchgeführte Übersetzungen vorschlagen. Die Aufgabe besteht darin, die Versionen zu vergleichen und zu ermitteln, wie hilfreich die Übersetzungen für das Verständnis des Originals sind. Im Hinblick auf die

Entwicklung einer kritischen digitalen Kompetenz wird die Aufgabe mit einer Reflexionsphase über die Vorteile und Grenzen der angebotenen Ressource(n) abgeschlossen. Das Ziel besteht darin, dass die Lernenden entscheiden, ob sie bestimmte Ressourcen in ihre persönliche Lernumgebung integrieren (oder nicht) und vor allem, dass sie damit effiziente Nutzungsstrategien verbinden. Dies ermöglicht ihnen, ihre Autonomie beim Sprachgebrauch zu erhöhen. Wenn sie Schwierigkeiten haben, einen Text in einer Sprache zu verstehen, sollten sie wissen, dass und wie sie auf Übersetzungsmaschinen zurückgreifen können. Sie sollten wissen, dass ihnen das Erzeugen verschiedener Versionen in verschiedenen Sprachen, die sie verstehen, erlaubt, Vergleiche durchzuführen, was ihnen wiederum helfen kann, den Ausgangstext zu verstehen.

## **4.5 Vorteile der im Leben verankerten Aufgaben**

### ***4.5.1 Doppelte Authentizität***

Einer der Vorteile des sozio-interaktionalen Ansatzes und von im Leben verankerter Aufgaben ist der damit einhergehende Gewinn an Authentizität.

In der Literatur zur Aufgabe findet man wiederholt zwei Arten von Authentizität: die situative Authentizität und die interaktionale Authentizität:

- Es besteht eine situative Authentizität, wenn die Aufgabe einer Handlung aus dem realen Leben ähnelt<sup>72</sup>.
- Es besteht eine interaktionale Authentizität, wenn die Durchführung der Aufgabe sprachliche Interaktionen erfordert, die a) notwendig

---

<sup>72</sup> (Ellis, 2003, S. 6)

für die geforderte Aktivität sind und somit eine immanente Authentizität darstellen und b) nah an sprachlichen Interaktionen liegen, die die Durchführung derselben Aufgabe in der realen Welt verlangen würde<sup>73</sup>.

Es können nicht alle Aufgaben den gleichen Authentizitätscharakter haben. Am authentischsten sind Probe- bzw. Zielaufgaben. Nah am realen Leben laden sie dazu ein, dass man sich auf Handlungen vorbereitet, zu denen man sich auch im realen Leben veranlasst sehen könnte. Sie zielen also gleichzeitig auf Authentizität hinsichtlich Situation und Interaktion ab. In jedem Fall bleibt die angestrebte Authentizität jedoch nur ein Spiegelbild dessen, was in der realen Welt erfolgt, sei es auch noch so realitätsnah.

Der sozio-interaktionale Ansatz, der alle sozialen Interaktionen berücksichtigt, geht hingegen weiter. Es besteht eine sozio-interaktionale Authentizität, wenn der Sprachgebrauch so weit wie möglich mit jenen sozialen Interaktionen übereinstimmt, um die es bei der Aufgabe geht. Und mit so wenig interaktionalen Störungen wie möglich, die mit der Unterrichtssituation verbunden sind. Dies ist der Fall, wenn die Lernenden im Wesentlichen bzw. ausschließlich mit ihren Kommunikationspartner:innen interagieren, ohne dass die sichtbare oder unsichtbare Präsenz der Lehrkraft eine bestimmende Rolle spielt.

Die Authentizität misst sich an der Tatsache, dass die Lernenden die Sprache gebrauchen, um sie zu lernen, aber auch und vor allem, um auch außerhalb der Gruppe der Lernenden zu handeln und interagieren. Es ist diese Authentizität, nach der der sozio-interaktionale Ansatz strebt, indem er auch der Authentizität der Unterrichtssituation ihren Stellenwert einräumt, wie wir nachfolgend erklären werden.

---

<sup>73</sup> (Ellis, 2003, S. 6)

Die Doppelverankerung der Aufgaben – im realen Leben und im Unterricht –, bewirkt unter anderem, dass die Lehr- und Lernsituation ihre eigene Authentizität wiedererlangt. Wenn Lernende in im Leben verankerte Aufgaben involviert sind, handeln und/oder interagieren sie im Internet sprachlich in der Zielsprache. Im Bildungsraum konzentrieren sie sich auf das Lernen. Der Sprach austausch – in der Zielsprache oder Schulsprache – erfolgt zu Lernzwecken und zum Durchführen der Aufgabe. Die Lehrenden können sich auf ihre Funktion als Expert:innen und Begleiter:innen konzentrieren.

#### ***4.5.2 Tor zur Welt – Außerhalb des Bildungswesens handeln und interagieren***

Seit den 1990er Jahren haben viele Autor:innen die Möglichkeiten des Internets als Tor zur Welt und für die Kommunikation mit Erstsprachler:innen anerkannt. Seitdem hat sich das Internet zu einem sozialen und partizipativen Internet entwickelt, das Online-Interaktionen und -Aktivitäten noch leichter möglich macht. Dennoch ist festzustellen, dass diese Öffnung – und vielversprechende Authentizität – bisher kaum in die Unterrichtspraxis umgesetzt worden ist. Es gibt zahlreiche pädagogische Beispiele, bei der die Verbindung zwischen der Welt und der Bildungsinstitution über die Verwendung „authentischer“ Dokumente und die Suche nach Informationen durch die Lernenden hergestellt wird. Es gibt zahlreiche Versuche, die darauf ausgerichtet sind, die Interaktionen innerhalb der Lernendengruppen zu steigern. Dies ist insbesondere bei der „Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education“<sup>74</sup> und den damit verbundenen „Telekollaborations“-Projekten der Fall. Man findet jedoch wenig Beispiele im Leben verankerter Aufgaben.

Der sozio-interaktionale Ansatz kann neue Wege eröffnen, um dieses Tor zur Welt zu realisieren. Dazu muss er die Umsetzung dessen

---

<sup>74</sup> Interkulturelle Bildung in der Fremdsprache mittels Computer (Belz & Thorne, 2006).

ermöglichen, was Korsvold und Rüschoff von dieser Öffnung erwarten: das Überwinden von „restrictions of isolated classrooms, thus overcoming some of the limitations of a communicative approach in [...] a traditional organisation of learning“<sup>75</sup>.

### ***4.5.3 Überwinden der Einschränkungen des Fremdsprachenunterrichts***

Zahlreiche Studien haben sich mit verbalen Interaktionen in Sprachklassen befasst. Sie fördern eine starke Monopolisierung der Sprechzeit durch die Lehrenden zutage und stellen fest, dass Lehrende die Gesprächsprozesse kontrollieren<sup>76</sup>. Außerhalb der Gruppenarbeitsphasen sind die Interaktionen zwischen Lernenden rar. Die Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden sind am häufigsten.

Die Forscher:innen unterstreichen zudem die Asymmetrie der Rollen der Kommunikationspartner:innen. Die Lehrenden profitieren von einer höheren (Macht-)Stellung (vor allem, weil sie die Rolle der bewertenden Person innehaben). Die Lernenden nehmen eine niedrigere Stellung ein. In dem stark ritualisierten System zeigt sich das, was Trevisse<sup>77</sup> als Phänomen der „double énonciation“ (,doppelte Adressierung‘) bezeichnet. Die lernenden Personen müssen gleichzeitig in ihrer Eigenschaft als Lernende und als Personen sprechen. In ihrer Rolle als Lernende sprechen sie, um zu zeigen, dass sie in der Lage sind, sich in der Fremdsprache auszudrücken. Sie konzentrieren sich im Wesentlichen auf die Form und erwarten von der beurteilenden Lehrkraft oft ein entsprechendes Feedback. Als Personen müssten sie sich auf den Sinn konzentrieren. Im Unterricht verhält es sich jedoch oft so, dass „le sujet qui apprend

---

<sup>75</sup> (Korsvold & Rüschoff, 1997, S. 144), „Grenzen isolierter Klassenzimmer und somit das Überwinden bestimmter Einschränkungen eines kommunikativen Ansatzes mit [...] einer traditionellen Vorstellung des Lernens“.

<sup>76</sup> (Bellack & Davitz, 1965; Brossard, 1981; Flanders, 1970; Stubbs & Delamont, 1976)

<sup>77</sup> (Trevisse, 1979)

s'[...]exprime davantage en tant qu'apprenant qu'en tant que personne<sup>78</sup>.

Hinzu kommt, dass manchmal auf Aufgaben zurückgegriffen wird, bei denen die Lernenden dazu veranlasst werden, einen „discours simulé“ (,simulierte sprachliche Produktion‘) zu erzeugen, die keinen „valeur communicative réelle“ (,realen kommunikativen Wert‘) hat. Tatsächlich verhält es sich so, dass „lorsqu'on simule, on ne fait jamais que semblant de communiquer“<sup>79</sup>. Die Kommunikation innerhalb der Klasse lässt „pratiquement aucune place au jeu des phénomènes sociaux et de l'interaction“<sup>80</sup>. Diese Aufgaben sind alle wertvoll, dennoch wäre es unserer Ansicht nach schade, sich damit zufrieden zu geben.

Forschungen zur Nutzung der technologievermittelten Kommunikation haben gezeigt, dass mehrere der oben beschriebenen Einschränkungen überwunden werden können. Die Nutzung von Chats oder Foren beispielsweise erlaubt es, die vorherrschende Stellung der Lehrenden zu reduzieren, die Interaktionen zwischen den Lernenden zu steigern<sup>81</sup> und ihnen mehr Initiative beim Austausch einzuräumen.

Die Auswirkung der Anwesenheit der Lehrenden ist jedoch nicht ausradiiert. Phänomene der doppelten Adressierung können fortbestehen. Die Lehrenden können auf den ersten Blick unsichtbar scheinen, wenn sie an den Online-Diskussionen nicht teilnehmen. Sind sie an den sprachlichen Interaktionen nicht beteiligt, so bleiben sie dennoch präsent und spielen eine oft nicht zu vernachlässigende Rolle auf der Ebene der sozialen Interaktionen.

---

<sup>78</sup> (Moore & Simon, 2002, S. 3), die lernende Person [...] sich eher in ihrer Eigenschaft als Lernende:r denn als Person ausdrückt.

<sup>79</sup> (Cicurel, 1985, S. 16), man beim (sprachlichen) Simulieren immer nur zu kommunizieren scheint.

<sup>80</sup> (Verdelhan-Bourgade, 1986, S. 74), praktisch keinen Raum für soziale Phänomene und Interaktion.

<sup>81</sup> (Bump, 1990; Kelm, 1992; Kern, 1995; Warschauer, 1996)

Nehmen wir beispielsweise ein Online-Forum, in dem die Lernenden aufgefordert sind, mit von der Lehrkraft eingeladenen Erstsprachler:innen zu diskutieren. Die unsichtbare Anwesenheit der Lehrkraft – die nicht an den Online-Debatten teilnimmt – kann dazu führen, dass die Lernenden ihren Sprachgebrauch und den Inhalt ihrer Beiträge auf die expliziten oder angenommenen Erwartungen ihrer Lehrkraft ausrichten<sup>82</sup>.

Der sozio-interaktionale Ansatz ermöglicht es, das Phänomen der doppelten Adressierung zu umgehen. Er räumt einen Raum für Interaktionen zu Lern- und Lehrzwecken im Unterricht und einen (Online-)Raum für die Handlung/Kommunikation ein. Online können sich Lernende/Sprachverwendende auf die Kommunikation und ihre jeweiligen sozio-interaktionalen Bedingungen konzentrieren. Die Lernenden/Sprachverwendenden nutzen die Sprache, um mit anderen Personen zu agieren und/oder zu interagieren. Im Unterricht können sich die Lernenden auf das Erlernen der Sprache und alle vorbereitenden und begleitenden Prozesse der Aufgabe konzentrieren.

Auf verschiedenen Websites im Leben verankerte Aufgaben durchzuführen, ermöglicht es ihnen unter anderem, verschiedenartige Interaktionen zu erleben. Manchmal werden diese eher intersubjektiv sein (bspw. in einem Forum), manchmal eher an soziale Regeln gebunden sein, die gemeinsam von den Website-Nutzenden explizit oder implizit aufgestellt werden.

Zu guter Letzt bedeutet das Mitwirken an Websites des Typs 2.0, sich mit anderen Internetverwendenden auf eine gleichberechtigte Basis zu stellen. Man gestaltet wie die anderen gemeinsam das Internet. Man handelt mit Ebenbürtigen.

---

<sup>82</sup> (Jeanneau & Ollivier, 2009, 2011)

#### ***4.5.4 Verankerung im realen Leben und Motivation***

Das Mitwirken an einer im Leben verankerten Aufgabe kann bei den Lernenden eine hohe Motivation hervorrufen. Lernende, die aufgefordert worden sind, zu Wikipedia beizutragen, haben die Motivation wie folgt erklärt: Sie haben gespürt, wie bedeutend es ist, an sozialen Interaktionen teilzuhaben, die den Rahmen des Sprachkurses überschreiten. Sie haben es geschätzt, nicht wie üblich für die Lehrenden zu schreiben, sondern für eine „echte“ Leserschaft. Die Tatsache, dass ihre Texte veröffentlicht und von anderen Internetnutzer:innen gelesen werden und nicht nur „für die Lehrenden“ geschrieben werden, also die Tatsache, dass ihre Texte potenziell von „der ganzen Welt“ gelesen werden, war dabei ein entscheidender Faktor. Die Lernenden haben es geschätzt, dass es sich um „quelque chose de ‚réel‘ – un travail au résultat durable/faisant sens“<sup>83</sup> handelt. Sie haben somit die Authentizität der Aufgabe geschätzt. Sie haben es als positiv bewertet, dass ihre Beiträge von anderen Wikipedia-Nutzenden geändert worden sind. Dies hat ihnen ermöglicht, sich bewusst zu werden, dass ihre Beiträge von anderen Internetnutzenden gelesen worden sind und dass ihr Wissen geschätzt worden ist<sup>84</sup>.

#### ***4.5.5 Bewusstwerden der Anforderungen***

Die Durchführung einer im Leben verankerten Aufgabe (im Web 2.0) ermöglicht es zudem, dass man sich der jeweiligen Anforderungen bewusst wird. Das Mitwirken an einer Online-Enzyklopädie verlangt eine hohe Genauigkeit der gelieferten Informationen und eine hohe formale Qualität. Die Beteiligung an einem informellen Forum erfordert Genauigkeit auf Inhaltsebene, aber eine weniger genaue formale Qualität.

---

<sup>83</sup> etwas ‚Reales‘ – eine Arbeit mit dauerhaftem Ergebnis/etwas Sinnvolles.

<sup>84</sup> (Ollivier, 2007, 2010)

Im Forum eines Reiseführers über ihr Land können die Lernenden beispielsweise Internetnutzer:innen antworten, die Fragen zu einer bevorstehenden Reise stellen. In diesem Fall können die Lernenden zahlreiche Formfehler begehen, sofern sie sich dennoch verständlich ausdrücken. Es ist nichtsdestotrotz wichtig, dass die Lernenden angeben,

- a) dass sie aus dem fraglichen Land stammen – daraus ergibt sich, dass sie Expert:innen sind und
- b) die Zielsprache erlernen. Es erklärt auch das Vorhandensein von Fehlern.

Wichtig ist, dass sich die Lernenden der vorhandenen sozialen Interaktionen und deren bestimmenden Einflusses auf ihr Online-Handeln bewusst werden, insbesondere hinsichtlich der Anforderungen. Je nach sozialen Interaktionen sind nämlich die Anforderungen andere.

#### ***4.5.6 Lernende und Sprachverwendende***

Der sozio-interaktionale Ansatz ermöglicht es den Lernenden, Lernende *und* Sprachverwendende zugleich zu sein. Sie können in der formellen Unterrichtssituation an sozialen Interaktionen teilnehmen, die über den institutionellen Rahmen hinausgehen. Die Lernenden können etwas in Foren beitragen, in denen Internetverwendende diskutieren und bei denen es nicht vorrangig um das Lernen oder Lehren der Sprache geht. Sie können am Aufbau partizipativer Websites mitwirken usw. Der Gebrauch der Sprache wird nicht mehr auf einen späteren Moment verschoben, es ist möglich, bereits während des Lernens und im Rahmen des Lernprozesses die Sprache anzuwenden.

#### 4.5.7 *Rederecht und Empowerment der Lernenden und Sprachverwendenden*

Die Frage des Rederechts und das Üben dieser Fähigkeit ist mit Entstehung des Internets neu entfacht worden. Das Internet erlaubt es theoretisch, einen Teil der Barrieren zur Teilhabe am öffentlichen Diskurs zu überwinden, auf die Autoren wie Foucault<sup>85</sup> oder Bourdieu<sup>86</sup> eingehend eingegangen sind. Um etwas zu veröffentlichen, musste beispielsweise ein Auswahlprozess durch einen Verlag oder eine Zeitung stattfinden, welche:r den eingeschickten Text akzeptiert hat oder nicht. Das Internet eröffnet nun *Möglichkeiten*, d'„augmenter nos espaces d'autonomie, notre puissance d'intervention sociale [...] en conquérant [...] l'exercice de fonctions sociales qui nous échappaient“<sup>87</sup>. Das Internet ist *potenziell* „un espace d'expression où chacun est censé pouvoir s'adresser, sans autorisation préalable, au monde entier“<sup>88</sup>. Es reichen ein Internetzugang und das nötige Geld für die Internetverbindung, um beispielsweise einen Blog zu erstellen, sich an einem Forum zu beteiligen oder auf einen Presseartikel zu reagieren.

Personen erlangen so einen Teil der Macht wieder, die mit dem Rederecht verbunden ist. Die Internationale Fernmeldeunion sieht im Netz ein Mittel zum *Empowerment*<sup>89</sup> von Einzelpersonen und Gemeinschaft-

---

<sup>85</sup> (Foucault, 1969, 1971)

<sup>86</sup> (Bourdieu, 1992, 1999)

<sup>87</sup> (Weissberg, 1999, S. 137), unsere Autonomieräume und unsere Fähigkeit zur sozialen Intervention [...] zu vergrößern, indem wir [...] die Ausübung sozialer Funktionen erobern, die uns bisher verwehrt waren.

<sup>88</sup> (Weissberg, 1999, S. 128), ein Kommunikationsraum, wo sich alle ohne vorherige Genehmigung an die ganze Welt richten können.

<sup>89</sup> Rappaport (1987, S. 121) definiert den Begriff wie folgt: „The concept suggests both individual determination over one's own life and democratic participation in the life of one's community, often through mediating structures such as schools, neighborhoods, churches, and other voluntary organizations. Empowerment conveys both a psychological sense of personal control or influence and a concern with actual social influence, political power, and legal rights.“ (Das Konzept legt sowohl eine individuelle Bestimmung des eigenen Lebens als auch eine demokratische Beteiligung am Leben der eigenen Gemeinschaft nahe, häufig durch vermittelnde Strukturen wie Schulen, Nachbarschaften, Kirchen und andere Freiwilligenorganisationen. Empowerment vermittelt einerseits ein psychologisches Gefühl der persönlichen Kontrolle bzw. des persönlichen Einflusses und bietet andererseits auch die Möglichkeit, tatsächlich sozialen Einfluss, politische Macht und gesetzliche Rechte auszuüben.).

ten<sup>90</sup>. Der Begriff *e-empowerment* („E-Befähigung“) wird häufig als Bezeichnung dafür verwendet.

Der sozio-interaktionale Ansatz ist Teil dieses *Empowerments*. Die Lernenden werden aufgefordert, ihrer Stimme Gehör zu verschaffen und Wissen im Internet mit anderen zu teilen. Durch das Mitwirken an Wikitravel, einem partizipativen Online-Reiseführer, sind die Lernenden nicht mehr nur Wissensnutzende, sondern am Aufbau eines Raums zum Teilen von Wissen beteiligt. Indem sie in einem Reiseforum Fragen von Internetverwendenden beantworten, teilen sie ihr Wissen mit interessierten Personen. Sie nutzen ihr Rederecht außerhalb der Institution und in einer Sprache, die sie gerade erlernen. Die Lernenden erreichen dadurch einen Status, der in den Bildungseinrichtungen nicht immer zur Geltung kommt, und zwar jenen von Personen, die wertvolles Wissen teilen können und dafür Anerkennung erhalten: „students have the potential to move from the conventional epistemic stance of knowledge consumer to that of knowledge producer“<sup>91</sup>.

Die im Web 2.0 verankerten Aufgaben sind darauf ausgerichtet, dieses Gefühl des *Empowerments* zu schaffen. Der interaktionale Ansatz betrachtet die Lernenden als *Personen mit Wissen und Sprachverwendende*. Er bietet ihnen Möglichkeiten, in jener Sprache, die sie erlernen, eine Anerkennung ihrer Fähigkeiten zu erfahren, indem sie ihr Wissen mit anderen Internetverwendenden teilen.

#### ***4.5.8 Vorteile sozialer und sprachlicher Interaktionen im Web 2.0***

Zu diesen Vorteilen kommen diejenigen hinzu, die die Forschung im Hinblick auf die informelle Beteiligung an Websites des Typs 2.0 erkannt

---

<sup>90</sup> [http://www.itu.int/osg/spuold/wsis-themes/ict\\_stories/themes/e-empowerment.html](http://www.itu.int/osg/spuold/wsis-themes/ict_stories/themes/e-empowerment.html).

<sup>91</sup> (Sykes, Oskoz & Thorne, 2008, S. 530): Lernende haben die Möglichkeit, ihre konventionelle epistemische Stellung der Wissensnutzenden zu verlassen und Wissenserzeugende zu werden.

hat. Man kann davon ausgehen, dass diese positiven Effekte auch – zumindest teilweise – bei der Beteiligung an Websites im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts auftreten könnten.

Die Studien, auf die wir uns stützen, beziehen sich auf Englisch lernende Jugendliche. Die Forscher:innen haben (Inter-)Aktionen zwischen diesen Jugendlichen in Online-Communitys analysiert, die Schreibaktivitäten anbieten, vor allem auf Fanfiction-Websites<sup>92</sup> oder Websites, auf denen Kettentexte geschrieben werden (eine Person beginnt und andere fahren abwechselnd mit dem Text fort).

Die Forschung<sup>93</sup> hat gezeigt, dass die Jugendlichen auf solchen Websites in (Inter-)Aktionen einbezogen sind, die einen Sinn haben. Dies hat ihnen ermöglicht, eine Identität, metakognitive Strategien und Sprachkompetenzen zu entwickeln, während sie gleichzeitig die soziale Natur des Schreibens erleben. Die Forscher:innen haben bei den Jugendlichen auch positive Effekte hinsichtlich Zunahme des Selbstvertrauens in ihre linguistischen und sprachlichen Fähigkeiten festgestellt. Die Jugendlichen haben zudem wichtige Kompetenzen in Englischvarianten entwickelt, die sie in den Web-Communitys benötigen. Dies hat eine bedeutende Auswirkung auf ihre Sozialisierung.

Andere Forscher:innen<sup>94</sup> haben weitere Vorteile hervorgehoben: den intensiven Kontakt mit der Sprache; die Beobachtung des Austauschs zwischen Muttersprachler:innen und die sich daraus ergebenden Möglichkeiten für eine Übernahme in die persönliche Praxis; die Möglichkeit, Zugang zur Zielvolksskultur zu finden; das Gefühl, im Raum des bzw. der anderen zu sein; die Motivation; der Zugang zu Erstsprachler:innen; die Entwicklung einer „plus grande sensibilité linguistique“ („eines besseren

---

<sup>92</sup> Auf diesen Websites treffen sich Liebhaber:innen bestimmter Textarten, insbesondere Mangas, um neue Abenteuer ihrer Lieblingsheld:innen zu schreiben und sich rund um diese Texte auszutauschen.

<sup>93</sup> (Yi, 2007, 2008; Black, 2005, 2006, 2008; Lam & Kramersch, 2003; Lam, 2004; Lam & Rosario-Ramos, 2009; Kramersch, A'Ness & Lam, 2000, S. 95)

<sup>94</sup> (Pasfield-Neofitou, 2011; Pierozak, 2007)

Sprachgefühls<sup>4</sup>) und eine deutlich verbesserte Aneignung elektronischer Kommunikationstechnologien zum Lernen.

#### **4.6 Im Leben verankerte Aufgabe oder Projekt?**

Aufgabe oder Projekt? Die Frage stellt sich, weil es zwischen beiden Gemeinsamkeiten gibt.

Die Projektpädagogik sieht eine direkte Verbindung mit der realen Welt außerhalb der Bildungseinrichtung vor. Darin ist der sozio-interaktionale Ansatz mit seinen im Leben verankerten Aufgaben dieser Pädagogik nahe.

Kilpatrick zum Beispiel unterstreicht, wie wichtig die Praxis tatsächlich im Prozess der Vorbereitung auf das Leben ist. Er fragt sich daher: „could we [...] expect to find a better preparation for later life than practice in living now?“<sup>95</sup>. Alle Projektexpert:innen unterstreichen, wie wir dies für die im Leben verankerte Aufgabe tun, dass es sich um eine zielgerichtete und involvierende Aktivität handeln muss, die in einer bestimmten sozialen Situation ausgeführt wird, eine „wholehearted purposeful activity in a social situation“<sup>96</sup>.

Der Unterschied zwischen Projekt und im Leben verankerter Aufgabe liegt unter anderem im Umfang des Projekts im Vergleich zur Aufgabe aus dem realen Leben. Das Projekt hat ein viel größeres Ausmaß als die im Leben verankerte Aufgabe. Es erfordert daher eine Aufteilung der Arbeit und einen kollaborativen Prozess, um alle Aufgaben, die es beinhaltet, durchführen zu können. Dieser kollaborative Aspekt und die Aufteilung der Arbeit sind keine spezifischen Bestandteile der im Leben verankerten Aufgabe. Diese haben den gleichen Umfang wie Aufgaben, die man sonst üblicherweise den Lernenden anbietet. Sie können je nach

---

<sup>95</sup> (Kilpatrick, 2009, S. 515) Originalausgabe: 1918. Könnten wir [...] erwarten, eine bessere Vorbereitung auf das spätere Leben zu finden, als im Leben jetzt zu handeln?

<sup>96</sup> (Kilpatrick, 2009, S. 524): eine ernsthafte zielgerichtete Aktivität in einer sozialen Situation.

Fall allein oder in Gruppen durchgeführt werden, innerhalb einer ähnlichen Zeit, wie sie auch für die Zielaufgaben benötigt wird.

## 5 Rollen der Lehrenden bei einem sozio-interaktionalen Ansatz

### 5.1 Verschiedene Auffassungen

Mit der Entstehung der technologievermittelten Kommunikation im Bereich des Sprachenlehrens und -lernens wird oft ein Wandel der Rolle der Lehrkräfte erwartet. Tella sieht einen Übergang von der Wissen präsentierenden Lehrkraft („presenter“) hin zu einer fachkundigen Lehrkraft, die das Lernen unterstützt („facilitator“), bzw. sogar hin zu einem oder einer „consultant“ oder „co-learner“<sup>97</sup>. Ein Artikel von Kelm endet mit der Auflistung verschiedener Rollen der Lehrkräfte: „The technology allows language instructors to function in new roles: designer, coach, guide, mentor, facilitator“<sup>98</sup>.

Seit einigen Jahren werden diese Auffassungen, bei denen die Rolle des/der Begleiter:in im Vordergrund steht, in Frage gestellt<sup>99</sup>. Die berühmt gewordenen Worte von King, die einen Übergang vom „Sage on the Stage“ zum „Guide on the Side“<sup>100</sup> beschreiben, werden oft aus kritischer Distanz betrachtet<sup>101</sup>. Manche sehen die Lehrkräfte daher als „key-decision makers“<sup>102</sup> („Hauptentscheidungsträger:innen“), die „im Zentrum des Lehr-/Lernprozesses stehen“<sup>103</sup>. Wir werden uns nicht eingehender mit dieser Diskussion befassen. Wir erläutern nachfolgend lediglich unsere Auffassung der Rolle der Lehrkraft im sozio-interaktionalen Ansatz.

---

<sup>97</sup> (Tella, 1996)

<sup>98</sup> (Kelm, 1996, S. 27): Die Technologie erlaubt es Sprachlehrenden, in neuen Rollen zu fungieren: Designer:in, Coach:in, Ratgeber:in, Mentor:in, Prozessbegleiter:in.

<sup>99</sup> (Fischer, 1998; Furstenberg & Levet, 2010; Müller-Hartmann, 2000; O’Dowd & Eberbach, 2004; Ware & Kramsch, 2005)

<sup>100</sup> (King, 1993): von der „weisen Person auf der Bühne“ zum/zur „Begleiter:in an der Seite“.

<sup>101</sup> (O’Dowd & Eberbach, 2004; Ware & Kramsch, 2005)

<sup>102</sup> (Müller-Hartmann, 2000, S. 297)

<sup>103</sup> (Müller-Hartmann, 2000, S. 299)

## 5.2 Was die Lehrkraft nicht ist

Der sozio-interaktionale Ansatz sieht vor, die Auswirkung der Lehrkraft auf die Handlung und die Interaktion in den Aufgaben, die im Leben verankert sind, zu reduzieren<sup>104</sup>. Die Lehrkraft ist daher weder Adressat:in noch bewertende Person. Das Produkt oder Ergebnis ist nicht für die Lehrkraft bestimmt und sie nimmt keinerlei Bewertung vor. Würde sie zur Adressat:in oder Beurteiler:in, würde sie massiv in die wechselseitigen Interaktionen eintreten und hätte einen bedeutsamen Einfluss auf die Handlungen der Lernenden. Dies könnte bei den Lernenden dazu führen, dass sie das Produkt auf die beurteilende Lehrkraft ausrichten.

Gleichermaßen ist die Lehrkraft beim sozio-interaktionalen Ansatz nicht Entwickler:in der Aufgabe. Die Aufgabe existiert *a priori* auf einer Website des Typs 2.0. Daher definiert die Website die Aufgabe. Somit lädt Wikipedia dazu ein, zur Online-Enzyklopädie beizutragen, ein Kochforum fordert dazu auf, Rezepte zu veröffentlichen.

Die Lehrkraft ist nicht mehr Eigentümerin des Online-(Inter-)Aktionsraums. Dieser existiert unabhängig vom Kontext der Bildungseinrichtung und die Lehrkraft verfügt dort über keine speziellen Rechte.

Die Lehrkraft hat auch nicht die Aufgabe, Partner:innen für die gemeinsame Handlung und die Interaktion zu finden, sie auszuwählen und/oder vorzubereiten. Darin unterscheiden sich die im Leben verankerten Aufgaben von den Telekollaborationsaktivitäten und anderen Projekten, bei denen Erstsprachler:innen von der Lehrkraft mit einbezogen werden<sup>105</sup>.

---

<sup>104</sup> (Ollivier, 2009b; Ollivier & Puren, 2011)

<sup>105</sup> (Dufour, 2007)

### 5.3 Was die Lehrkraft ist

Dieser erste Ansatz für die Rollen der Lehrkraft war im Wesentlichen in der Negativform formuliert. Beschreiben wir die Rollen der Lehrkraft nun in der Positivform.

Zunächst besteht die Rolle der Lehrkraft darin, Websites zu identifizieren, die eine Durchführung von im Leben verankerten Aufgaben ermöglichen. Sie evaluiert deren Relevanz insbesondere in pädagogischer und ethischer Hinsicht. Anschließend kann sie ein um diese Aufgaben herum angeordnetes Lernszenario ausarbeiten, so wie sie dies für die Zielaufgaben tun würde.

Die Lehrkraft ist Prospektor:in<sup>106</sup>. Das Online-Wörterbuch *Trésor de la langue française en ligne*<sup>107</sup> erklärt „prospection“ (‘Prospektion’) so, dass dies einerseits die „recherche de richesses naturelles du sol ou du sous-sol en vue de leur exploitation, dans une région déterminée et avec des moyens techniques appropriés“<sup>108</sup> und andererseits die „recherche dans une région ou dans un lieu d’adhérents à une cause, de sympathisants ou de clients“<sup>109</sup> oder im geschäftlichen Bereich eine „étude de marché et/ou promotion des ventes auprès d’un groupe déterminé de clients potentiels“<sup>110</sup> ist. Diese Bedeutungen entsprechen analog annähernd den Rollen der Lehrkraft.

Die Suche nach digitalen „richesses naturelles“ (‘Bodenschätzen’) „en vue de leur exploitation“ (‘zwecks ihrer Nutzung’) weist Gemeinsamkeiten mit der Suche und anschließenden Didaktisierung der als

---

<sup>106</sup> Wir ziehen den Begriff „Prospektor:in“ dem Begriff „Kurator:in“ aus den nachfolgend ausgeführten Gründen vor.

<sup>107</sup> <http://www.cnrtl.fr/definition/prospection>. Ich gebe die URL an, die zum TFLI auf der Website vom Centre national de ressources textuelles et lexicales weiterleitet, da diese URL einfacher als die ursprüngliche Adresse ist.

<sup>108</sup> Suche nach ober- oder unterirdischen Bodenschätzen zwecks ihrer Nutzung, in einer festgelegten Region und mit geeigneten technischen Mitteln.

<sup>109</sup> Suche in einer Region oder an einem Ort nach Mitstreiter:innen, Sympathisant:innen oder Kund:innen.

<sup>110</sup> Marktstudie und/oder Absatzförderung bei einer bestimmten Gruppe potenzieller Kund:innen.

„authentisch“ bezeichneten Dokumente auf. Was sich ändert, ist das Ziel der Erkundung. Die im Internet durchgeführte Prospektion sucht nicht nach im Unterricht zu verwendenden authentischen Dokumenten. Sie hat zum Ziel, Websites zu entdecken und zu erkunden, die Möglichkeiten zum (Inter-)Agieren in sozialen Interaktionen bieten, die über den Rahmen der Klassengruppe hinaus gehen.

Für die Lehrkraft geht es anschließend darum, bei den Lernenden Anhänger:innen für die Aufgabe zu gewinnen. Dazu haben wir bereits die Notwendigkeit unterstrichen, den Lernenden die Aufgabe nur anzubieten und ihnen die Wahl zu überlassen. Wenn man vermeiden will, dass die Lernenden die Aufgabe als „just an educational thing“<sup>111</sup> betrachten, die für die Lehrkraft oder zu schulischen Zwecken erfolgt, ist das Anbieten dem Aufträgen vorzuziehen. Perrenoud<sup>112</sup> erinnert daran: „le maître propose [...] l'élève dispose“. Es ist daher empfehlenswert, das Vorschlagen von Anfang an in den Vordergrund zu rücken. Hierbei wird davon ausgegangen, dass die Lehrkraft über eine alternative Aufgabe verfügt, die nicht im Leben verankert ist.

Der Gedanke einer „Marktstudie“ ist ebenfalls vorhanden. Bei seiner Forschung nach „Bodenschätzen“ im Internet lässt sich die Lehrkraft von dem leiten, was sie über die Interessen und Motivationsgründe ihrer Lernenden weiß. Sie kann die Aufgabe so besser bewerben, um die Lernenden dafür zu gewinnen. Anschließend kann sie motivierende Aspekte vorstellen, die die Recherche hervorgebracht hat. Das Wesentliche ist jedoch eine genaue Präsentation der Besonderheit der Aufgabe: die Tatsache, dass sie innerhalb realer sozialer Interaktionen stattfindet.

Die letzte Eigenschaft der Rolle der Lehrkraft, die wir hier nennen, ist direkt mit der Doppelverankerung verbunden. Die Aufgabe ist

---

<sup>111</sup> Reaktion einer Lernenden am Ende des Projekts zum Austausch mit Erstsprachler:innen in einem didaktischen Forum. (eine Sache, die lediglich zu Lernzwecken dient).

<sup>112</sup> (Perrenoud, 2005), die Lehrkraft schlägt vor, [...], die Lernenden entscheiden.

gleichzeitig im Unterricht und in der realen Welt verankert. Die Lehrkraft kann so ihre Umsetzung begleiten, indem sie den Lernenden jene Unterstützung anbietet, die sie womöglich benötigen. Und sie kann dies tun, ohne dass die in der Online-Interaktion involvierten Personen sich ihrer Intervention bewusst werden. Dabei kann sie ihre ganze Expertise einsetzen: ihre Kenntnisse und Kompetenzen im Bereich der Sprache, der Interaktion und in der (kulturellen) Vermittlung, ihre digitalen Kompetenzen usw.

Auch hier empfehlen wir, dass die Lehrkraft den Lernenden ihre Unterstützung *anbietet* und dass sie als Person fungiert, die mit Ressourcen und Ratschlägen hilft, die für die Durchführung der Aufgabe hilfreich sind. Die Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden gestaltet sich also anders. Die Hierarchie stützt sich nicht mehr auf die Macht, die der beurteilenden Person die Rolle verleiht, sondern auf die Expertise. Und diese Expertise stellt für die Lernenden eine Hilfe dar. Es obliegt den Lernenden, darauf zurückzugreifen, wenn sie dies wünschen und es für notwendig erachten, um ihre eigenen Kompetenzen zu ergänzen.

## 6 Perspektiven

Mit diesem kurzen Buch und den Online-Ausbildungsmodulen möchte das Projekt e-lang zu neuen Perspektiven im Fremdsprachenunterricht anregen. Die vollständige Berücksichtigung sozialer Interaktionen mittels im Leben verankerter Aufgaben – insbesondere online – erscheint uns einer der möglichen Wege zu sein, um Lernende bei der Entwicklung von Handlungs- und Interaktionskompetenzen zu unterstützen. Indem sie während des Lernens am Internet Teilnehmende und Verwendende der Zielsprachen sind, können sie sich der Bedingungen bewusst werden, die soziale Interaktionen festlegen, und lernen, sich dieser bewusst zu werden. Indem sie lernen, auf kritische und effiziente Weise digitale Hilfsmittel und Ressourcen für die Durchführung der Aufgaben zu nutzen, haben sie unter anderem die Möglichkeit, ihre digitale Kompetenz und ihre Autonomie als Lernende und Sprachverwendende zu entwickeln.

Wir laden unsere Leser:innen ein, sich die Ausbildungsmodule des Projekts e-lang auf der Website des EFSZ (<https://www.ecml.at/e-lang>) anzusehen. Diese Module schlagen konkrete Beispiele für im Leben verankerte Aufgaben vor (beispielsweise die, die wir am Ende dieser Veröffentlichung vorstellen). Daneben zeigen sie Wege für die Nutzung von digitalen Hilfsmitteln und Ressourcen auf, die eine Entwicklung verschiedener Kompetenzen erlauben, die für Kommunikation und Handlung benötigt werden.

## 7 Aufgabenbeispiel

Damit unser Ansatz leichter verständlich ist, haben wir unten ein kommentiertes Aufgabenbeispiel beigefügt, das ab Sprachniveau A2 durchgeführt werden kann.

	Anmerkungen		
	Didaktischer Ansatz	Digitale Kompetenz	Entwicklung der Autonomie
<p><b>Aufgabe</b></p> <p>Stellen Sie touristische Informationen über Ihre Heimatstadt zusammen, um diese auf der Website Wikitravel interessierten deutschsprachigen Tourist:innen zur Verfügung zu stellen. Sie werden auf diese Weise am Aufbau eines Online-Reiseführers mitwirken.</p> <p>Sie werden insbesondere Empfehlungen für Restaurants, Bars, Cafés usw. publizieren.</p>	<p>Die Aufgabe ist eine im Leben verankerte Aufgabe. Ihre Beschreibung macht genaue Angaben zur Tätigkeit (Zusammenstellen touristischer Informationen), zur Absicht (Zurverfügungstellen der Informationen und Mitwirken am Aufbau eines Online-Reiseführers) und zur sozialen Interaktion (mit der Wikitravel-Gemeinschaft: interessierte deutschsprachige Tourist:innen und Beitragende auf Wikitravel).</p>	<p>Die Arbeit fällt klar in den Bereich der Interaktionskompetenz. Ziel ist die Entwicklung einer Partizipationskompetenz, indem die Lernenden aufgefordert werden, an einer partizipativen Website mitzuwirken.</p>	<p>Die Beschreibung der Aufgabe nennt die durch die Aufgabe vorgegebenen Bedingungen, innerhalb derer die Autonomie stattfinden kann.</p>
<p><b>Wikitravel</b></p> <p><a href="http://wikitravel.org/de">http://wikitravel.org/de</a> ist ein partizipativer Online-Reiseführer. Er wird monatlich von 7 Millionen Nutzenden konsultiert. Alle sind</p>	<p>Diese kurze Präsentation ermöglicht es den Lernenden, mit der Erkennung der sozialen Interaktion (mit der</p>	<p>Zunächst wird die Website-Art (partizipative Website) und das zu nutzende digitale Werkzeug</p>	

	Anmerkungen		
	Didaktischer Ansatz	Digitale Kompetenz	Entwicklung der Autonomie
<p>eingeladen, daran mitzuwirken und das beizutragen, was sie über interessante Orte wissen.</p> <p>Möglicherweise gibt es bereits eine Seite über Ihre Heimatstadt, aber sicher finden Sie noch etwas, das Sie an Informationen hinzufügen können.</p> <p>Die Website ist ein Wiki. Das ist eine Software, die es mehreren Personen wie Ihnen ermöglicht, gemeinsam Unterseiten und sogar eine ganze Website aufzubauen.</p>	<p>Wikitravel-Gemeinschaft) und ihren Absichten zu beginnen.</p>	<p>(Wiki) beschrieben.</p>	
<p><b>Soziale Regeln für das Mitwirken an Wikitravel</b></p> <p><b>Erwartete Qualität</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Was erwarten Ihrer Meinung nach deutschsprachige Nutzende in puncto Qualität, wenn sie den Reiseführer konsultieren? Anders gefragt: Wie sieht für künftige Tourist:innen ein guter Artikel aus, der eine Stadt vorstellt? Welche Qualitätskriterien werden an solch einen Artikel gestellt? Erstellen Sie eine Liste mit den Kriterien.</li> <li>2. Sehen wir uns nun an, was die Website auf der Seite „Regeln und Richtlinien“ zu den zu befolgenden sozialen Regeln sagt: <a href="https://wikitravel.org/de/Wikitravel:Regeln_und_Richtlinien">https://wikitravel.org/de/Wikitravel:Regeln_und_Richtlinien</a>. Lesen Sie den Text.</li> </ol>	<p>Dieser Schritt ist im sozio-interaktionalen Ansatz wesentlich. Er erlaubt die Darstellung der Aufgabe entsprechend den vorhandenen sozialen Interaktionen. Wir befassen uns an dieser Stelle mit den Erwartungen der Wikitravel-Gemeinschaft: den Erwartungen der Besucher:innen und den von der Gemeinschaft vorgegebenen sozialen Richtlinien.</p> <p>Hierzu wird auf die Darstellungen und Kenntnisse der Lernenden</p>	<p>Hier steht Online-Kollaboration im Vordergrund; dabei wird auf die soziale Dimension des Mitwirkens eingegangen.</p>	<p>Diese Arbeit ermöglicht das Aufstellen einer Liste mit Qualitätskriterien. Diese Liste dient am Ende des Projekts zur Beurteilung der produzierten Ergebnisse der Lernenden durch die Lernenden.</p> <p>Ziel ist es, dass die Lernenden es sich zur Gewohnheit machen, sich zunächst über die vorhandenen sozialen Interaktionen Gedanken zu machen. Sie sollen außerdem in der Lage sein, sich selbst hinsichtlich sozio-</p>

	Anmerkungen		
	Didaktischer Ansatz	Digitale Kompetenz	Entwicklung der Autonomie
<p>Entsprechen diese Regeln den Qualitätskriterien, an die Sie gedacht haben? Wenn Sie in den nachfolgenden Empfehlungen neue Punkte finden, fügen Sie diese zu Ihrer Liste hinzu.</p> <p><b>Von künftigen Tourist:innen erwartete Inhalte</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sie werden an einem partizipativen Reiseführer mitwirken, der regelmäßig von deutschsprachigen Interessierten konsultiert wird. Welche Art von Informationen erwarten diese Ihrer Ansicht nach in einem solchen Reiseführer zu finden? Erstellen Sie eine Liste mit den Informationsarten.</li> <li>2. Sehen Sie sich die Struktur der Seite einer Stadt an. Vervollständigen Sie Ihre Liste.</li> </ol>	<p>zurückgegriffen und sie werden aufgefordert, ihre Notizen zu ergänzen, indem sie bestimmte Seiten der Website besuchen.</p>		<p>interaktionaler Kriterien einzuschätzen (entsprechend den durch die sozialen Interaktionen vorgegebenen Bedingungen).</p>
<p><b>Auswahl der Inhalte – Was soll über Ihre Heimatstadt gesagt werden?</b></p> <p>Sie werden am Abschnitt „Küche“ arbeiten und einige Orte vorstellen, wo man in Ihrer Stadt gut essen gehen kann.</p> <p>Welche Informationen erscheinen Ihnen für die Internetverwendenden wichtig?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Erstellen Sie eine erste Liste.</li> </ul>	<p>Hier wird zunächst auf das bereits vorhandene Wissen der Lernenden zurückgegriffen. Anschließend werden sie aufgefordert, ihre Kenntnisse zu erweitern.</p> <p>Anmerkung: Aus Sicht der Entwicklung einer</p>	<p>Eines der Ziele ist es, über die möglichen Informationsquellen (digital/nicht digital) und ihre Relevanz sowie Zuverlässigkeit nachzudenken. Auf diese Weise wird an der Informationskompetenz gearbeitet.</p>	<p>Es geht darum, sich vorhandener und fehlender Kenntnisse und Kompetenzen bewusst zu werden. Auf dieser Basis beginnt eine Reflexion über die Art und Weise, wie man sich diese Kenntnisse aneignen kann, und über die</p>

	Anmerkungen		
	Didaktischer Ansatz	Digitale Kompetenz	Entwicklung der Autonomie
<ul style="list-style-type: none"> <li>Lesen Sie anschließend auf Deutsch oder in einer anderen Sprache, die Sie verstehen, die Restaurantbeschreibungen auf anderen Seiten der Website. Listen Sie auf, worüber die Internetnutzer:innen schreiben.</li> </ul> <p>Kennen Sie Restaurants, die Sie Tourist:innen empfehlen würden? Welche? Warum würden Sie sie empfehlen?</p> <p>Wenn Sie kein empfehlenswertes Restaurant kennen, informieren Sie sich bis zur nächsten Unterrichtseinheit entsprechend. Wie/Bei wem/Auf welchen Websites könnten Sie relevante Informationen erhalten? Wie können Sie die Relevanz der gefundenen Informationen beurteilen?</p> <p>Befinden sich unter den gesammelten Informationen solche, von denen Sie glauben, dass Sie sie gestrost in Ihre Beschreibung auf der Website Wikitravel aufnehmen können?</p>	<p>mehrsprachigen und interkulturellen Kompetenz schlagen wir vor, dass diese Dokumente in der Zielsprache konsultiert werden, aber auch in der Schulsprache und in anderen Sprachen, die die Lernenden verstehen (dabei kann es sich um gelernte oder verwandte Sprachen handeln). Wikitravel ist in mehreren Sprachen verfügbar.</p> <p>Bezüglich der schriftlichen Produktion befinden wir uns hier in der Planungsphase (Recherche und Auswahl der in den Text einzubeziehenden Informationen).</p>		<p>Qualität dieser Informationen.</p>
<p><b>Verfassen Ihrer eigenen Beschreibung/Meinung</b></p> <p>Sie können nun mit dem Verfassen einer Beschreibung eines Restaurants beginnen, indem Sie auf Ihre Kenntnisse</p>		<p>Hier wird am Textgenre gearbeitet, das mit dem Medium verbunden ist. Die Lernenden können sich auf der Website bereits bestehende</p>	<p>Genauso wie oben geht es dabei darum, sich der eigenen Kenntnisse und Kompetenzen bewusst zu werden.</p>

	Anmerkungen		
	Didaktischer Ansatz	Digitale Kompetenz	Entwicklung der Autonomie
<p>und Kompetenzen zurückgreifen.</p> <p>Wenn Sie beim Verfassen des Texts auf Probleme stoßen, überlegen Sie, wo Sie Hilfe erhalten und ergänzende sprachliche Informationen finden könnten?</p> <p><i>Falls die Lernenden nicht selbst daran denken, könnte man ihnen vorschlagen, Restaurantbeschreibungen auf anderen Seiten der Website oder in Reiseführern zu lesen. Sie könnten dann die Struktur dieser Beschreibungen analysieren und eine Liste der Ausdrücke/Wörter erstellen, die für das Verfassen ihrer eigenen Beschreibung und Meinung nützlich sein könnten.</i></p> <p>Verfassen Sie anschließend Ihren Text.</p>		<p>Beschreibungen ansehen, um sich mit deren Form vertraut zu machen (Sinnkonstruktionskompetenz).</p> <p>Es kann vorgeschlagen werden, alle Beschreibungen in einem einzigen online geteilten Dokument zu verfassen (Google Docs oder Etherpad). Dies erlaubt ein Teilen der Produkte und kritische Blicke auf die jeweiligen Texte. Es ermöglicht, an der Kompetenz der Online-Zusammenarbeit zu arbeiten.</p>	<p>Anschließend wird angeregt, über die Art und Weise zu reflektieren, wie die internen Ressourcen ergänzt werden können, indem auf externe Ressourcen zugegriffen wird.</p> <p>Ziel ist es, dass sich die Lernenden daran gewöhnen, ähnliche Texte wie die zu produzierenden heranzuziehen, diese zu analysieren und aus solchen Texten nützliche sprachliche Elemente herausziehen.</p>
<p><b>Überprüfung</b></p> <p>Vor der Veröffentlichung Ihrer Restaurantbeschreibung überprüfen Sie Ihren Text noch einmal.</p> <p>Prüfen Sie, ob er den Qualitätskriterien entspricht, die Sie zu Beginn der Arbeit aufgestellt haben.</p> <p>Holen Sie sich die Meinung anderer aus Ihrer Gruppe ein.</p> <p>Welche Hilfsmittel (digital/nicht digital) könnten Sie</p>	<p>In einem sozio-interaktionalen Ansatz wird der Angemessenheit der produzierten Ergebnisse hinsichtlich der expliziten und impliziten Richtlinien der Website eine besondere Bedeutung beigegeben: Sind die Texte an die Erwartungen der</p>	<p>Falls eine Prüfsoftware oder die Korrekturhilfe eines Textverarbeitungsprogramms verwendet wird, werden mit den Lernenden die Funktionen erarbeitet (insbesondere wie die von der Software gelieferten Erklärungen zu nutzen</p>	<p>Die Nutzung von Online-Ressourcen erlaubt es, die Eigenständigkeit der Lernenden und Sprachverwendenden zu fördern. Sie wissen dann, welche Werkzeuge für sie bei der Prüfung ihrer Texte hilfreich sein können.</p>

	Anmerkungen		
	Didaktischer Ansatz	Digitale Kompetenz	Entwicklung der Autonomie
<p>nutzen, um Ihren Text zu überprüfen?</p> <p><i>Falls die Lernenden nicht daran denken, könnten Sie sie auffordern, die Rechtschreib- oder Grammatikprüfung eines Textverarbeitungsprogramms (oder geteilter Dokumente) zu nutzen oder ein Hilfsmittel wie <a href="https://rechtschreibpruefung24.de">https://rechtschreibpruefung24.de</a> für Deutsch, Bonpatron (<a href="https://bonpatron.com">https://bonpatron.com</a>) für Französisch, SpellCheckPlus (<a href="https://spellcheckplus.com">https://spellcheckplus.com</a>) für Englisch oder Spanishchecker (<a href="https://spanishchecker.com">https://spanishchecker.com</a>) für Spanisch einzusetzen. Daneben gibt es noch Language Tool (<a href="https://language-tool.org">https://language-tool.org</a>) für eine Vielzahl von Sprachen und Sprachvarianten.</i></p>	<p>Internetverwendenden und die Richtlinien der Website angepasst?</p>	<p>sind), damit die Lernenden entscheiden können, ob eine Änderung nötig ist oder nicht.</p>	
<p><b>Reflexion über die digitale Kompetenz und Autonomie</b></p> <p>Welche Hilfsmittel (digital/nicht digital) haben Ihnen am meisten geholfen, um</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informationen zum Restaurant zu finden, das Sie beschrieben haben?</li> <li>• Ihre Beschreibung des Restaurants zu verfassen?</li> <li>• Ihren Text zu überprüfen?</li> </ul> <p>Welche Informationsquellen scheinen Ihnen für die Informationssuche am relevantesten/zuverlässigsten zu sein? Nachdem Sie nun wissen, wie Wikitravel erstellt wird,</p>		<p>Hierbei geht es darum, die Nutzung digitaler Medien kritisch zu betrachten. Die Lernenden werden aufgefordert, über die Relevanz und die Qualität der verwendeten digitalen und nicht digitalen Ressourcen nachzudenken.</p> <p>Es wird auch auf die Medienkompetenz und die Dimension</p>	<p>Hier wird darüber reflektiert, wie die Lernenden die Aufgabe durchgeführt haben. Die Lernenden werden aufgefordert, über das, was sie gemacht haben und wie sie es gemacht haben, nachzudenken. Ziel ist es, ihnen verwendete Strategien bewusst zu machen und ihnen zu helfen, diese erneut zu</p>

	Anmerkungen		
	Didaktischer Ansatz	Digitale Kompetenz	Entwicklung der Autonomie
<p>welchen Zuverlässigkeitsgrad erweckt diese Website bei Ihnen als Informationsquelle? Warum?</p> <p>Merken Sie an, dass das Prinzip von Wikipedia dasselbe ist. Welchen Zuverlässigkeitsgrad würden Sie dieser Website verleihen?</p> <p>Welche Erstellungsweisen und welche Ressourcen gedenken Sie künftig für das Verfassen von Texten zu nutzen?</p>		<p>„Erstellung und Verbreitung von Informationen“ eingegangen, indem sie mit der Informationskompetenz verbunden wird. Dabei geht es darum, über die Erstellungsmodi von Informationen auf partizipativen Websites sowie deren Qualität und Zuverlässigkeit nachzudenken.</p> <p>Die letzte Frage betrifft den Aufbau der persönlichen Lernumgebung. Die Lernenden werden aufgefordert, über die in diese aufzunehmenden Ressourcen nachzudenken.</p>	<p>verwenden, falls sie nützlich waren.</p>

## 8 Literaturverzeichnis

- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Baron, G.-L. & Bruillard, E. (2008). Technologies de l'information et de la communication et indigènes numériques: quelle situation? *Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation (STICEF)*, 15. Gefunden unter <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00696420/>.
- Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. In C. Lankshear & M. Knobel (Hg.), *Digital literacies: concepts, policies and practices* (S. 17-32). New York: Peter Lang.
- Beetham, H. (11. Juni 2015). Revisiting digital capability for 2015 [Blog]. *Jisc digital capability codesign challenge blog*. Gefunden unter <https://digitalcapability.jiscinvolve.org/wp/2015/06/11/revisiting-digital-capability-for-2015/>.
- Bellack, A. A. & Davitz, J. R. (1965). *The language of the classroom: Meanings communicated in high school teaching*. New York: Institute of Psychological Research, Teachers College, Columbia University.
- Belz, J. A. & Thorne, S. L. (2006). *Internet-mediated intercultural foreign language education*. Boston: Thomson, Heinle.
- Black, R. W. (2005). Access and affiliation: the literacy and composition practices of English-language learners in an online fanfiction community. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(2), 118-128.
- Black, R. W. (2006). Language, culture, and identity in online fanfiction. *E-Learning*, 3(2), 170-184.
- Black, R. W. (2008). *Adolescents and online fan fiction*. New York: Peter Lang.
- Bourdieu, P. (1992). *Les règles de l'art: genèse et structure du champ*

*littéraire*. Paris: Seuil.

Bourdieu, P. (1999). Le fonctionnement du champ intellectuel. *Regards sociologiques*, (17/18), 5-27.

Bouvier, A. (2000). Pragmatique et rhétorique philosophiques versus point de vue argumentativiste en sciences sociales. In P. Livet (Hg.), *L'argumentation: droit, philosophie et sciences sociales* (S. 43-100). Paris: L'Harmattan.

Brossard, M. (1981). Approche interactive de l'échec scolaire. *Psychologie scolaire*, (38), 12-28.

Bump, J. (1990). Radical changes in class discussion using networked computers. *Computers and the Humanities*, 24(1-2), 49-65.  
<https://doi.org/10.1007/BF00115028>.

Canale, M. & Swain, M. (1980). *Approaches to communicative competence*. Singapour: SEAMEO Regional Language Centre.

Candlin, C. (1987). Towards task-based language learning. In C. Candlin & D. Murphy (Hg.), *Language learning tasks* (S. 5-22). Englewood Cliffs: Prentice-Hall International.

Cicurel, F. (1985). *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*. Paris: Clé international.

Conseil de l'Europe. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris; Straßburg: Didier; Conseil de l'Europe. Gefunden unter  
<https://rm.coe.int/16802fc3a8>.

Coste, D. (2005). Eléments pour une construction utopique. In L. F. Prudent, F. Tupin & S. Wharton (Hg.), *Du plurilinguisme à l'école: vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (S. 401-416). Bern: Peter Lang.

Coste, D., Courtyllon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M. & Papo, É.

(1976). *Un niveau-seuil*. Straßburg: Europarat.

Europarat. (2001). *Common European framework of reference for languages : learning, teaching, assessment*. Cambridge, Großbritannien: Press Syndicate of the University of Cambridge. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division (Straßburg).

Culioli, A. (1999). *Pour une linguistique de l'énonciation. Tome 2, Formalisation et opérations de repérage*. Gap; Paris: Ophrys.

Dauphin, F. (2012). Culture et pratiques numériques juvéniles: Quels usages pour quelles compétences? *Questions vives. Recherches en éducation*, 7(17), 37-52. Gefunden unter <http://questionsvives.revues.org/988>.

Demaizière, F. & Narcy-Combes, J.-P. (2005). Méthodologie de la recherche didactique: nativisation, tâches et TIC. *Alsic*, 8(1), 45-64. <https://doi.org/10.4000/alsic.326>.

Dudeny, G. (2011). Digital literacies and the language classroom. In D. Shaffer & M. Pinto (Hg.), *KOTESOL Proceedings 2011. Pushing our paradigms; Connecting with culture* (S. 31-35). Seoul: Korea TESOL.

Dudeny, G. & Hockly, N. (2016). Literacies, technology and language teaching. In F. Farr & L. Murray (Hg.), *The Routledge handbook of language learning and technology* (S. 115-126). London; New York: Routledge. Gefunden unter <https://books.google.com/books?hl=fr&lr=&id=7tKjCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA115&dq=dudeny+%22tech+savvy%22+%22tech+comfy%22&ots=-VKUofxisb&sig=lxHrry9oEFRyodYTzxefoiNLKDW>.

Dufour, S. (2007). Profils d'apprenants en langue en milieu homoglotte: deux exemples de dispositifs en cours collectifs et en cours particuliers. In *Didactique du français: le socioculturel en question. Actes du*

*Dixième colloque international de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF)*. Lille. Gefunden unter <http://evenements.univ-lille3.fr/recherche/airdf-2007/PDF/Dufour%20A3.pdf>.

Eco, U. (1985). *Lector in fabula, ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris: B. Grasset.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford; New York: Oxford University Press.

Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106. Gefunden unter <http://search.proquest.com/open-view/e544f06b7a07e1172d20f6a55d41dcfa/1?pq-origsite=gscholar&cbl=34242>.

Eshet-Alkalai, Y. & Chajut, E. (2009). Changes over time in digital literacy. *CyberPsychology & Behavior*, 12(6), 713-715. Gefunden unter <http://online.liebertpub.com/doi/abs/10.1089/cpb.2008.0264>.

Fischer, G. (1998). *E-mail in foreign language teaching : toward the creation of virtual classrooms*. Tübingen: Stauffenburg.

Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teacher behavior*. London: Addison-Wesley P. C.

Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.

Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours: leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970*. Paris: Gallimard.

Furstenberg, G. & Levet, S. (2010). Integrating telecollaboration into the language classroom: some insights. In S. Guth & F. Helm (Hg.), *Telecollaboration 2.0: Language, literacies and intercultural learning in the 21st century* (S. 305-336). Bern; Berlin; Brüssel; Frankfurt am Main; New York; Oxford; Wien: Peter Lang.

Gauchola, R. & Murillo, J. (2011). Une approche expérimentale de l'intercompréhension orale: optimiser la perception phonématique du français par les locuteurs hispanophones et catalanophones. In D. Alvarez, P. Chardenet & M. Tost (Hg.), *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes* (S. 261-273). Paris: Union latine. Gefunden unter <http://www.unilat.org/data/publications/79.pdf>.

Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: Wiley Computer Pub.

Grillo, E. (1997). *La philosophie du langage*. Paris: Seuil.

Guichon, N. (2006). *Langues et TICE : méthodologie de conception multimédia*. Paris: Ophrys.

Guichon, N. (2012). Les usages des TIC par les lycéens – déconnexion entre usages personnels et usages scolaires. *Sticef*, 19. Gefunden unter <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00806411/>.

Hanna, B. E. & de Nooy, J. (2003). A funny thing happened on the way to the forum: Electronic discussion and foreign language learning. *Language Learning & Technology*, 7(1), 71-85. Gefunden unter <http://www.lltjournal.org/item/2418>.

Holec, H. (Hg.). (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Straßburg: Europarat.

Holec, H. (1993). *Autonomy and self-directed learning: present fields of application = Autonomie et apprentissage autodirigé : terrains d'application actuels*. Straßburg: Council of Europe Press.

Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Hg.), *Sociolinguistics. Selected readings* (S. 269-293). Harmondsworth: Penguin.

Hymes, D. H. (1991). *Vers la compétence de communication*. Übersetzung von F. Mugler, Paris: Didier.

Jacques, F. (1979). *Dialogiques: recherches logiques sur le dialogue*.

Paris: Presses universitaires de France.

Jacques, F. (1985). *Dialogiques 2. L'espace logique de l'interlocution*. Paris: Presses Universitaires de France.

Jacques, F. (2000). *Écrits anthropologiques: Philosophie de l'esprit et cognition*. Paris: L'Harmattan.

Jakobson, R. (1981). *Essais de linguistique générale*. Übersetzung von N. Ruwet, Paris: Minuit.

Jeanneau, C. & Ollivier, C. (2009). Éléments influençant la nature des interactions en ligne des apprenants de langues. In C. Develotte, F. Mangenot & E. Nissen (Hg.), *Actes du colloque «Échanger pour apprendre en ligne (EPAL)»*. Grenoble, 5-7 juin 2009. Grenoble.

Jeanneau, C. & Ollivier, C. (2011). Des limites du forum pédagogique. In E. Yasri (Hg.), *Les forums de discussion: agoras du XXI<sup>e</sup> siècle? Théories, enjeux et pratiques discursives* (pp 155-170). Paris: L'Harmattan.

Jisc. (2014). Developing digital literacies. *Jisc*. Gefunden unter <https://www.jisc.ac.uk/full-guide/developing-digital-literacies>.

Jones, C., Ramanau, R., Cross, S. & Healing, G. (2010). Net generation or digital natives: Is there a distinct new generation entering university? *Computers & Education*, 54(3), 722-732. Gefunden unter <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131509002620>.

Karsenti, T. & Collin, S. (2013). Approches théoriques des usages des technologies en éducation : regard critique. *Formation et profession*, 20 (3), 60-72. Gefunden unter [http://formation-profession.org/files/numeros/3/v20\\_n03\\_168.pdf](http://formation-profession.org/files/numeros/3/v20_n03_168.pdf).

Kelm, O. R. (1992). The use of synchronous computer networks in second language instruction: a preliminary report. *Foreign Language Annals*, 25(5), 441-54.

- Kelm, O. R. (1996). Computer networking in foreign language education. In M. Warschauer (Hg.), *Telecollaboration in foreign language learning : proceedings of the Hawaii symposium* (S. 3-17). Honolulu: University of Hawaii Press.
- Kern, R. (1995). Restructuring classroom interaction with networked computers: effects on quantity and characteristics of language production. *Modern Language Journal*, 79(4), 457-476.
- Killen, C. (2015). Enhancing the student digital experience: a strategic approach. *Jisc*. Gefunden unter <https://www.jisc.ac.uk/full-guide/enhancing-the-digital-student-experience>.
- Kilpatrick, W. H. (2009). The Project Method. In A. J. Milson, C. H. Bohan & P. L. Glanzer (Hg.), *American Educational Thought: Essays from 1640-1940* (S. 511-524). Charlotte NC: IAP.
- King, A. (1993). From sage on the stage to guide on the side. *College Teaching*, 41(1), 30-35. Gefunden unter <http://www.jstor.org/stable/27558571>.
- Kirschner, P. A. & van Merriënboer, J. J. (2013). Do learners really know best? Urban legends in education. *Educational psychologist*, 48(3), 169-183. Gefunden unter <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00461520.2013.804395>.
- Korsvold, A.-K. & Rüschoff, B. (1997). Conclusion. In A.-K. Korsvold & B. Rüschoff (Hg.), *New technologies in language learning and teaching* (S. 143-146). Straßburg: Europarat.
- Kramersch, C., A'Ness, F. & Lam, W. S. E. (2000). Authenticity and authorship in the computer-mediated acquisition of L2 literacy. *Language Learning & Technology*, 4(2), 78-104. Gefunden unter <http://www.lltjournal.org/item/2330>.
- Lam, W. S. E. (2004). Second language socialization in a bilingual chat room: global and local considerations. *Language Learning &*

*Technology*, 8(3), 44-65. Gefunden unter <http://www.lltjournal.org/item/2471>.

Lam, W. S. E. & Kramersch, C. (2003). The ecology of an SLA community in computer-mediated environments in leather. In J. Leather & J. Van Dam (Hg.), *Ecology of language acquisition*. Dordrecht; Boston: Kluwer Academic Publishers. Gefunden unter <http://www.sesp.northwestern.edu/docs/publications/3741612804337888acab86.pdf>.

Lam, W. S. E. & Rosario-Ramos, E. (2009). Multilingual literacies in transnational digitally mediated contexts: an exploratory study of immigrant teens in the United States. *Language and Education*, 23(2), 171-190.

Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd. Gefunden unter [https://www.researchgate.net/publication/259874253\\_Learner\\_Autonomy\\_1\\_Definitions\\_Issues\\_and\\_Problems](https://www.researchgate.net/publication/259874253_Learner_Autonomy_1_Definitions_Issues_and_Problems).

Little, D., Dam, L. & Legenhausen, L. (2017). *Language learner autonomy: Theory, practice and research*. Bristol: Multilingual Matters.

Littlewood, W. (2004). The task-based approach: some questions and suggestions. *ELT Journal*, 58(4), 319-326.

Long, M. H. (1985). A role for instruction. In K. Hyltenstam & M. Pienemann (Hg.), *Modelling and assessing second language acquisition* (Clevedon Avon, S. 77-99). San Diego: Multilingual Matters.

Mangenot, F. & Penilla, F. (2009). Internet, tâches et vie réelle. In É. Rosen (Hg.), *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Recherches et applications*, 45, (S. 82-90).

Martin, A. & Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development. *Innovation in Teaching and Learning in*

*Information and Computer Sciences*, 5(4), 1-19.

<https://doi.org/10.11120/ital.2006.05040249>

Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.

Moore, D. & Simon, D. (2002). Déréalisation et identité d'apprenants. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (16). Gefunden unter <http://aile.revues.org/1374>.

Müller-Hartmann, A. (2000). Wenn sich die Lehrenden nicht verstehen, wie sollen sich dann die Lernenden verstehen? Fragen nach der Rolle der Lehrenden in global vernetzten Klassenräumen. In L. Bredella, H. Christ & M. K. Legutke (Hg.), *Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis: Arbeiten aus dem Graduierten-Kolleg „Didaktik des Fremdverstehens“* (S. 275-301). Tübingen: Narr.

Nissen, E. (2011). Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui. *Alsic. Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, (14). <https://doi.org/10.4000/alsic.2344>.

Nunan, D. (2001). Aspects of task-based syllabus design. *Karen's Linguistics Issues*. Gefunden unter [http://www.seasite.niu.edu/tagalog/teachers\\_page/language\\_learning\\_articles/aspects\\_of\\_taskbased\\_syllabus.htm](http://www.seasite.niu.edu/tagalog/teachers_page/language_learning_articles/aspects_of_taskbased_syllabus.htm).

Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.

Nunan, D. (2006). Task-based language teaching in the Asian context: Defining 'Task'. *Asian EFL Journal. Special Conference Proceedings volume: task-based learning in the Asian context*, 8(3), 12-18.

O'Dowd, R. & Eberbach, K. (2004). Guides on the side? Tasks and challenges for teachers in telecollaborative projects. *ReCALL*, 16, 5-19.

Ollivier, C. (2007). Ressources Internet, wiki et autonomie de

l'apprenant. In M.-N. Lamy, F. Mangenot & E. Nissen (Hg.), *Actes du colloque «Echanger pour apprendre en ligne» (EPAL). Grenoble, 7-9 juin 2007*. Grenoble.

Ollivier, C. (2009a). Mettre en œuvre une approche actionnelle sur le web 2.0. In M.-L. Lions-Olivieri & P. Liria (Hg.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point* (S. 264-285). Barcelona: Difusión – Éditions Maison des langues.

Ollivier, C. (2009b). Real life tasks using Web 2.0 technologies – Rethinking the role of the teacher in order to promote action and communication. In *ICT and language learning, Florence, 6th-7th November 2009, Conference Proceedings*. Florenz: Els@Work. Gefunden unter [https://conference.pixel-online.net/conferences/ICT4LL2009/common/download/Abstract\\_pdf/pdf/IBL10\\_Christian\\_Ollivier.pdf](https://conference.pixel-online.net/conferences/ICT4LL2009/common/download/Abstract_pdf/pdf/IBL10_Christian_Ollivier.pdf).

Ollivier, C. (2010). Ecriture collaborative en ligne: une approche interactionnelle de la production écrite pour des apprenants acteurs sociaux et motivés. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(2), 121-137. Gefunden unter <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-2-page-121.htm>.

Ollivier, C. (2012). Didactique de l'intercompréhension et compétence inter-actionnelle. Penser l'intégration des approches. *Redinter-Intercompreensão*, 3, 149-164.

Ollivier, C. (2013). Contrainte relationnelle et approche interactionnelle en didactique des langues. In K. Ackermann & S. Winter (Hg.), *Nach allen Regeln der Kunst: Werke und Studien zur Literatur-, Kunst- und Musikproduktion; für Peter Kuon zum 60. Geburtstag* (S. 165-175). Wien, Berlin: Lit-Verlag.

Ollivier, C. & Puren, L. (2011). *Le web 2.0 en classe de langue*. Paris: Editions Maison des langues.

Ollivier, C. & Weiß, G. (Hg.). (2007). *DidacTIClang : an Internet-based didactic approach for language teaching and learning – DidacTIClang: une didactique des langues intégrant internet*. Hamburg: Kovac.

Pasfield-Neofitou, S. (2011). Online domains of language use: second language learners' experiences of virtual community and foreignness. *Language Learning & Technology*, 15(2), 92-108. Gefunden unter <http://www.lltjournal.org/item/2739>.

Perrenoud, P. (2005). Le métier des élèves leur appartient. Le travail scolaire entre prescription et activité réelle. *Educateur*, (4), 26-30. Gefunden unter [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2005/2005\\_02.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_02.html).

Pierozak, I. (2007). Communication électronique et construction de compétences en langue autre, hors contexte pédagogique. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (36), 189-210. Gefunden unter <http://lidil.revues.org/2573>.

Porquier, R. & Frauenfelder, U. (1980). Le problème des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant. *Langages*, 14(57), 61-71. <https://doi.org/10.3406/lgge.1980.1838>.

Portine, H. (1998). L'autonomie de l'apprenant en questions. *Alsic. Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 1(1), 73-77. Gefunden unter <http://alsic.revues.org/1466>.

Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/Exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121-148. Gefunden unter <https://pdfs.semanticscholar.org/6313/5341508a3352aa76561d08b1dfadbbce56d5.pdf>.

Rosen, É. & Schaller, P. (2008). Pour une nécessaire contextualisation du CECR en milieu homoglotte. In P. Blanchet, D. Moore & S. Asselah Radal (Hg.), *Perspectives pour une didactique des langues*

*contextualisée* (S. 167-178). Paris: Archives contemporaines.

Shannon, C. E. (1948). A mathematical theory of communication. *The Bell System Technical Journal*, 27, 379-423.

Sharpe, R., Beetham, H. & Freitas, S. de (Hg.). (2010). Understanding students' uses of technology for learning: Towards creative appropriation. In *Rethinking learning for a digital age: how learners are shaping their own experiences*. New York: Routledge. Gefunden in <https://radar.brookes.ac.uk/radar/file/4887c90b-adc6-db4f-397f-ea61e53739e0/1/sharpe2010students.pdf>.

Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford; New York: Oxford University Press.

Stubbs, M. & Delamont, S. (1976). *Explorations in classroom observation*. London; New York: Wiley.

Sykes, J. M., Oskoz, A. & Thorne, S. L. (2008). Web 2.0, synthetic immersive environments, and mobile resources for language education. *CALICO Journal*, 25(3), 528-546. Gefunden unter [http://pdxscholar.library.pdx.edu/wll\\_fac/18/](http://pdxscholar.library.pdx.edu/wll_fac/18/).

Tella, S. (1996). Foreign languages and modern technology: harmony or hell? In M. Warschauer (Hg.), *Telecollaboration in foreign language learning: proceedings of the Hawaii symposium* (S. 3-17). Honolulu: University of Hawaii Press.

Trevis, A. (1979). Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones. *Encrages*, 44-52.

UNESCO. (2003). Déclaration de Prague. Vers une société compétente dans l'usage de l'information. Übersetzung von P. Bernhard. Gefunden unter <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/1900-declaration-de-prague-vers-une-societe-competente-dans-l-usage-de-l-information.pdf>.

- Verdelhan-Bourgade, M. (1986). Compétence de communication et communication de cette compétence. *Langue française*, 70(1), 72-86. <https://doi.org/10.3406/lfr.1986.6372>.
- Ware, P. & Kramsch, C. (2005). Toward an intercultural stance: teaching German and English through telecollaboration. *The Modern Language Journal*, 89(2), 190-205.
- Warschauer, M. (1996). Comparing face to face and electronic discussion in the second language classroom. *CALICO Journal*, 13(2/3), 7-26. Gefunden in [http://education.uci.edu/uploads/7/2/7/6/72769947/comparing\\_face-to-face\\_and\\_electronic\\_discussion.pdf](http://education.uci.edu/uploads/7/2/7/6/72769947/comparing_face-to-face_and_electronic_discussion.pdf).
- Weissberg, J.-L. (1999). *Présences à distance: déplacement virtuel et réseaux numériques: pourquoi nous ne croyons plus la télévision*. Paris: L'Harmattan. Gefunden unter <http://hypermedia.univ-paris8.fr/Weissberg/presence/presence.htm>.
- Willis, J. R. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow, Essex: Longman.
- Yi, Y. (2007). Engaging literacy: A biliterate student's composing practices beyond school. *Journal of Second Language Writing*, 16(1), 23-39.
- Yi, Y. (2008). "Relay writing" in an adolescent online community. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(8), 670-680.

