

Brunsmeyer, Sonja

## Zusammenspiel von generischen und fachspezifischen Aspekten. Ein Konzept für aufgabenbasiertes Lehren und Lernen im digital gestützten Fremdsprachenfrühbeginn

Lohe, Viviane [Hrsg.]; Lindl, Alfred [Hrsg.]; Kirchhoff, Petra [Hrsg.]: *Unterrichtsqualität in schulischen Fremdsprachen. Theoretische Ansätze und empirische Ergebnisse aus den Fachdidaktiken*. Münster ; New York : Waxmann 2024, S. 157-182



Quellenangabe/ Reference:

Brunsmeyer, Sonja: Zusammenspiel von generischen und fachspezifischen Aspekten. Ein Konzept für aufgabenbasiertes Lehren und Lernen im digital gestützten Fremdsprachenfrühbeginn - In: Lohe, Viviane [Hrsg.]; Lindl, Alfred [Hrsg.]; Kirchhoff, Petra [Hrsg.]: *Unterrichtsqualität in schulischen Fremdsprachen. Theoretische Ansätze und empirische Ergebnisse aus den Fachdidaktiken*. Münster ; New York : Waxmann 2024, S. 157-182 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-324261 - DOI: 10.25656/01:32426; 10.31244/9783830999201.07

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-324261>

<https://doi.org/10.25656/01:32426>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

<http://www.waxmann.com>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Sonja Brunsmeier

## **Zusammenspiel von generischen und fachspezifischen Aspekten**

### **Ein Konzept für aufgabenbasiertes Lehren und Lernen im digital gestützten Fremdsprachenfrühbeginn**

#### **Abstract (der Herausgeber:innen)**

In her article “Interplay of generic and subject-specific aspects: A concept for task-based teaching and learning in digitally-supported early foreign language learning,” Sonja Brunsmeier presents the findings of the research project ‘EMMa’, which yielded a concept for digitally-supported task-based teaching and learning. The author’s focus is on early English language learning and the role of digital media and materials in advancing English teaching and learning at the primary level. In terms of instructional quality, her contribution aims to demonstrate how subject-specific (= English competences) and generic competences (e.g., media competences) can be promoted through the appropriate design of early foreign language teaching.

## **1 Einleitung**

Digitale Medien und deren Einsatz im schulischen Kontext sind in aller Munde. Gemäß den Vorgaben der Kultusministerkonferenz (2016, 2021) ist die Ermöglichung einer selbstbestimmten Teilhabe aller Schüler:innen an unserer digital geprägten Gesellschaft Aufgabe aller Schulstufen und -fächer gleichermaßen. Dabei werden häufig insbesondere allgemeine Aspekte – wie z. B. die Motivation der Schüler:innen (z. B. Alhinty, 2015, S. 26, Aufenanger, 2017, S. 126) – als Argumente für den Medieneinsatz im Unterricht angeführt. Wie digitale Medien und Materialien fachspezifisch ausgewählt und qualitativ voll eingesetzt werden können, um fachliche Kompetenzen zu entwickeln, ist jedoch bislang wenig erforscht (Welling, 2017, S. 17–18). Auf der Basis von empirischen Erkenntnissen (Brunsmeier, in Druck; Brunsmeier, 2023) aus dem Aktionsforschungsprojekt ‚EMMa‘ (Englisch lehren und lernen mit digitalen Medien und Materialien) versucht das Kapitel – unter Berücksichtigung der Fachkultur und -spezifik – aufzuzeigen, welche Dimensionen von Unterrichtsqualität besonders relevant für die Gestaltung des Grundschulenglischunterrichts sind. Das Forschungsprojekt ‚EMMa‘ generiert ein Konzept für digital gestütztes aufgabenbasiertes Lehren und Lernen, das illustriert, wie fachspezifische (hier Englischkompetenzen) und generische Kompetenzen (hier Medienkompetenzen) im Fremdsprachenfrühbeginn entwickelt werden können.

Brunsmeier, S. (2024). Zusammenspiel von generischen und fachspezifischen Aspekten. Ein Konzept für aufgabenbasiertes Lehren und Lernen im digital gestützten Fremdsprachenfrühbeginn. In V. Lohe, A. Lindl & P. Kirchhoff (Hrsg.), *Unterrichtsqualität in schulischen Fremdsprachen* (S. 157–182). [https://doi.org/10.31244/9783830\\_999201.07](https://doi.org/10.31244/9783830_999201.07)

## 2 Generische und fachspezifische Aspekte

Eine stärkere Berücksichtigung unterschiedlicher Fachkulturen in der Forschung zu Unterrichtsqualität ermöglicht, die drei Basisdimensionen um sowohl generische als auch fachspezifische Merkmale zu erweitern und zu konkretisieren (Lindl et al., in diesem Band). Durch einen fachlichen Fokus und Betrachtung einer bestimmten Unterrichtssequenz zu einem gewissen Thema oder einer konkreten Unterrichtsaktivität entsteht zwangsläufig ein Spannungsfeld zwischen Spezifität und Generalisierbarkeit. Lindl et al. (in diesem Band) schlagen vor, dies als Kontinuum zu begreifen und die daraus resultierenden Implikationen in der Forschung und bei der Unterrichtsgestaltung zu beachten. Dieses Kapitel leistet einen Beitrag aus der fachlichen Perspektive des Grundschulenglischunterrichts. Es wird das Forschungsprojekt ‚EMMa‘ vorgestellt und anhand dessen diskutiert, wie sowohl fachspezifische Kompetenzen (hier Englischkompetenzen) als auch fächerübergreifende Kompetenzen (hier Medienkompetenzen) durch einen fachunspezifischen Ansatz (hier aufgabenbasiertes Lehren und Lernen) in einem bestimmten Kontext (hier Grundschule) entwickelt werden können. Dabei eröffnet das Kapitel eine zusätzliche Perspektive auf Unterrichtsqualität, indem es Oberflächenstrukturen und deren etwaige Wechselwirkungen auf Tiefenstrukturen erkrundet.

### 2.1 Ziel: Medienkompetenzen

„Die Digitalisierung und Mediatisierung haben in allen Bereichen unserer Lebens- und Arbeitswelt zu entscheidenden Veränderungen geführt. Diese gehen über einen rein technischen Fortschritt hinaus und führen zu einem breit angelegten kulturellen und gesellschaftlichen Wandel, der sich auf das schulische Lehren und Lernen und auf die Bewältigung und Gestaltung von Lebens- bzw. Arbeitsprozessen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen auswirkt“ (KMK, 2021, S. 3). Mit diesen Sätzen eröffnet die Kultusministerkonferenz ihre Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz ‚Bildung in der digitalen Welt‘ (KMK, 2016) und bekräftigt damit nochmals die Notwendigkeit, sich im gesamten schulischen Bereich fortlaufend mit der sich stetig verändernden digitalen Realität auseinanderzusetzen. Dabei nimmt die Kultusministerkonferenz alle Schulstufen und Schularten gleichermaßen in die Verantwortung, digital gestützte Lehr-Lern-Prozesse zu planen und zu gestalten. Das Ziel ist, „den Lernenden eine mündige, souveräne und aktive Teilhabe an der digitalisierten Lebens- und Arbeitswelt [zu] ermöglichen“ (KMK, 2021, S. 6). Explizit wird in dem Strategiepapier betont, dass digital gestützte Lernprozesse „schon für Unterrichtsprozesse ab Beginn der Primarstufe relevant sind“ (KMK, 2021, S. 3). Sowohl nationale Studien (z. B. mpfs, 2021; vbw, 2021; Vodafone Stiftung, 2020) als auch internationale Studien (z. B. Fraillon et al., 2018; Laranjeiro, 2021) bestätigen die digital geprägte Lebenswelt der jungen Lernenden. Gleichzeitig wird jedoch auch darauf

hingewiesen, „that there is a serious digital skills deficit amongst Europe’s children, despite the popular view that they are „digital natives“ (European Commission, 2012, S. 5). Der Zugang zu digitalen Medien und Materialien ist also nicht automatisch gleichzusetzen mit einer kompetenten, zielgerichteten und kritisch-reflexiven Nutzung dieser. Gerade die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen dieser jungen Altersgruppe müssen in einer digital geprägten Welt bedacht werden: „While the Internet, the devices used to access it and the services available today were not created specifically for use by children, research shows that they are increasingly prominent users. Children therefore form a specific group requiring attention“ (European Commission, 2012, S. 15). Ein Blick in die Forschungslandschaft zeigt, dass insbesondere für den Grundschulbereich und das fachspezifische Lehren und Lernen in digital gestützten Lernsettings erheblicher Forschungsbedarf besteht: „[R]esearch tend to neglect young learners“ (Whyte & Cutrim-Schmid, 2019, S. 345) „[and s]o far, the effectiveness of tablet PCs for FL learning has not been extensively studied“ (Golonka et al., 2014, S. 86). Insgesamt wird (fast) durchgängig gefordert, den Fokus von den Technologien an sich auf die Einbettung dieser im Unterricht zu verschieben und darauf, dass sich zukünftige Forschungsarbeiten der Komplexität schulischer Lehr- und Lernprozesse widmen: „Aus forschungsmethodischer Sicht ist anzumerken, dass weitere, differenzierte Studien notwendig sind, um Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler besser von den Tablets profitieren zu lassen. Das heißt zum Beispiel, lernrelevante Schülerdaten einzubeziehen, Lern- und Lehrstile zu untersuchen oder insgesamt mehr Unterrichtsbeobachtungen durchzuführen, um konkrete Einsatzszenarien besser bewerten zu können“ (Aufenanger, 2017, S. 134). Insbesondere für die Erforschung fachspezifischer Lehr- und Lernprozesse (Lindl et al., in diesem Band) bedarf es der Verschränkung von Sicht- und Oberflächenstrukturen mit unterrichtlichen Tiefenstrukturen und Prozessmerkmalen (z. B. Decristan et al. 2020; Drechsel & Schindler, 2019; Kunter & Trautwein, 2013). Das Forschungsprojekt ‚EMMA‘ beschäftigt sich mit Auswahl und Einsatz digitaler Technologien und der Konzeption von Aufgaben (= Sicht- und Oberflächenstrukturen) sowie der tatsächlichen Implementierung der Aufgaben im Englischunterricht und der Beobachtung daraus resultierender Lehr- und Lernprozesse im kommunikativen Englischunterricht der Grundschule (= Tiefenstrukturen und Prozessmerkmale).

## 2.2 Ansatz: Aufgabenbasiertes Lehren und Lernen

Im Fremdsprachenunterricht wird Aufgabenorientierung (*task-based language learning and teaching*) international nicht nur als „a well-recognised approach to L2 learning and pedagogy“ (Butler, 2019, S. 307), sondern sogar als „State of the Art“ (Dreßler, 2018, S. 76) des Lehrens und Lernens einer fremden Sprache angesehen (z. B. Kolb & Schocker, 2021; Meyer, Volkmann & Grimm, 2022; Pinter, 2015). Lindl et al. (in diesem Band) führen Untersuchungen an, die beispielhafte fachspezifische Aspekte von Unterrichtsqualität in Englisch vorlegen. Un-

ter anderem werden explizit Aufgaben (siehe „Aufgabenorientierung“, Helmke et al., 2008, bzw. „Cognitively Stimulating Tasks/Activities“, Kersten et al., 2018) als fachspezifisches Unterrichtsmerkmal, das mit der Qualität von Englischunterricht in Verbindung steht, genannt. Dreßler (2018, S. 119–120) identifiziert die folgenden Aufgabenmerkmale als relevant für den Grundschulenglischunterricht in Deutschland: Aufgaben

- sind lernendenzentriert, basieren auf bedeutungsvollen Erfahrungen und persönlichen Interessen der Lernenden und haben einen besonderen Bezug zu deren Lebenswelt.
- sind Aktivitäten, bei denen die Sprache auf natürliche Weise zur Bewältigung kommunikativer Situationen in einem für die Lernenden bedeutungsvollen Kontext eingesetzt wird.
- fördern/entwickeln die persönliche Entwicklung auf mehreren Ebenen (kognitiv, pädagogisch, persönlich, emotional) und das aktive Engagement in einer positiven Lernumgebung.
- helfen den Lernenden, unabhängiger und selbstgesteuerter zu lernen (persönliche Interessen, Lernendenzentrierung) und lassen verschiedene Lösungsmöglichkeiten zu. Dadurch wandeln sich traditionelle Rollen der Lernenden (z.B. statt passiver Teilhabe, müssen die Lernenden für ihr Lernen verantwortlich werden) und Lehrenden (z.B. statt ausschließlich als Wissensvermittler:innen zu agieren, wirken sie als Motivator:innen und Vermittler:innen).
- verlangen kritisches Denken und Reflexion, Problemlösung und die Teilnahme an gesellschaftlichen Diskursen.
- beziehen die Lernenden in die Aushandlung von Bedeutungen ein und erfordern, dass die Sprache als Mittel zur Kommunikation genutzt wird (z.B. in Gruppen/Partner:innenarbeit, *information gap activities*).
- basieren auf allgemeinen grundschulpädagogischen und fremdsprachenspezifischen Prinzipien (z.B. Spiralcurriculum, Wiederholung, Routinen, Übungen und Transferaktivitäten, Übergang vom Unterricht auf konkreter zu abstrakter Ebene entsprechend der kognitiven Entwicklung der Kinder).
- forcieren das Primat *meaning before accuracy*.
- motivieren durch bedeutungsvolle Erfahrung und den Einbezug persönlicher Interessen der Lernenden.
- bieten Kohärenz und Einheitlichkeit.
- definieren klare (Sprachlern)Ziele.
- haben einen Anfang und ein Ende.

Der Sequenzierung von Aufgaben kommt beim aufgabenbasierten Lehren und Lernen eine entscheidende Rolle zu: „In general, the different TBLT advocates (...) agree on a basic tripartite approach“ (Dreßler, 2018, S. 84). Viel zitiert und als „groundbreaking“ (Müller-Hartmann & Schocker- von Ditfurth, 2010, S. 91) angesehen, wird das TBA-Modell von Willis (2005, S. 38, siehe auch Abb. 1), das aufgrund seiner eingängigen Form auch als Stoppzeichen (*Stop-Sign*) bezeichnet wird. Auch Willis' Adaption ihres eigenen Modells für junge Lernende (Willis,

2005, S. 116–131, siehe auch Abb. 2) gliedert sich in drei Phasen: *Pre-Task Phase*, *Task Cycle*, welcher in anderen Publikationen als *Core Activity* (z.B. Cameron, 2001, S. 32) bezeichnet wird, und *Post-Task Phase*. Ziel der *Pre-Task Phase* ist die sprachliche und inhaltliche Vorbereitung der Schüler:innen auf die zu bearbeitende Aufgabe (Willis, 2005, S. 42–50). In der *Core Activity* / dem *Task Cycle* bearbeiten die Kinder die Aufgabe(n) (Willis, 2005, S. 52–65). Für die *Post-Task Phase* sieht Willis (2005, S. 101–115) einen *Language Focus* vor, der sprachliche Analysen und Übungen beinhaltet. Digitale Medien und Materialien verändern Lernsettings.

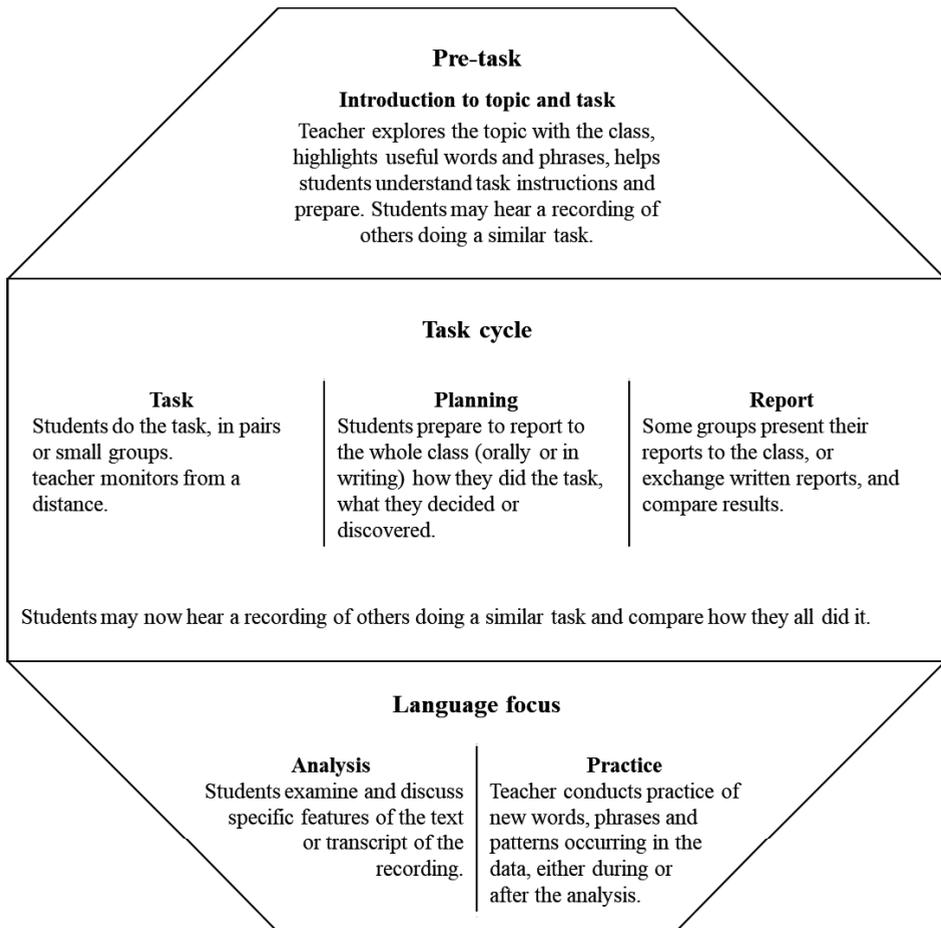


Abbildung 1: Components of the TBL framework (Willis, 2005, S. 38)

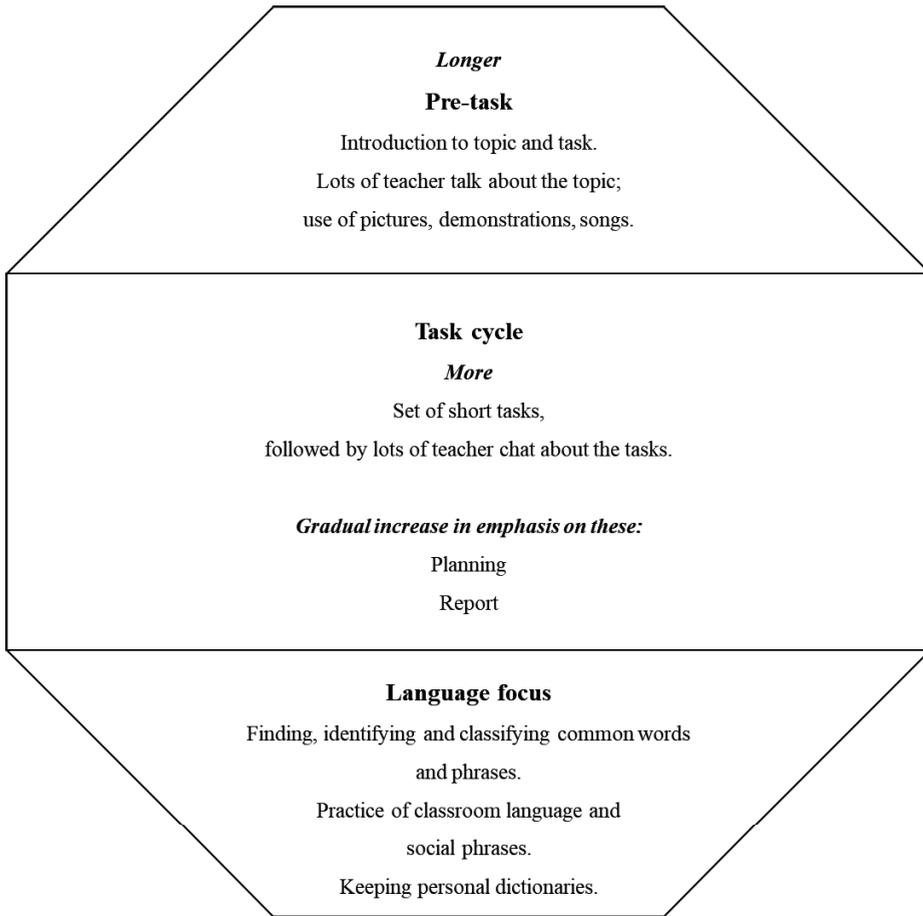


Abbildung 2: A TBL Framework for beginners and young learners (Willis, 2005, S. 116)

Das bereits 1996 entwickelte TBA-Modell (Willis, 2005) wurde bislang noch nicht in Bezug auf Möglichkeiten und Herausforderungen, die durch digitale Prozesse bei der Vermittlung fremdsprachlicher Kompetenzen im Grundschulenglischunterricht bedacht werden müssen (Brunsmeier & Holberg, 2022), reflektiert. „To maximize digital technology for language education, understanding technology’s pros and cons is as important as using it properly and strategically for a given purpose“ (Butler, 2022, S. 142). Das beinhaltet auch, etablierte Ansätze wie das aufgabenbasierte Lehren und Lernen weiterzuentwickeln. Genau hierzu besteht aktuell dringender Forschungsbedarf:

„[T]he contexts for learning and the resources available have expanded dramatically over the last few decades. In order to realize the full potential of technology-mediated TBLT, tasks need to be designed (...) [and] future research should examine (...) task design and implementation using new and emerging media“ (Ziegler, 2016, S. 140, 142).

Dies gilt insbesondere auch in Bezug auf junge Lernende: „Technology-mediated ELT research with young learners is in its infancy“ (Pinter, 2019, S. 151).

### **2.3 Kontext: Fremdsprachenfrühbeginn**

Der Fremdsprachenunterricht hebt sich insofern von anderen Schulfächern (wie z.B. Mathematik, Sport, Musik) ab, als die entsprechende Fremdsprache Medium und Ziel des Unterrichts zugleich ist. Aspekte, die erheblich zur Effizienz des Englischunterrichts in der Grundschule beitragen, wurden beispielsweise im Jahr 2015 in der deutschlandweiten Studie des BIG-Kreises (2015) ermittelt. Dazu wurden die Fertigkeiten der Schüler:innen in den Bereichen Hör- und Leseverstehen, Schreiben und Sprechen untersucht. Auf Basis dieser empirischen Erkenntnisse betonen die Verantwortlichen (BIG-Kreis, 2015, S. 72) insbesondere die Bedeutung des Einsatzes fremdsprachlich ausgebildeter Lehrpersonen mit sehr guten fremdsprachlichen und didaktischen Qualifikationen sowie die Erhöhung der Kontaktzeit mit der Fremdsprache (d.h. eine Erhöhung der Stundenzahl bzw. kleinerer Englischeinheiten wie z.B. Integration englischer Rituale, wie englischsprachige Lieder, englischsprachige Reime etc. in den Schulalltag). Auch Frisch (2017, S. 59, 61) sieht diese beiden Aspekte als bedeutsam für die Qualität des Grundschulenglischunterrichts an. Darüber hinaus sind aber auch noch „die Qualität des Zugangs zur englischen Sprache, die Sprachlernmotivation der Lernenden, (...) die didaktisch-methodische Ausrichtung des Unterrichts und die Kontinuität des Lehrprogramms“ (Frisch, 2017, S. 55) entscheidend. Zudem macht sie darauf aufmerksam, dass standardisierte Abschlussprofile, deren Entwicklung für den Englischunterricht in der Grundschule nach wie vor aussteht, einen maßgeblichen Beitrag zu einheitlichen Leistungsanforderungen und Zieltransparenz schaffen könnten (Frisch, 2017, S. 56–59) und es insgesamt einer Berücksichtigung der „Bedürfnisse und Besonderheiten der Lerner im Alter von sechs bis zehn Jahren“ bedarf (Frisch, 2017, S. 61).

### **2.4 Unterrichtsqualität als ein komplexes Zusammenspiel generischer und fachspezifischer Aspekte begreifen**

Wilden (2021, S. 212), die als eine der ersten fachspezifische Aspekte von Unterrichtsqualität im Schulfach Englisch beleuchtet hat, kommt zu dem Schluss, dass es „[e]ine umfassende, kohärente und für unterschiedliche Lernsituationen und Lernende passende Theorie für ‚guten Englischunterricht‘ (...) wohl nicht geben [wird,] angesichts dessen, dass es eine Reihe von Einflussfaktoren gibt, die in wechselnden Konstellationen unterschiedlich einflussreich sind.“ Statt also auf die Suche nach den Aspekten und dem ‚Erfolgsrezept‘ zu gehen, stellt sich vielmehr die Aufgabe fortlaufend und immer wieder aufs Neue zu verstehen, zu erkennen und zu reflektieren, (1) welche Einflussfaktoren (2) wie und (3) unter welchen

Umständen und (4) in welchen Kontexten (nicht) wirken. Genau diesen Versuch unternimmt dieses Kapitel: Anhand des Forschungsprojekts ‚EMMa‘ diskutiert dieser Beitrag, wie sowohl fachspezifische Kompetenzen (d.h. Englischkompetenzen) als auch fächerübergreifende Kompetenzen (d.h. Medienkompetenzen) durch einen fachunspezifischen Ansatz (aufgabenbasiertes Lehren und Lernen) in einem bestimmten Kontext (d.h. Grundschule) entwickelt werden können.

Gemäß dem MAIN-TEACH-Modell (Multi-layered and integrated in conceptualizing the quality of teaching; Praetorius & Gräsel, 2021; Ufer & Praetorius, 2022; Lindl et al., in diesem Band) werden im Forschungsprojekt ‚EMMa‘ explizit generische und fachspezifische Aspekte von Unterrichtsqualität thematisiert und hinsichtlich ihrer Funktionen und Wechselwirkungen im Lernprozess beleuchtet. Unterricht, der im MAIN-TEACH-Modell durch das Wechselspiel zwischen unterrichtlichem Angebot auf Lehrkraftseite und dessen Nutzung auf Schüler:innenseite dargestellt wird, findet aber immer in einem spezifischen Kontext (z.B. Schulart, Fach, Ausstattung des Klassenzimmers, Persönlichkeit der Lehrperson, individuelle Lerngruppe etc.) statt. Diese kontextspezifischen Aspekte werden im Aktionsforschungsprojekt ‚EMMa‘ besonders berücksichtigt.

### 3 EMMa

‚EMMa‘ ist ein Aktionsforschungsprojekt (Burns, 2010), welches sich den drei folgenden Fragestellungen widmet:

- 1) Was sind geeignete Kriterien zur Auswahl digitaler Medien und Materialien für die Entwicklung fremdsprachlicher Kompetenzen im Englischunterricht der Grundschule?
- 2) Welche Aufgaben und Aktivitäten eignen sich, um das Lernpotenzial digitaler Medien und Materialien auszuschöpfen?
- 3) Welche Funktionen digitaler Medien und Materialien haben das Potenzial, welche fremdsprachlichen Kompetenzen (weiter) zu entwickeln?

Dieses Kapitel konzentriert sich ausschließlich auf die zweite Forschungsfrage. Dabei sind wesentliche Motive der Aktionsforschung, die Qualität der Arbeit in einem Praxisbereich zu verbessern (Altrichter et al., 2018, S. 11) und „Theorie und Praxis in der Forschung untrennbar miteinander zu verbinden“ (Caspari, 2016, S. 72). Entsprechend wird die Studie im schulischen Kontext durchgeführt, nämlich in einer Englisch-AG an einer Grundschule. Denn „bei der Bearbeitung komplexer praktischer Probleme [zeigt sich, dass] die Spezifität des Kontextes besonderes Augenmerk erfordert. Den Aktionsforscher:innen geht es zunächst einmal um situatives Verstehen und nicht sogleich darum, allgemeine Aspekte der Situation heraus zu präparieren“ (Altrichter et al., 2018, S. 13). Die Aktionsforschung „ist als längerfristiger, zyklischer Prozess angelegt, innerhalb dessen (...) theoretische Annahmen zur Veränderung der Praxis im praktischen Handeln überprüft werden und nach erneuter Reflexion in revidierten Praxisvorschlägen bzw. Ver-

änderungen der theoretischen Annahmen münden“ (Caspari, 2016, S. 73). Abbildung 3 zeigt das Forschungsdesign des ersten Aktionszyklus.

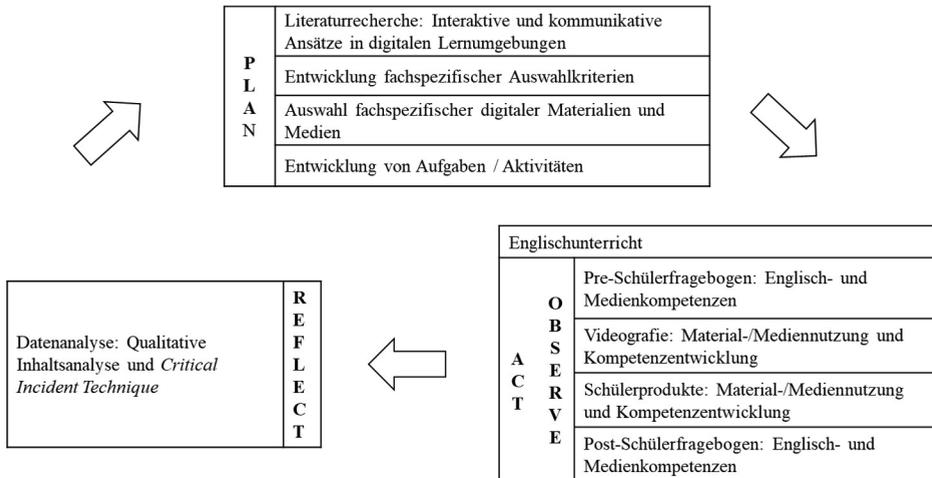


Abbildung 3: Forschungsdesign erster Aktionszyklus (Brunsmeier, 2023, S. 128)

Der erste Aktionszyklus fand im Zeitraum von Januar 2022 bis Mai 2022 als wöchentliches Nachmittagsangebot in Form einer Englisch-AG statt. Zum damaligen Zeitpunkt waren der Schulalltag, die Lehrer:innen und die Schüler:innen durch die pandemische Situation mit den vielen Unwägbarkeiten äußerst belastet: Aus diesem Grund führte die Autorin selbst die Englisch-AG durch. 16<sup>1</sup> Viertklässler:innen aus vier verschiedenen Parallelklassen im Alter zwischen neun und zehn Jahren nahmen an der Englisch-AG teil. Zum Startzeitpunkt der Englisch-AG hatten die Kinder bereits 1,5 Jahre Englischunterricht (Beginn des Englischunterrichts: Klasse 3).

### 3.1 Datenerhebung: 1. Aktionszyklus

Das explorativ-qualitativ angelegte Forschungsprojekt ‚EMMA‘ bedient sich ganz gezielt verschiedener Erhebungsinstrumente, um möglichst reichhaltige und vielfältige Einblicke zu gewinnen (Tabelle 1). Die verschiedenen Datensätze wurden dann in einer ‚Rückwärtsanalyse‘ (*Backward Analysis*; Brunsmeier, erscheint 2024) triangulierend ausgewertet (siehe Abschn. 2.2).

1 Die Anzahl der Plätze der AG war durch die Anzahl der zur Verfügung stehen Tablets vorgegeben.

Tabelle 1: Datenerhebungsinstrumente/-dokumente und deren Ziele im 1. Aktionszyklus (vgl. Brunsmeier, erscheint 2024; Brunsmeier, 2023)

<i>Instrumente / Dokumente</i>	<i>Ziele</i>
Vorab-Fragebogen	Zu Beginn der Englisch-AG füllten die Schüler:innen einen Fragenbogen aus. In diesem wurden die Kinder gebeten, Auskünfte zu ihrem Englischunterricht zu geben und darzulegen, welche Medien sie wie in ihrem (Schul)Alltag nutzen. Auf diese Weise wurde erhoben, wie die Viertklässler:innen ihren Englischunterricht wahrnehmen sowie ihre Englisch- und Medienkompetenzen einschätzen.
Videografie	Jede Stunde des Nachmittagsangebots wurde mit zwei Videokameras aufgezeichnet. Dadurch konnte das komplexe Geschehen im Klassenzimmer (z. B. Interaktionen, nonverbales Verhalten, Reaktionen und Bearbeitungsprozesse der Schüler:innen) dokumentiert werden. Die aufgezeichneten Englischstunden bieten eine reichhaltige Datengrundlage (ca. 1.080 Minuten Videomaterial).
Schüler:innenprodukte	Alle Schüler:innenprodukte (z. B. Arbeitsblätter, Reflexionsbögen zu jeder thematischen Einheit, digitale Aufnahmen, digitale Produkte) wurden gesammelt, um Einblicke in Arbeitsprozesse und -ergebnisse der Schüler:innen zu erhalten.
Abschluss-Fragebogen	In der letzten Stunde der Englisch-AG erhielten die Viertklässler:innen einen Abschlussfragebogen. In diesem wurden die Kinder um eine Rückmeldung zur Englisch-AG sowie eine Einschätzung zur (Weiter) Entwicklung ihrer Englisch- und Medienkompetenzen gebeten.

### 3.2 Datenauswertung: 1. Aktionszyklus

Um den innovativen und lernförderlichen Einsatz digitaler Materialien und Medien für fremdsprachliche Lern- und Lehrprozesse im Englischunterricht der Grundschule zu analysieren, wurden die verschiedenen Datensätze (siehe Tabelle 1) mit der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring & Fenzl, 2019), der *Critical Incident Technique* (Grünewald, 2012, S. 59) und einfachen deskriptiven statistischen Verfahren (z. B. Häufigkeitsberechnungen) ausgewertet bzw. analysiert. Zudem wurden die Ergebnisse triangulierend (Elsner & Viebrock, 2014) in Beziehung zueinander gesetzt. Die verschiedenen Auswertungsverfahren wurden in einer ‚Rückwärtsanalyse‘ (*Backward Analysis*; Brunsmeier, erscheint 2024) kombiniert (siehe Abbildung 4).

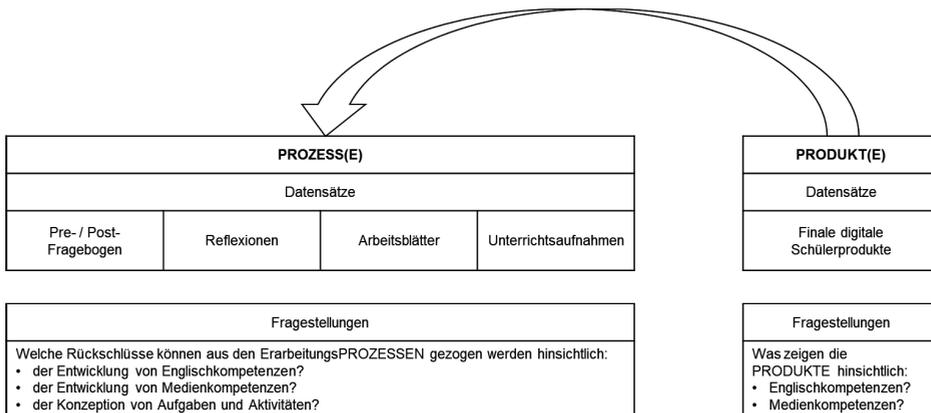


Abbildung 4: Ablauf der einer ‚Rückwärtsanalyse‘ (Backward Analysis; Brunsmeier erscheint 2024)

Ausgangspunkt der ‚Rückwärtsanalyse‘ waren die finalen (digitalen) Schüler:innenprodukte einer jeden thematischen Einheit. Für die Auswertung der Schüler:innenprodukte wurden Excel-Tabellen erarbeitet, in der die Englisch- und Medienkompetenzen für die entsprechende thematische Einheit sowie die technischen Eigenschaften der jeweils genutzten digitalen Medien und Materialien aufgeführt wurden. Entlang dieser Kriterien wurden die Schüler:innenprodukte ausgewertet.

Um zu verstehen, warum und wie diese Ergebnisse im Prozess (nicht) erreicht wurden, wurden weitere Daten, die im Unterrichtsprozess entstanden (d.h. Videoaufnahmen, Arbeitsblätter, Reflexionen etc.), ausgewertet und dann triangulierend (Elsner & Viebrock, 2014) in Beziehung zueinander gesetzt. Dazu wurden die Video- und Audioaufnahmen zunächst aufbereitet (d.h. mittels der Software F4 vollständig transkribiert). Grundlage der qualitativen Datenanalyse (Software MaxQDA) war ein deduktiv entwickeltes Kategoriensystem, in dem Erkenntnisse der Aufgabenforschung, Englisch- und Medienkompetenzen integriert wurden. Tabelle 2 zeigt einen Auszug aus dem Kategoriensystem.

Tabelle 2: Exemplarischer Auszug aus dem Kategoriensystem

1 PRE-TASK PHASE		
<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>Beschreibung / Definition der Unterkategorie</i>
Language	Activation of Prior Language	Das sprachliche Vorwissen (z. B. Wörter, Phrasen, Sätze) der Kinder wird aktiviert.
	Introduction of New Language	Neue Sprache (z. B. Wörter, Phrasen, Sätze) wird von der Lehrperson eingeführt und/oder gemeinsam mit den Kindern erarbeitet.
	Language Practice	Im Rahmen von verschiedenen (spielerischen) Übungen haben die Kinder die Gelegenheit, die (neuen) Wörter, Phrasen, Sätze etc. anzuwenden, zu sichern und zu festigen.
Content	Activation of Prior Knowledge	Das Vorwissen (z. B. Inhalte, Aufgabenstruktur) der Kinder wird aktiviert.
	Provision of Knowledge	Wissen (z. B. Inhalte, Aufgabenstruktur) wird von der Lehrperson bereitgestellt und/oder gemeinsam mit den Kindern erarbeitet.
	Introduction of Topic	Das Thema wird eingeführt und Motivation und Interesse für dieses geweckt.
	Setting the Task	Die Aufgabe wird gestellt, demonstriert und/oder besprochen. Dabei werden das Ziel und Produkt geklärt und/oder ausgehandelt.
Navigation and Handling of Digital Medium/Material	User Language	Sprache wird für die Navigation und Handhabung des digitalen Mediums (z. B. Tablet) und/oder digitalen Materials (z. B. App) vorentlastet und/oder anhand/mit diesen erarbeitet, um beispielsweise Buttons, Settings, Funktionen etc. zu verstehen.
	User Knowledge	Informationen zu den <i>features</i> , die für die Navigation und Handhabung des digitalen Mediums (z. B. Tablet) und/oder digitalen Materials (z. B. App) zur Erstellung des digitalen Produkts relevant sind, werden bereitgestellt und/oder erarbeitet.
	Organising Technology	Die Handhabung des Mediums (z. B. Tablet) und/oder des digitalen Materials (z. B. App) wird erläutert, demonstriert und/oder besprochen. Dabei wird der Umgang organisiert und/oder geklärt.

Im Auswertungsprozess wurde das Kategoriensystem durch das Herausfiltern von *Critical Incidents* induktiv erweitert und ggf. verändert. Alle Datensätze wurden sowohl von der Autorin selbst als auch von zwei weiteren geschulten Hilfskräften kodiert und dann in Kodierkonferenzen kommunikativ validiert (Flick, 2019, S. 475–478).

## 4 Ein Konzept für digital gestütztes aufgabenbasiertes Lehren und Lernen im Fremdsprachenfrühbeginn

Das etablierte TBA-Modell (Willis, 2005) wurde bislang jedoch noch nicht für den digital gestützten Englischunterricht adaptiert (siehe Abschn. 1.2). Prozesse der Digitalisierung bedingen, dass neue Elemente ergänzt werden (z. B. ‚Navigation and Handling of Digital Medium/Material‘), bestehende Elemente sich verändern (z. B. ‚Active Involvement‘) und neue Formen annehmen (z. B. ‚Task Support‘). Im Folgenden wird das adaptierte TBA-Modell (Abbildung 5) – und damit jede der drei Phasen – für aufgabenbasiertes Lehren und Lernen im digital gestützten Fremdsprachenfrühbeginn detailliert beschrieben. Dabei wird auch modelliert, wie generische Aspekte – sowohl des aufgabenbasierten Lehrens und Lernens als auch von Digitalität – fachspezifisch (Englischunterricht) ausgestaltet werden können.

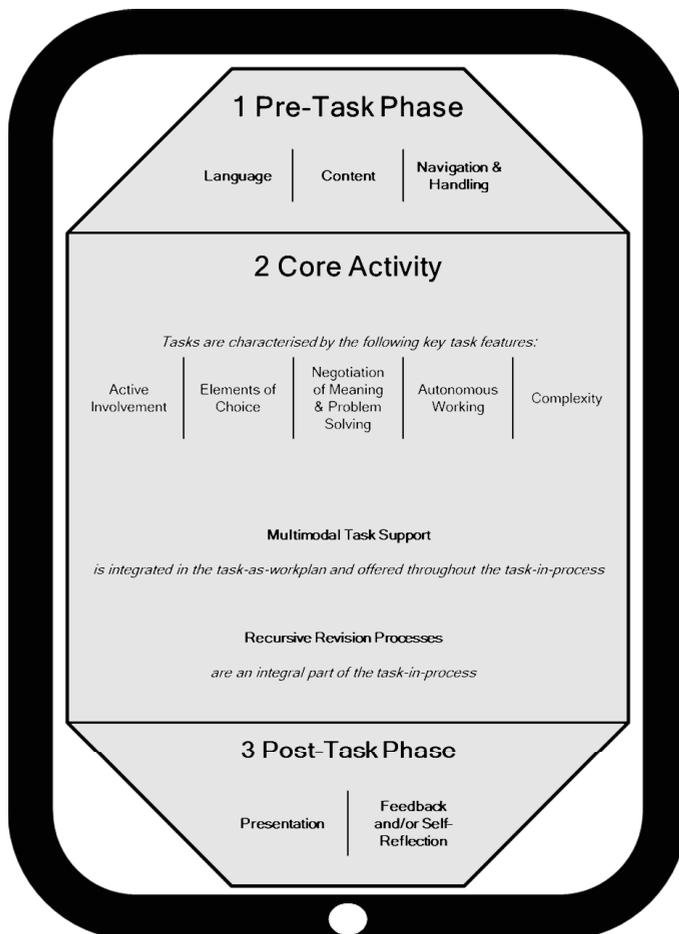


Abbildung 5: Konzept für aufgabenbasiertes Lehren und Lernen im digital gestützten Fremdsprachenfrühbeginn

## 4.1 Pre-Task Phase

Hinsichtlich der *sprachlichen* Vorbereitung geht es darum, sprachliches Vorwissen der Kinder zu aktivieren, neue Sprache einzuführen oder gemeinsam mit den Kindern zu erarbeiten sowie die (neuen) Wörter, Phrasen, Sätze etc. im Rahmen von verschiedenen (spielerischen) Aktivitäten zu üben.

Die *inhaltliche* Vorbereitung zielt darauf ab, das Vorwissen der Kinder zu aktivieren, Wissen bereitzustellen oder gemeinsam mit den Kindern zu erarbeiten. Somit wird das Thema eingeführt und werden Motivation sowie Interesse für dieses geweckt. Zudem wird die Aufgabe gestellt, demonstriert und besprochen. Dabei werden auch das Ziel und Produkt/Ergebnis der Aufgabe geklärt oder ausgehandelt.

Analog zu den sprachlichen sowie inhaltlichen Kenntnissen und Fertigkeiten, die für eigenständiges, erfolgreiches Bearbeiten der Aufgabe(n) im *Task Cycle* entscheidend sind, erfordert ein digital gestütztes Setting Sprache und Handhabung des digitalen Materials. So kommt in der *Pre-Task Phase* nun ein drittes neues Element hinzu: Die *mediale* Vorbereitung (,Navigation and Handling of Digital Medium/Material'). Dies beinhaltet, die Fremdsprache, die für die Navigation und Handhabung des digitalen Mediums (z.B. Tablet) und digitalen Materials (z.B. App) nötig ist, vorzuentlasten und anhand des Mediums und Materials zu erarbeiten und zu verstehen (,User Language'). Dies kann beispielsweise die Klärung von Buttons, Settings, Funktionen etc. umfassen. Weiterhin werden im Bereich der medialen Vorbereitung auch Informationen, die für die Navigation und Handhabung des digitalen Mediums (z.B. Tablet) und digitalen Materials (z.B. App) zur Erstellung des digitalen Produkts relevant sind, bereitgestellt, demonstriert oder erarbeitet (,User Knowledge'). Im Rahmen von ,EMMa' wurden ,User Language' und ,User Knowledge' beispielsweise durch selbstgedrehte Tutorials zu den Apps, Handouts (siehe Abbildung 6), Demonstrationen, ,Ausprobierphasen' und Unterrichtsgespräche umgesetzt. Zudem werden der Umgang und der Einsatz des digitalen Mediums und digitalen Materials organisiert (,Organising Technology'). Dies beinhaltet z.B. das Ausgeben und Einsammeln der iPads, Klärung von Rahmenbedingungen zur Nutzung des Internets, ,Aufräumen' des Home-Bildschirms etc.

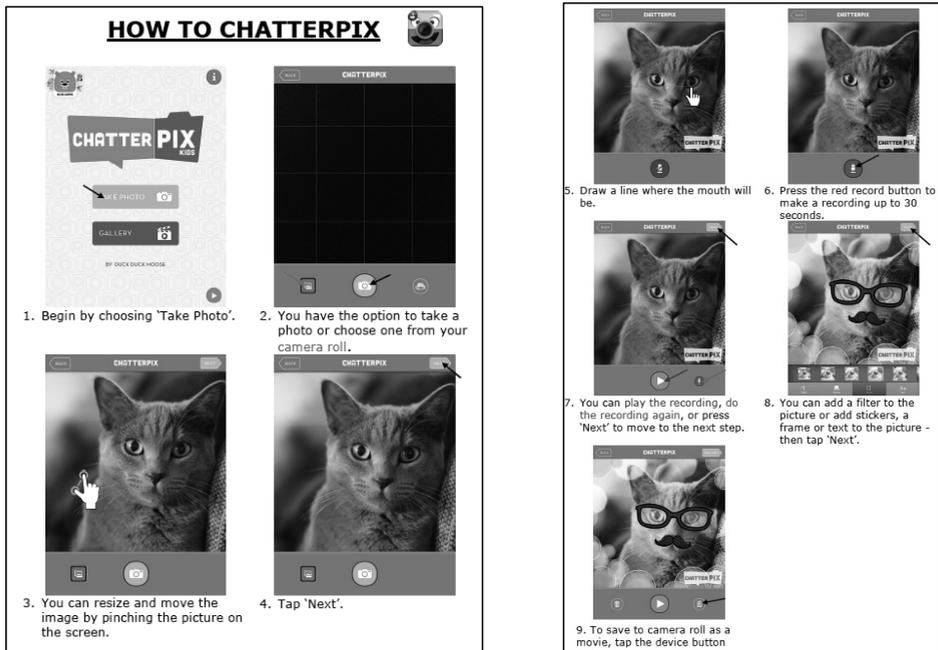


Abbildung 6: Handout zur App Chatterpix Kids (Duck Duck Moose LLC) (Quelle: selbst-erstellt)

## 4.2 Core Activity / Task Cycle

Die *aktive Involvierung* ist ein grundlegendes Element des aufgabenbasierten Arbeitens. Aufgrund des multimodalen Charakters digitaler Medien und Materialien findet dies in einem digital gestützten *Lernsetting*, aber auch durch das digitale Medium und Material, statt: Dabei liegt der Fokus zum einen auf einem produktiven und nutzenden Umgang („Interactive Features“). Durch das Ausprobieren von verschiedenen *features* (beispielsweise Drücken des Buttons ‚Next‘, um weiterzukommen, Drücken des Mikrofons zur Audioaufnahme etc.) setzen sich die Kinder aktiv mit diesen auseinander. Es ist insbesondere die taktile Dimension, die einen produktiven und nutzenden Umgang fördert. Zum anderen halten die verschiedenen Modi (z. B. visuelle Stimuli, auditiver Input) die Aufmerksamkeit und die Motivation der Kinder aufrecht. Dabei ist nun ein konsumierender, rezeptiver Umgang gefordert („Multimodality“). In der Englisch-AG nutzten die Schüler:innen produktiv verschiedene *features* der App Chatterpix Kids (Duck Duck Moose LLC), um ihre Karnevalsfigur sprechen zu lassen:

(Paul zieht einen neuen Mund für die Figur.)

(Emil scrollt durch die Rahmen und Sticker.)

(Paul klickt auf weiter und verziert seine Figur mit Filtern und Stickern.)

(2022.03\_Fasching2\_Paul&Emil\_Z.101-103)

Durch die Multimodalität eines digital gestützten Lernsettings erweitern sich auch die *Elements of Choice*: Um Sprache und Inhalte zu realisieren, können die Kinder im Bearbeitungsprozess verschiedene visuelle (z. B. Emoticons, Symbole, (selbstgemalte/fremde) Bilder, (eigene/fremde) Fotos etc.), auditive (z. B. (eigene) Audios, Geräusche etc.) audio-visuelle (z. B. (eigene/fremde) Videoaufnahme, Animationen etc.) und schriftliche (z. B. Sprechblasen, Sätze, Phrasen, Wörter, Überschriften etc.) Formen wählen. Der Screenshot des Schülerproduktes (siehe Abbildung 7) zeigt, dass die Kinder auf visuelle Elemente zurückgriffen, um sowohl Bedeutungen zu vermitteln als auch die Buchseiten zu ihrem Lieblingssport in der App Book Creator (Tools for Schools Limited) zu gestalten.



Abbildung 7: Screenshot der Titelseite von Bens multimodalem Book Creator Buch zu seinem Lieblingssport

*Negotiation of Meaning* und *Problem Solving* sind in einem digital gestützten Lernsetting stets kontextualisiert. Im Erarbeitungsprozess können sich die Kinder zum einen mit ihren Mitschüler:innen absprechen (z.B. hinsichtlich der Inhalte und wie diese zu versprachlichen sind, welche *features* der App hierzu genutzt werden sollen etc.). Zum anderen erhalten sie auch immer wieder Feedback durch die App (z.B. sprachlich, Buttons, die nicht reagieren, inhaltlich falsche Antworten, *trial-and-error*-Prozesse etc.). Sowohl Aushandlungs- als auch Problemlöseprozesse führen dazu, dass die Kinder ihren Erarbeitungsweg und das digitale Produkt fortlaufend überdenken und ggf. ändern. Das nachfolgende Transkript gibt einen Einblick in einen Programmierungsprozess mit der App Scratch-Junior (Scratch Foundation).

Christina: (Klickt auf das Bewegungsfeld nach unten). Gehe hier nach oben, einen Schritt. (Zieht die Bewegungsfelder in die Reihenfolge). Nein nicht einen, wir brauchen mehrere Schritte. Drei.

Petra: Ja, wir können auch drei machen.

Christina: Drei Schritte nach unten. (Lacht). Das sind zu viele. \* So. Das sind also drei Schritte. Es soll da unten bleiben.

Petra: Hä, braucht man mehrere? Wir brauchen mehr. Das waren nur drei bis hier. Wir brauchen vielleicht fünf Schritte.

Christina: Klick. So fünf. Oder machen wir gleich sechs?

Petra: Ja, das geht ja. (Zieht das Tablet zu sich).

Christina: (Lässt die Figur sich nach oben bewegen, indem sie auf das Bewegungssymbol drückt). Ja, so passt es. Oder machen wir sieben?

Petra: Ja, machen wir sieben.

Christina: (Verändert die Anzahl der Schritte).

(2022.05\_Kinderhotel3\_Petra&Christina\_Z.129-137)

*Autonomous Working* wird durch die multimodalen *features* erlaubt. Die Kinder können sich durch bildliche Darstellungen, Animationen, Audioangebote etc. Inhalte und Funktionen erschließen und somit eigenständig arbeiten. Wichtig dabei ist die Vertrautheit der Kinder mit den digitalen *features* des Mediums (Tablet) und des Materials (App). Die beiden untenstehenden Transkripte illustrieren, dass die Vertrautheit mit den digitalen *features* die Grundlage für eigenständiges Arbeiten ist:

Christina: Okay, dann machen wir lieber eine Sprechblase. (Klickt auf das Symbol für die Sprechblase). Wow, das sind anscheinend Sprechblasen.

(2022.05\_Kinderhotel3\_Petra&Christina\_Z.45)

(Paul wählt einen violetten Block aus.)

Paul: Damit wird das kleiner.

(Paul wählt den gelben Block mit der grünen Flagge aus.)

(Paul wählt den roten Endblock aus.)

(Paul startet die Programmierung mehrmals. Das Kaninchen wird immer kleiner.)

Paul: Perfekto.

(2022.05\_Kinderhotel2\_Paul&Emil\_Z.44-50)

In Bezug auf den Aspekt der *Complexity* kann in digital gestützten Lernsettings die Multimodalität sowohl förderlich als auch herausfordernd sein. Die Art der digitalen *features* (z. B. mündlich, schriftlich, rezeptiv, produktiv etc.) wirkt sich reduzierend oder erhöhend auf die Komplexität und Anforderungen aus (‘Modes of Language’). Der Typ und die Anzahl der digitalen *features* (z. B. intuitive Nutzung, Ablenkungen, viele/wenige etc.) minimiert oder maximiert die Komplexität und Anforderungen (‘Type/Amount of Features’). Bei Unklarheiten wandten sich manche Kinder direkt an die Lehrperson:

Paul (an die Lehrkraft gerichtet): Wie ändere ich denn da die Figur? Back?

L: Click on back. (Paul klickt auf ‚back‘) You may click on back. (Paul klickt auf ‚back‘). And then you can delete it. And then / You can now click on this one and you can choose a different figure.

Paul: Ah.

(2022.03\_Fasching2\_Paul&Emil\_Z.68-70)

Andere Schüler:innen versuchten, Herausforderungen eigenständig zu lösen:

Petra: Ja wie löscht man den?

Christina: Ja, löschen. (...)

(Petra tippt und zieht die Katze. Sie wischt diese über den Hintergrund.)

Christina: Wir machen die halt mal kleiner. \* Ganz klein machen.

(Christina versucht die Katze durch das Zusammenschieben der Finger zu verkleinern.)

(Christina tippt sich durch die verschiedenen Bereiche der Blöcke.)

Petra: Vielleicht ja hier. Hier gibt es (unv.) zum Löschen.

(Christina tippt mehrfach auf die linke Figurenleiste und geht dann auf den Editor.)

Christina: Nein, die soll ja weg.

(Christina zoomt auf das Gesicht der Katze. Christina macht die Katze weiß und lässt sie somit im weißen Hintergrund verschwinden.)

Christina: Ja. Ich hab sie weg.

(2022.05\_Kinderhotel2\_Petra&Christina\_Z.212-226)

In einem digital gestützten Lernsetting wird während des *Task Cycles Task Support* sowohl für die Navigation und die Handhabung des digitalen Mediums und der digitalen Materialien (z.B. in Form eines Handouts, siehe Abbildung 6) als auch für die Erstellung des eigenen digitalen Produkts angeboten bzw. genutzt (z.B. in Form von multimodalen *word webs*, digitalen Wörterbüchern etc.). Die Schüler:innen griffen beispielsweise auf die *word webs*, zurück, um ihre Produkte zu versprachlichen:

(Emil öffnet zum ersten Mal seine Mappe und schlägt das MindMap auf.)

(2022.03\_Fasching2\_Paul&Emil\_Z.105)

Zudem – in diesem Punkt unterscheidet sich die Konzeptualisierung für digitale Lernsettings vom ursprünglichen TBA-Modell – finden fortlaufend Überarbeitungsprozesse und Verbesserungen bereits während des *Task Cycles* (und nicht erst in der *Post-Task Phase*) statt. Die Kinder verbesserten, veränderten und erweiterten ihr digitales Produkt (sprachlich) von sich aus („Self-Initiated“), aufgrund von Hinweisen eines anderen Kindes („Peer(s)“), Hinweise der Lehrperson („Teacher“) oder aufgrund von Hinweisen der App („App-Feedback“). Beispielsweise verbesserten Schüler:innen ihre Audioaufnahmen bei der Erstellung ihrer Karnevalsfigur mit der App Chatterpix (Duck Duck Moose LLC):

(Drückt auf den Aufnahmebutton und spricht ein) It is carnival and today, there is a fancy dress party at school. Guess what I am. I am wearing a blue eyes and green skin colour. I look spooky and ugly. Guess what I am. I am an alien.

(Drückt den Button zum Stoppen der Aufnahme.) (...)

(Drückt auf den Play Button und hört sich die Aufnahme seiner Chatterpix Figur an.)

(Drückt auf den Zurück Button.)

(Verändert den Mund seiner Figur noch einmal und versucht, eine neue Linie zu ziehen.)

(Drückt auf den Zurück Button und zieht eine neue Mundlinie.)

(Drückt auf den Play Button und hört sich den Anfang seiner Aufnahme an.)

(...)

(Drückt auf den Button zum Aufnehmen und spricht ein:) It is carnival and today, here is a fancy dress party at school. Guess what I am. I am wearing a blue eyes and green skin colour. I look spooky and ugly. Guess what I am. I am an alien. (Drückt den Button zum Stoppen der Aufnahme.)

(Drückt auf den Weiter Button und gestaltet sein Alien mit Accessoires, indem er die Symbole mit den Fingern antippt und verschiebt. Er drückt auf das Symbol der Mülltonne, um Elemente wieder zu löschen.)

(Sucht sich eine Schriftart aus und gibt das Wort „Alien“ ein.) (...)

(Drückt auf den Play Button und hört sich die Aufnahme seiner Chatterpix Figur an.)

(2022.03\_Fasching2\_Fynn\_Z.92-110)

### 4.3 Post-Task-Phase

Auch in einem digital gestützten Lernsetting wird in der *Post-Task Phase* (in Ergänzung zur bereits im *Task Cycle* erfolgten Rückmeldung) *Feedback* zu sprachlichen und inhaltlichen Aspekten gegeben oder werden die Kinder explizit zur *Self-Reflection* angeregt. Darüber hinaus wird aber auch auf die digitale Qualität des Produktes/Ergebnisses eingegangen (z.B. Qualität der Tonaufnahme, Umsetzung der Aufgabe mit/durch digitale *features* etc.). Im Forschungsprojekt ‚EMMa‘ wurden die Kinder nach dem Abschluss einer jeden thematischen Einheit unter anderem gebeten, auch den Mehrwert der App für ihren fremdsprachlichen Lernprozess zu reflektieren:

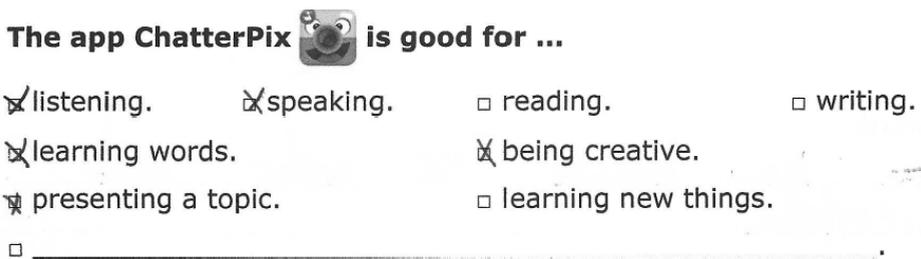


Abbildung 8: Ausschnitt aus Julias Reflexion zum Potenzial der App ChatterPix Kids (Duck Duck Moose LLC) für den eigenen fremdsprachlichen Lernprozess (Reflexionsblatt selbst erstellt)

Für die *Presentation* des digitalen Produkts/Ergebnisses gilt es, in einem digital gestützten Lernsetting einen kommunikativen Rahmen zu geben. So regen Höraufträge (z.B. Fragestellung) und Höranlässe (z.B. Quizze) die Kinder an, der jeweiligen Präsentation aufmerksam zu folgen („Active Listening/Watching“). Zudem bieten gezielt geplante Sprechkanäle (z.B. Fragen, Rätsel) Raum für einen angeleiteten Austausch über das vorgestellte digitale Produkt/Ergebnis („Interaction“). In einem interaktiven und kommunikativen Setting wurden die multimodalen Book Creator Bücher präsentiert und gemeinsam diskutiert.

L: And after sports, obviously, he seems to very, very hungry. What does he like to eat? Fynn?  
Fynn: What?  
L: What does he like to eat?  
Fynn: Er eat a sandwich and drink water.  
(2022.02\_Sport2\_Z.288-291)

## 5 Zusammenspiel generischer und fachspezifischer Aspekte

Im ersten Aktionszyklus des Forschungsprojekts ‚EMMa‘ wurde deutlich, dass mit, wegen und/oder durch digitale Medien und Materialien vielfältige Lerngelegenheiten entstehen können, die es bereits jungen Lernenden erlauben, Englischkompetenzen (= fachspezifische Kompetenzen) und Medienkompetenzen (= generische Kompetenzen) gleichermaßen zu entwickeln. Dabei wurden Oberflächenstrukturen thematisiert (siehe Abschn. 1), deren etwaiges Zusammenspiel mit Tiefenstrukturen dann durch die Videodaten (z.B. Aufzeichnung von Arbeitssequenzen) und Schüler:innenperspektiven (z.B. Reflexionen) diskutiert wurden (siehe Abschn. 3). Durch die Betrachtung dieser Wechselwirkungen konnte die Forschungsfrage ‚Welche Aufgaben und Aktivitäten eignen sich, um das Lernpotenzial digitaler Medien und Materialien auszuschöpfen?‘ mit der Entwicklung des ‚Konzepts für aufgabenbasiertes Lehren und Lernen im digital gestützten Fremdsprachenfrühbeginn‘ beantwortet werden (siehe Abbildung 5).

### 5.1 Untersuchung generischer und fachspezifischer Aspekte zur Verbesserung der Unterrichtsqualität im Grundschulenglischunterricht

Zu dem Zusammenspiel fachspezifischer und generischer Aspekte besteht weiterer Forschungsbedarf, dem sich das Aktionsforschungsprojekt ‚EMMa‘ in zusätzlichen Aktionszyklen widmen möchte. So wurde zwischen Januar 2023 (bis Juni 2023) ein zweiter Aktionszyklus durchgeführt und für das zweite Schulhalbjahr 2024 ist ein dritter Aktionszyklus angesetzt, in dem insbesondere die Aufgabentwicklung und die Unterrichtsgestaltung in einem digital gestützten, aufgabenbasierten Grundschulenglischunterricht untersucht wurden bzw. werden. Die Aktionsforschung dient als ein „Instrument zur Erprobung und ggf. Weiterentwicklung wissenschaftlicher Erkenntnisse in der Praxis“ (Caspari, 2016, S. 72). Dabei ist ‚EMMa‘ bewusst als längerfristiger, zyklischer Prozess geplant, um theoretische Annahmen zur Veränderung des Englischunterrichts in der Unterrichtspraxis zu überprüfen und für diese nach erneuter Reflexion sowohl als revidierte Praxisvorschläge als auch Veränderungen der theoretischen Annahmen zu formulieren (Burns, 2010, S. 9). Das Aktionsforschungsprojekt ‚EMMa‘ bedient sich eines qualitativen Zugangs zur Analyse von Unterrichtsqualität im Fach Englisch. Wie die-

ser Beitrag zeigt, ist das Potenzial dieses Ansatzes insbesondere die Konzentration auf einen spezifischen Kontext (= Gestaltung eines digital gestützten aufgabenbasierten Englischunterrichts), anhand dessen auch andere Akteur:innen (z. B. Forscher:innen, Lehrer:innen) Schlussfolgerungen (z. B. hinsichtlich Medienauswahl, Aufgabenentwicklung, Forschungsdesign) für ihre jeweiligen Kontexte und Ziele ableiten können. Zudem werden im Aktionsforschungsprojekt ‚EMMa‘ umfangreiche Unterrichtsaufnahmen angefertigt, die „als Katalysator einer (fach)didaktisch konkretisierten Unterrichtsforschung“ (Reusser & Pauli, 2021, S. 193) angesehen werden. Das Aktionsforschungsprojekt ‚EMMa‘ bietet gerade aufgrund seines triangulierenden Studiendesigns neue Denkansätze und Impulse, welche Bedeutung Aufgaben für die Gestaltung eines qualitativvollen digital gestützten Unterrichts in den Fremdsprachen haben können. Durch die Arbeit mit und in der Schulpraxis möchte ‚EMMa‘ sowohl auf theoretischer und konzeptueller wie auch unterrichtspraktischer Ebene wertvolle Hinweise für die zukünftige Gestaltung (z. B. Aufgabendesign, fachspezifischer und kompetenzförderlicher Medieneinsatz) von digital gestützten Lernsettings im Grundschulenglischunterricht geben und damit konkrete Angebote zur Weiterentwicklung von Unterrichtspraktiken schaffen. Die Ergebnisse (siehe Abschn. 3 und 4.2) zeugen von einer Verwobenheit generischer und spezifischer Aspekte: Somit bekräftigt das Kapitel den weiteren Bedarf an fachspezifischer Forschung und darüber hinaus den Wunsch eines regen Austauschs und engen Zusammenwirkens von Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken (siehe Lindl et al., in diesem Band).

## **5.2 Generische und fachspezifische Aspekte als Beiträge zur qualitativvollen Unterrichtsgestaltung**

Durch die Anbahnung fremdsprachlicher Kompetenzen mit digitalen Medien und Materialien bringt sich das Fach Englisch in den derzeitigen bildungswissenschaftlichen Diskurs ein, indem es das fächer-, schulstufen- und schulartenübergreifende Ziel berücksichtigt, „den Lernenden eine mündige, souveräne und aktive Teilhabe an der digitalisierten Lebens- und Arbeitswelt [zu] ermöglichen“ (KMK, 2021, S. 6). Gleichwohl zeigt das Forschungsprojekt ‚EMMa‘ auf, wie wichtig Fachspezifik und -kultur sind, da im Schulfach Englisch letztlich immer das qualitativvolle Lehren und Lernen der englischen Sprache im Mittelpunkt stehen sollte. Im Forschungsprozess hat sich dabei vor allem gezeigt, dass Aufgaben auch in einem digital gestützten Lernsetting von essenzieller Bedeutung für fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse sowie die fremdsprachliche Kompetenzentwicklung der Schüler:innen sind.

Zudem konnte ein ‚Konzept für aufgabenbasiertes Lehren und Lernen im digital gestützten Fremdsprachenfrühbeginn‘ (Abb. 5) erstellt werden. Das Modell identifiziert Merkmale eines qualitativvollen digital gestützten Englischunterrichts, der sowohl fachspezifischen Kompetenzen (d. h. Englischkompetenzen) als auch fächerübergreifenden Kompetenzen (d. h. Medienkompetenzen) gerecht wird.

Weiterhin bestärkt das Forschungsprojekt ‚EMMA‘, wie wichtig das dem MAIN-TEACH-Modell (Praetorius & Gräsel, 2021; Ufer & Praetorius, 2022) zugrunde liegende Verständnis des Wechselspiels zwischen unterrichtlichem Angebot auf Lehrkraftseite und dessen Nutzung auf Schüler:innenseite sowie reflexiv-zirkulären und kokonstruktiven Aushandlungsprozessen ist: Aufgaben nehmen darin eine zentrale Rolle ein und bilden den fremdsprachlichen, inhaltlichen und digital gestützten Rahmen, in dem Schüler:innen und Lehrer:innen kompetenz- und ergebnisorientiert arbeiten.

## Literatur

- Alhinty, M. (2015). Young Language Learners' Collaborative Learning and Social Interaction as a Motivational Aspect of the iPad. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 10(2), 24-29. <https://doi.org/10.3991/ijet.v10i2.4313>
- Altrichter, H., Posch, P., Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838547541>
- Aufenanger, S. (2017). Zum Stand der Forschung zum Tableteinsatz in Schule und Unterricht aus nationaler und internationaler Sicht. In J. Bastian & S. Aufenanger (Hrsg.), *Tablets in Schule und Unterricht. Forschungsmethoden und -perspektiven zum Einsatz digitaler Medien* (S. 119–138). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-13809-7\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-13809-7_6)
- BIG-Kreis (Hrsg.) (2015). *Der Lernstand im Englischunterricht am Ende von Klasse 4. Ergebnisse der BIG-Studie*. München: Domino.
- Brunsmeyer, S. (2023). Kommunikative Kompetenzen im digital-gestützten Grundschulenglischunterricht entwickeln. In H. Boettger & N. Schlueter, Norbert (Hrsg.), *Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen. Konferenzband zur 5. Tagung* (S. 125-133). Salzburg: Schriftbild Verlag.
- Brunsmeyer, S. (in Druck). Digital Silence? Fostering Oracy in the (Digital) EFL Classroom. In P. Siepman, J. Reckermann & F. Matz (Hrsg.), *Oracy in Foreign Language Education: Perspectives from Practice-Oriented Research*. Springer.
- Brunsmeyer, S. & Holberg, S. (2022). Making the match: English and media competences. Digitale Medien im Englischunterricht der Grundschule. *Grundschule Englisch*, 79, 2-7.
- Burns, A. (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching. A Guide for Practitioners*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203863466>
- Butler, Y. G. (2019). Gaming and young learners. In S. Garton, Sue & F. Copland (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners* (S. 305–319). Oxon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315623672-20>
- Butler, Y. G. (2022). Language Education in the Era of Digital Technology. *JALT Journal*, 44(1), 137-152. <https://doi.org/10.37546/JALTJJ44.1-7>
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511733109>
- Caspari, D. (2016). Prototypische Designs. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 67–78). Tübingen: Narr.

- Decristan, J., Hess, M., Holzberger, D. & Praetorius, A. K. (2020). Oberflächen- und Tiefenmerkmale: eine Reflexion zweier prominenter Begriffe der Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66. Beiheft, 102-116. <https://doi.org/10.3262/ZPB2001102>
- DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz.
- Drechsel, B. & Schindler, A. K. (2019). Unterrichtsqualität. In D. Urhahne, M. Dresel & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (S. 353-372). Berlin: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-55754-9\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-662-55754-9_18)
- Dreßler, C. (2018). *Nature and enactment of tasks for early English as a foreign language teaching: a collaborative research project with teachers*. Tübingen: Narr.
- Elsner, D. & Viebrock, B. (Hrsg.) (2014). *Triangulation in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt am Main: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-04899-5>
- European Commission (2012). *European Strategy for a Better Internet for Children*. Brussels.
- Flick, U. (2019). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 473-488). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4\\_33](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_33)
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Duckworth, D. & Friedman, T. (Hrsg.) (2018). *IEA International Computer and Information Literacy Study 2018. Assessment Framework*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-19389-8>
- Frisch, S. (2017). Eckpfeiler des kommunikativen Englischunterrichts in der Grundschule. *Fremdsprachen lehren und lernen*, 46(2), 55-69.
- Golonka, E. M., Bowles, A. R., Frank, V. M., Richardson, D. L. & Freynik, S. (2014). Technologies for foreign language learning: a review of technology types and their effectiveness. *Computer Assisted Language Learning*, 27(1), 70-105. <https://doi.org/10.1080/09588221.2012.700315>
- Grünewald, A. (2012). Förderung interkultureller Kompetenz durch Lernaufgaben. *Fremdsprachen lehren und lernen*, 41(1), 54-71.
- Helmke, T., Helmke, A., Schrader, F.-W., Wagner, W., Nold, G. & Schröder, K. (2008). Die Videostudie des Englischunterrichts. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 345-363). Weinheim: Beltz.
- Kersten, K., Bruhn, A.-C., Ponto, K., Böhnke, J. & Greve, W. (2018). Teacher Input Observation Scheme (TIOS). *Studies on Multilingualism in Language Education*, 4. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.22467.35368>
- Kolb, A. & Schocker, M. (2021). *Teaching English in the primary school: a task-based introduction for pre- and in-service teachers*. Hannover: Klett/Kallmeyer.
- Krauss, S., Bruckmaier, G., Lindl, A., Hilbert, S., Binder, K., Steib, N. & Blum, W. (2020). Competence as a continuum in the COACTIV study: the "cascade model". *ZDM – Mathematics Education*, 52, 311-327. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01151-z>
- Kultusministerkonferenz (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Berlin: Eigendruck.
- Kultusministerkonferenz (2021). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*. Berlin: Eigendruck.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838538952>
- Laranjeiro, D. (2021). Development of Game-Based M-Learning Apps for Preschoolers. *Education Sciences*, 11(5). <https://doi.org/10.3390/educsci11050229>

- Mayring, P. & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 633–647). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4\\_42](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_42)
- Meyer, M., Volkman, L., Grimm, N. (2022). *Teaching English*. Tübingen: Narr. <https://doi.org/10.24053/9783823393931>
- mpfs = Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2021). *KIM-Studie 2020. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger*. Stuttgart. ([https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020\\_WEB\\_final.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020_WEB_final.pdf))
- Praetorius, A. K. & Gräsel, C. (2021). Noch immer auf der Suche nach dem heiligen Gral: Wie generisch oder fachspezifisch sind Dimensionen der Unterrichtsqualität? *Unterrichtswissenschaft*, 49(2), 167–188. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00119-6>
- Pinter, A. (2015). Task-Based Learning with Children. In J. Bland (Hg.), *Teaching English to young learners: critical issues in language teaching with 3-12 year olds* (S. 113–127). London/New York: Bloomsbury.
- Pinter, A. (2019). Agency and technology-mediated task repetition with young learners. Research and implications for primary classroom practice. *Language Teaching for Young Learners*, 1(2), 139–160. <https://doi.org/10.1075/ltyl.00010.pin>
- Reusser, K. & Pauli, C. (2021). Unterrichtsqualität ist immer generisch und fachspezifisch. Ein Kommentar aus kognitions- und lehr-lerntheoretischer Sicht. *Unterrichtswissenschaft*, 49, 189–202. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00117-8>
- Schocker- von Ditfurth, M. & Müller-Hartmann, A. (2010). *Teaching English: Task-Supported language learning*. Paderborn: UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838533360>
- Ufer, S. & Praetorius, A.-K. (2022). Unterrichtsqualität im Mathematikunterricht der gymnasialen Oberstufe. In T. Rolfes, S. Rach, S. Ufer & A. Heinze (Hrsg.), *Das Fach Mathematik in der gymnasialen Oberstufe* (S. 287–315). Münster: Waxmann.
- vbw = Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2021). *Digitale Bildung an bayerischen Schulen vor und während der Corona-Pandemie*. München. ([https://www.vbw-bayern.de/Redaktion/Frei-zugaengliche-Medien/Abteilungen-GS/Bildung/2021/Downloads/Bi-174-001\\_Digitale-Bildung-an-bayerischen-Schulen-vor-und-w%C3%A4hrend-der-Corona-Pandemie\\_17.03.2021.pdf](https://www.vbw-bayern.de/Redaktion/Frei-zugaengliche-Medien/Abteilungen-GS/Bildung/2021/Downloads/Bi-174-001_Digitale-Bildung-an-bayerischen-Schulen-vor-und-w%C3%A4hrend-der-Corona-Pandemie_17.03.2021.pdf))
- Vodafone Stiftung GmbH (Hrsg.) (2020). *Schule auf Distanz. Perspektiven und Empfehlungen für den neuen Schulalltag. eine repräsentative Befragung von Lehrkräften in Deutschland*. Düsseldorf: URL: [https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/05/Vodafone-Stiftung-Deutschland-Studie\\_Schule\\_auf\\_Distanz.pdf](https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/05/Vodafone-Stiftung-Deutschland-Studie_Schule_auf_Distanz.pdf)
- Welling, S. (2017). Methods matter. Methodisch-methodologische Perspektiven für die Forschung zum Lernen und Lehren mit Tablets. In J. Bastian & S. Aufenanger (Hrsg.), *Tablets in Schule und Unterricht. Forschungsmethoden und -perspektiven zum Einsatz digitaler Medien* (S. 15–36). Wiesbaden: Springer.
- Whyte, S. & Cutrim Schmid, E. (2019). Classroom technology for young learners. In S. Garton & F. Copland (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners* (S. 338–355). Oxon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315623672-22>
- Wilden, E. (2021). Fachspezifische Aspekte von Unterrichtsqualität im Schulfach Englisch. *Unterrichtswissenschaft*, 49, 211–219. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00105-y>
- Willis, J. (2005). *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman.
- Ziegler, N. (2016). Taking Technology to Task: Technology-Mediated TBLT, Performance, and Production. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 136–163. <https://doi.org/10.1017/S0267190516000039>

## Im Kapitel thematisierte Apps

Book Creator. *Tools for Schools Limited* [Mobile app]. App Store. <https://bookcreator.com/>

ChatterPix Kids. *Duck Duck Moose LLC* (Version 1.3.7) [Mobile app]. App Store. <https://apps.apple.com/de/app/chatterpix-kids/id734046126>

Scratch Junior. *Scratch Foundation* [Mobile app]. App Store. <https://www.scratchjr.org/>