

Digitale Medien nutzen, um trotz geografischer Entfernung Bürger zu Sprachverwendenden auszubilden / *Utiliser le numérique pour former des citoyens usagers des langues malgré l'éloignement géographique*

*Christian Ollivier**

Christian Ollivier ist Professor für Sprachendidaktik an der Universität von La Réunion. Er leitet die Forschungsgruppe Icare (Institut coopératif austral de recherche en éducation) und forscht hauptsächlich in den folgenden Bereichen: didaktische Ansätze (insbesondere sozio-interaktionaler Ansatz), digitale Medien und Sprachenlehren und -lernen, Digital Citizenship und Literacy in Verbindung mit Sprachbildung, Didaktik der Mehrsprachigkeit (insbesondere Interkomprehension). Er ist Koordinator mehrerer internationaler Projekte. Er leitete in den letzten Jahren unter anderem zwei Projekte am Europäischen Zentrum für Moderne Sprachen (European Center for Modern Languages) des Europarats und ein europäisches Projekt (Lingu@num), das mit den in diesem Artikel behandelten Themen in Verbindung stehen.

 <https://orcid.org/0000-0003-2747-3986>

Eingegangen am 15. Dezember 2023. **Genehmigt** am: 20. Dezember 2023.

Wie man diesen Artikel zitiert:

OLLIVIER, Robert Digitale Medien nutzen, um trotz geografischer Entfernung Bürger*innen und Sprachverwendende auszubilden *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 12, Sonderausgabe, p. 29-43, dez. 2023. Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10408404>

ZUSAMMENFASSUNG

Mit der Verbreitung digitaler Technologien ergeben sich für Sprachlernende zahlreiche Gelegenheiten, die gelernten Sprachen authentisch zu nutzen, i.e. diese "in echt" außerhalb des Bildungskontexts zu verwenden, selbst wenn sie weit entfernt von Gebieten leben, in denen die Zielsprachen täglich verwendet werden. Die Forschung hat die vielseitigen Vorteile der informellen Teilnahme von Sprachlernenden an partizipativen Websites hervorgehoben. Nach einem Überblick über einige dieser Vorteile befasst sich der Artikel mit den didaktischen Möglichkeiten, diese Art der Online-Partizipation im Rahmen vom formellen Sprachenlernen zu nutzen. Insbesondere wird der Mehrwert von sozio-interaktionalen, im Leben verankerten Aufgaben (Real-World Tasks) hervorgehoben, die es den Lernenden ermöglichen, authentische Kommunikation auf partizipativen Websites zu erleben und als digital Citizens zu agieren. Diese Aufgaben bieten nämlich die Möglichkeit, gleichzeitig Sprachkompetenzen und digitale Bürgerschaft, insbesondere in ihrer ethischen und kritischen Dimension, zu trainieren. Abschließend stellt der Artikel ein konkretes Beispiel vor, das zeigt, wie im Leben verankerte Aufgaben, Sprachbildung und kritische Digital Citizenship Education miteinander verbinden können.

*

 christian.ollivier@univ-reunion.fr

SCHLÜSSELWORTE: Digital Citizenship; Fremdsprachendidaktik; Digitale Technologien; Sozio-interaktionaler Ansatz; Aufgaben.

RÉSUMÉ

Avec la diffusion des technologies numériques, de nombreuses occasions se présentent pour les apprenants de langues d'en être également des usagers et de les utiliser ainsi "pour de vrai" en dehors de tout contexte éducatif, même lorsqu'ils vivent loin des espaces où la langue-cible est utilisée quotidiennement. La recherche a fait ressortir les nombreux bénéfices que représente la participation informelle d'apprenants de langues à des sites participatifs en ligne. Après avoir passé en revue quelques-uns de ces avantages majeurs, l'article s'intéresse aux possibilités pour la didactique de tirer profit de ce genre de participation dans le cadre de l'enseignement-apprentissage formel des langues. Il détaille tout particulièrement l'intérêt de tâches socio-interactionnelles ancrées dans la vie réelle permettant aux apprenants de faire l'expérience d'une communication authentique sur des sites participatifs et de devenir des citoyens usagers des langues et du numérique. Ces tâches offrent, en effet, des occasions de travailler sur les compétences langagières tout en mettant l'accent également sur les différents aspects de la citoyenneté numérique, notamment sa dimension responsable, éthique et critique. Pour finir, l'article présente un exemple concret montrant comment les tâches ancrées dans la vie réelle permettent d'associer éducation langagière et éducation à une citoyenneté numérique critique.

MOTS-CLÉS: Citoyenneté numérique; Didactique des langues; Numérique; Approche socio-interactionnelle; Tâches.

1 Einleitung

Lange Zeit verringerte das Erlernen einer Sprache fernab der geographischen Gebiete, in denen sie täglich verwendet wird, die Chancen, sie „in echt“, also außerhalb der Lehr-Lern-Situation anzuwenden, erheblich. Heute ermöglicht die weite Verbreitung des Internets allen Lernenden, die über die finanziellen und technologischen Mittel verfügen, Zugang zu verschiedenen Ressourcen in der Zielsprache zu erhalten (Texte, Lieder, Serien, Filme...), sich mit Sprecher*innen der Zielsprache, die er kennt (falls dies der Fall ist), auszutauschen und sogar an partizipativen Websites teilzunehmen, in denen die gelernte Sprache die Kommunikationssprache ist. Dies erfordert jedoch spezifische Kompetenzen, Bewusstsein, Fertigkeiten und *savoir-être*, die es einem ermöglichen, sich in Online-Communities als verantwortungsbewusste, ethische und verantwortungsbewusste Bürger*innen zu verhalten.

Nach einem Überblick über einige der wichtigsten positiven Auswirkungen, die die Forschung in der informellen Teilnahme von Sprachlernenden an partizipativen Websites identifiziert hat, stellen wir eine Möglichkeit vor, diese Vorteile im Rahmen des formellen Sprachunterrichts zu nutzen, und zwar durch sogenannte "Real-World Tasks" oder "im Leben verankerte Aufgaben". Wir werden insbesondere zeigen, wie diese es ermöglichen, Sprachbildung und Digital Citizenship Education miteinander zu verbinden.

2 Vorteile der informellen Partizipation von Sprachlernenden an partizipativen Websites

Seit Beginn der 2000er-Jahre interessiert sich die Sprachdidaktikforschung für die Erfahrungen von Sprachlernenden, die auf völlig informelle Weise an partizipativen Websites teilnehmen, die allen offen stehen und weder für das Erlernen von Sprachen konzipiert wurden noch von einer Bildungsbehörde verwaltet werden. Dazu gehören Fanfiction-Communities, Online-Spiele und deren Diskussionsräume oder auch Foren oder die Enzyklopädie Wikipedia. Die Forschungsergebnisse zeigen mehrere Vorteile für die beteiligten Sprachlernenden im Hinblick auf die Identitätsbildung, die Verwendung der Zielsprache und deren Erlernen auf.

2.1 Identitätsbildung

Die Teilnahme an partizipativen Websites wie oben definiert trägt zur Konstruktion einer spezifischen, oft transkulturellen Identität bei (Hannibal Jensen, 2019; Lam, 2004; Lam & Kramersch, 2003; Thorne & Black, 2011; Yi, 2007), was sich beispielsweise ganz konkret in Pseudonymen äußern kann, die Elemente der Herkunftskultur der Teilnehmer*innen und der Zielkultur vermischen.

Die vielleicht wichtigste Veränderung in Bezug auf die Identität ist der Übergang von einer Lernendenidentität zu einer Identität als Sprachverwendende, die über die gleichen Rechte und Pflichten wie die anderen Mitglieder der Online-Gemeinschaften verfügen, an denen sie teilnehmen (Black, 2005, 2009; Hanna & de Nooy, 2003; Sundqvist, 2019; Thorne & Black, 2011). Auf partizipativen Websites agieren die Lernenden als Nutzer*innen der Website, indem sie Handlungen ausführen, die mit dem Zweck der Website in Zusammenhang stehen: Wissen teilen, spielen, Meinungen austauschen usw. Wie Hanna und de Nooy im Zusammenhang mit der Teilnahme von englischsprachigen Studierenden an den Foren der Zeitung *Le Monde* gezeigt haben, ist es tatsächlich die Übereinstimmung mit den Zielen der Gemeinschaft, die die Integration fördert. So wurden Studierende, die angaben, diese Foren zu besuchen, um ihre Französischkenntnisse zu verbessern, nicht so willkommen geheißen wie Studierende, die angaben, dass sie über Themen diskutieren wollten, die sie interessierten.

Die Lernenden werden nicht nur zu Nutzer*innen, sondern können sogar als Expert*innen betrachtet werden (Shafirova & Cassany, 2019), da sie aufgrund ihrer Herkunft (sofern sie diese bekannt geben) als Vertreter*innen einer bestimmten Kultur oder eines bestimmten Landes betrachtet werden. Die gerade erwähnten, an den Foren von *Le Monde* teilnehmenden amerikanischen Studierenden wurden aufgrund ihrer Herkunft in Diskussionen über die USA positiv aufgenommen, wobei die Forenmitglieder sogar akzeptierten, dass sie sich auf Englisch ausdrückten (Hanna & de Nooy, 2003).

2.2 Authentischer Einsatz der Zielsprache

Mehrere Forscher*innen nennen als Vorteile der informellen Teilnahme an offenen Websites, dass die Lernenden dadurch die Gelegenheit erhalten, mit einem authentischen Gebrauch der Zielsprache konfrontiert zu werden und diese Sprache selbst in Situationen zu verwenden, in denen sie als "natürliche" Kommunikationssprache gebraucht wird, und dass sie sich so an ein sehr breites Publikum wenden können (Black, 2009; Pasfield-Neofitou, 2011; Sauro, 2017; Vazquez-Calvo et al., 2019). Darüber hinaus ist der Gebrauch der Zielsprache durch die Lernenden bedeutungsvoll (Hannibal Jensen, 2019). Die Lernenden verwenden die Sprache, um "wirklich" zu kommunizieren, und nicht primär, um sie zu lernen – wie es im Sprachunterricht oft der Fall ist.

2.3 Lerneffekte

Über diese identitären und kommunikativen Aspekte hinaus hat die Forschung verschiedene Vorteile – unter anderem – im Bereich des Sprachenlernens hervorgehoben. Vazquez-Calvo et al. (2019, S. 66) zeigen, dass Online-Partizipation die Lernenden mit zahlreichen "*Language learning events*" konfrontieren und Sundqvist (2019) hat signifikante Auswirkungen auf die lexikalische Kompetenz sowie auf die bei Zertifizierungen erzielten Ergebnisse festgestellt. Die Forschung hat auch einen Gewinn an Selbstvertrauen in Bezug auf die Verwendung der Zielsprache festgestellt (Black, 2009; Lam & Kramsch, 2003).

Die Lernvorteile beschränken sich nicht nur auf die Sprache, sie sind ebenfalls in verschiedenen weiteren Dimensionen feststellbar, insbesondere im Bereich der *Literacies*. Online-Publikationen können nämlich eine kreative oder sogar künstlerische Dimension beinhalten, insbesondere wenn es sich um Videoproduktionen handelt (Schwarz, 2009). Sie tragen auch zur Entwicklung der sozialen Kompetenzen der Lernenden bei (Lam, 2004; Lam & Rosario-Ramos, 2009), d.h. zu ihrer Fähigkeit, soziale Beziehungen aufzubauen und mit anderen Sprecher*innen der Zielsprache sozialadäquat zu kommunizieren. Hannibal Jensen (2019) hebt ihrerseits den Einsatz verschiedener Strategien im Bereich des Lernens im Allgemeinen, und insbesondere der Rezeption, Produktion und Interaktion hervor. Diese Strategien beruhen unter anderem auf dem Einsatz von technologischen Werkzeugen (z. B. Übersetzungsapps) oder von Multimodalität. Schließlich wären auch die von den Lernenden wahrgenommenen Möglichkeiten zu erwähnen, mit neuen digitalen Genres und Formaten zu experimentieren (Black, 2009).

3 Wege zur Übertragung informeller Praktiken in den Sprachunterricht

Die Forschung hat auch in diesen informellen Praktiken Grenzen und Risiken identifiziert – beispielsweise das Risiko der Verwundbarkeit für Lernende mit nur geringen Kompetenzen im

Bereich Sprache und *Literacy*. Die große Anzahl an Forschungsergebnissen, die die positiven Auswirkungen dieser Praktiken belegen, ist für Sprachlehrende und -didaktiker*innen ein Anlass, Wege zu denken, wie diese Praktiken im Rahmen des Sprachunterrichts übertragen werden können, um von den positiven Auswirkungen zu profitieren, die die Forschung in informellen Kontexten festgestellt hat. Zwei Hauptoptionen zeichnen sich ab.

Die erste geht vollständig auf das Risiko der Verwundbarkeit ein, indem sie dafür plädiert, Online-Praktiken in den Unterricht zu übertragen (Brunel, 2018; Petitjean & Brunel, 2018; Sauro, 2017; Sauro & Sundmark, 2016; Vazquez-Calvo et al., 2019). Dabei werden die Lernenden aufgefordert, Texte zu verfassen, wie sie auf Online-Plattformen publiziert werden, beispielsweise „*chroniques*“ oder Fanfiction. In diesem Rahmen sollen die Lernenden Schreibkompetenzen und *Digital Literacy* entwickeln, wie sie für die Teilnahme an Online-Gemeinschaften erforderlich sind.

Die zweite Option zielt darauf ab, den Lernenden die Möglichkeit zu bieten, im Rahmen des Sprachunterrichts an Online-Websites mit mehr oder weniger Betreuung und Unterstützung teilzunehmen. Es hat den Vorteil, dass Lernende authentische Kommunikation erleben können, wie sie von vielen Fachleuten zur Zeit der Entstehung des Internets definiert wurde, nämlich als Kommunikation mit Menschen außerhalb der Bildungswelt. Sie werden so zu Verwendenden der Sprache, die sie lernen. In die Richtung geht die von Thorne geförderte Pädagogik des *Rewilding*, die den Lernenden eine sehr große Freiheit und Autonomie bei der Durchführung der vorgeschlagenen Aufgaben lässt. Forscher*innen, die an drei von uns koordinierten internationalen Projekten teilgenommen haben¹, gehen durch die Einführung von „im Leben verankerten Aufgaben“ einen ähnlichen Weg.

4 Im Leben verankerte Aufgaben

Dieser Aufgabentyp erweitert die übliche Typologie von Aufgaben, die zwischen zwei Arten von Tasks unterscheidet: einerseits didaktische kommunikative Aufgaben (Europarat, 2001), auch „*activation tasks*“ (Nunan, 2004), oder auch „*micro-tâches*“ (Mikroaufgaben) (Guichon, 2006) genannt, die auf die Arbeit und den Erwerb spezifischer Kommunikationskompetenzen abzielen und andererseits realitätsbezogene Ziel- oder Probeaufgaben (Europarat, 2001; Nunan, 2004) bzw. Makroaufgaben (Guichon, 2006), die reale Situationen widerspiegeln und Lernende auf diese vorbereiten. Zu dieser Typologie können wir die „*tâches actionnelles sociales*“ (soziale handlungsorientierte Aufgaben) im Sinne von Pakdel (2011) hinzufügen. Dabei handelt es sich um Aufgaben, die für die Gruppe, die aus Lehrperson und Lernenden besteht, von unmittelbarer realer Bedeutung sind. Deren Ergebnisse bzw. Produkte richten sich nämlich an die Gruppenmitglieder und müssen für diese ein konkretes Interesse darstellen.

Wie es im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen* heißt, stehen didaktische Aufgaben „in indirektem Zusammenhang mit realen Aufgaben“, während Zielaufgaben

¹Die am Europäischen Zentrum für moderne Sprachen des Europarates durchgeführten e-lang- und e-lang citizen Projekte und das von der Europäischen Union im Rahmen des Erasmus+-Programms mitfinanzierte Projekt Lingu@num.

„realitätsnah“ sind (Europarat, 2001). Wichtig ist dabei, dass beide Aufgabentypen *nicht* im Leben verankert sind, da ihre Adressat*innen im Allgemeinen simuliert werden: Die von den Lernenden erstellten Produktionen bzw. erzielten Ergebnisse richten sich tatsächlich oft an Personen, die keine Realität haben, und werden nicht selten nur von der Lehrperson zur Kenntnis genommen und evaluiert. Soziale handlungsorientierte Aufgaben dagegen sind in der Realität der Klassengruppe verankert und ihre Produkte haben innerhalb dieser Gruppe eine Bedeutung.

Im Leben verankerte Aufgaben sind ihrerseits direkt in der realen Welt außerhalb der Bildungseinrichtung verankert und bieten den Lernenden die Möglichkeit, an partizipativen Websites innerhalb realer und authentischer sozialer Interaktionen außerhalb der Bildungswelt zu (inter)agieren.

Es handelt sich um Aufgaben, die vor jeder pädagogischen Intervention existieren. Die Aufgaben, die die Lehrpersonen ihren Lernenden anbieten, sollten also nur solche sein, die sie auf Websites identifiziert haben. Partizipative Websites fordern nämlich ihre Nutzer*innen dazu auf, spezifische Aufgaben zu erfüllen. Wikipedia lädt dazu ein, enzyklopädische Beiträge zu redigieren, ein Kochforum fordert dazu auf, Rezepte zu posten, ein partizipativer Hörbuchkatalog wie Librivox hält Freiwillige dazu ein, Texte aufzunehmen und auf der Website zu teilen usw. Viele dieser Aufgaben können ohne Weiteres von Lernenden durchgeführt werden.

Im Leben verankerte Aufgaben werden also auf partizipativen Websites unter Beachtung der Zweckbestimmungen und sozialen Regeln dieser Websites durchgeführt. Das Handeln der Lernenden soll dabei die sozialen Regeln der Website und die sozialen Interaktionen innerhalb der Gemeinschaft berücksichtigen. Dies führt dazu, dass die Lernenden die Sprache im ökologischen Kontext verwenden, in dem die Sprache "natürlich" als Kommunikationssprache verwendet wird. Sie kommunizieren mit einem (manchmal) sehr großen Publikum, das an ihren Beiträgen potenziell interessiert ist.

Die Beiträge der Lernenden werden Gegenstand einer (sozialen) Bewertung durch andere Internetnutzer*innen sein. Und diese Bewertung basiert explizit oder implizit auf Qualitätskriterien, die von den Zielen, Werten und sozialen Regeln der Gemeinschaft abhängen. Wikipedia bittet z.B. um Neutralität, das französischsprachige Kochforum Supertoinette fordert in seiner Netiquette dazu auf, „durchführbare und hochwertige Rezepte zu verbreiten“ und weiter „auf dem Forum nur auf Französisch, höflich und verständlich zu kommunizieren“². Auf dieser Grundlage erfolgt die Bewertung der Beiträge. So wird das Posten eines Rezepts zu Danknachrichten führen oder Antworten hervorrufen, die sich eher auf die geschmackliche Qualität des Gerichts als auf die sprachliche Korrektheit des Rezepts beziehen, solange das Verständnis gewährleistet ist. Die Produktionen der Lernenden werden daher nach gemeinschaftsspezifischen Kriterien sozial evaluiert. Lernende können somit ihre Fähigkeit zur Kommunikation und damit zur Berücksichtigung des sozio-interaktionalen Rahmens auf die Probe stellen. Die volle Berücksichtigung der sozialen Interaktionen ist auch einer der Gründe, warum wir empfehlen, den Lernenden im Leben verankerte Aufgaben anbieten.

² <https://www.supertoinette.com/infos/charte-de-bonne-conduite>

5 In einem bestimmten sozio-interaktionalen Rahmen kommunizieren

Durch im Leben verankerte Aufgaben soll den Lernenden die Möglichkeit gegeben werden, außerhalb des pädagogischen Kontextes in „echten“ sozialen Interaktionen zu kommunizieren. Es geht also darum, die Lernenden dazu zu bringen, eine echte Kommunikationskompetenz zu entwickeln und zu aktivieren, die wir in Anlehnung an Jacques (2000) und Grillo (2000) als die Fähigkeit verstehen, die Sprache (und andere semiotische Mittel) unter vollständiger Berücksichtigung der involvierten Kommunikationspartner*innen – und damit des sozio-interaktionalen Rahmens – zu nutzen. Tatsächlich erfordert Kommunikation – und das gilt auch für jedes menschliche Handeln – „vor allem eine kommunikative Kompetenz, die die Angemessenheit der durchgeführten Handlungen in Bezug auf die eingegangene Beziehung gewährleistet“³ (Grillo, 2000, S. 257). Lernende müssen daher stets ihre Kommunikationspartner im Kopf behalten. Der kollaborative Online-Reiseführer Wikitravel macht dies sehr deutlich, indem dort in der französischen Version folgender Ratschlag an Beitragende gegeben wird: „Le voyageur avant tout est un principe sous-jacent sur lequel les Wikivoyageurs se basent lors de prises de décision sur Wikitravel. L'idée est que tout notre travail doit être fait dans le but de servir les voyageurs qui sont finalement nos lecteurs“⁴. Die Website nennt einige Beispiele, darunter dieses: „Nous essayons de ne pas ennuyer les lecteurs avec nos opinions personnelles, nos convictions, etc., à la place nous essayons de les aider à se faire leur propre opinion sur le voyage“⁵. Lernende können so lernen, im ganzen Aufgabendurchführungsprozess ihre Leser*innen und deren Erwartungen sowie die Qualitätskriterien zu berücksichtigen, die vom Zielpublikum implizit angewandt werden. Jacques drückt dies folgendermaßen aus: „Ce sont mes oreilles qui te parlent parce que je signifie pour autant que je te comprends. C'est ma voix qui t'écoute parce qu'au fur et à mesure que je parle, j'écoute ou plutôt je parle l'écoute que je te prête de ma propre parole“⁶ (Jacques, 2000, S. 63).

Für Sprachlehrende ist dies einer der wesentlichen Vorteile von im Leben verankerten Aufgaben. Eine Analyse⁷ der Rückmeldungen von (zukünftigen) Sprachlehrenden, die eingeladen wurden, zwei im Leben verankerte Aufgaben durchzuführen – und zwar einen Beitrag auf WikiTravel oder in einem Kochforum zu publizieren –, zeigt deutlich, dass die Studierenden sich der sozio-interaktionalen Herausforderungen und des Unterschieds zwischen einer Zielaufgabe und einer im Leben verankerten Aufgabe voll bewusst sind. Sie erkennen, dass diese Aufgaben eine reale Bedeutung haben, die nicht in erster Linie darin besteht, die Sprache zu lernen. Einer

³ „[...] réclame encore et surtout une compétence communicationnelle qui garantit l'adéquation des actes accomplis relativement à la relation engagée“.

⁴ „Der Reisende zuerst‘ ist ein Grundprinzip, auf das sich Wikivoyagers stützen, wenn sie Entscheidungen auf Wikitravel treffen. Das heißt, dass wir unsere ganze Arbeit darauf abzielen sollte, den Reisenden zu dienen, die letztendlich unsere Leser*innen sind.“

⁵ https://wikitravel.org/fr/Wikitravel:Le_voyageur_avant_tout

„Wir versuchen, die Leser*innen nicht mit unseren persönlichen Meinungen, Überzeugungen usw. zu langweilen, sondern ihnen zu helfen, sich eine eigene Meinung über Reisen zu bilden.“

⁶ „Es sind meine Ohren, die zu dir sprechen, weil ich nur so viel bedeuten kann, wie ich dich verstehe. Meine Stimme hört dir zu. Während ich spreche, höre ich dir zu oder besser gesagt, ich spreche das Hören meiner Worte, das ich bei dir zumute.“

⁷ Die Analyse war Gegenstand eines Artikels, der bei der Zeitschrift *Alsic* in den nächsten Monaten veröffentlicht wird.

der Studierenden vermerkt: „il ne s'agit pas uniquement de montrer de quoi ils [les apprenants] sont capables en termes de production de la langue cible mais de le faire tout en partageant des éléments dont ils ont connaissance.“⁸ Ein anderer, der an einem Kochforum teilgenommen hat, erklärt den Unterschied zwischen den Aufgabentypen: „A la différence d'un devoir à rendre à un professeur qui n'implique que deux individus, on a ici la possibilité de toucher d'autres personnes, de les pousser à agir (en essayant notre recette) et d'initier de véritables échanges (conseils, remerciements, variantes, etc.).“⁹ Eine dritte gibt an, dass sie darauf geachtet habe, „d'être compréhensible, ce qui apparaît encore plus important lorsque l'on sait que l'on s'adresse à des lecteurs réels.“¹⁰

6 Didaktische Umsetzung

Wenn man den Lernenden die Durchführung von im Leben verankerten Aufgaben anbietet, muss man sich die Frage stellen, welcher didaktische Ansatz für diese Art von Aufgabe am Besten geeignet ist. Thorne et al. schlagen vor, Bildung zu *rewilden*, indem den Lernenden größtmögliche Freiheit bei der Durchführung von Aufgaben gegeben wird, wie dies in der Realität außerhalb der Bildungswelt der Fall wäre. Es geht darum, „*dynamically augment and integrate formal learning settings with the vibrancy of linguistically and experientially rich engagement occurring elsewhere in the social-material world*“ (Thorne et al., 2021, S. 108). Dies birgt jedoch potenziell das Risiko einer Gefährdung der Lernenden.

Dies ist unter anderem der Grund, warum wir die „doppelte Verankerung“ von im wirklichen Leben verankerten Aufgaben nutzen wollen. Denn diese Aufgaben sind gleichzeitig im Leben außerhalb der Bildungseinrichtung *und* in der Unterrichtssituation verankert. Er ergibt sich daraus die Möglichkeit, Unterstützung und einen sicheren Raum für die Durchführung der Aufgabe zu bieten. In diesem Zusammenhang schlagen wir zwei Hauptoptionen vor.

Die erste ist dem *Rewilding* von Thorne et al. (2021) nahe und basiert auf dem *Task Based Language Teaching*, wie es insbesondere von Long (2015) gefördert wird. Auch hier geht es aus emanzipatorischer Sicht darum, den Lernenden viel Freiraum bei der Aufgabenerfüllung zu geben. Wir schlagen jedoch vor, die Aufmerksamkeit der Lernenden auf drei wesentliche Aspekte zu lenken:

⁸ Es geht nicht nur darum, zu zeigen, dass sie [die Lernenden] in der Lage sind, in der Zielsprache zu produzieren, sondern auch darum, etwas zu teilen, das sie kennen.

⁹ Im Gegensatz zu einer Aufgabe für die Lehrperson, an der nur zwei Personen beteiligt sind, haben wir hier die Möglichkeit, andere Menschen zu berühren, sie zum Handeln zu bewegen (durch Ausprobieren des Rezepts) und einen echten Austausch zu initiieren (Ratschläge, Danksagungen, Variationen usw.).

¹⁰ [...] verständlich zu sein, was umso wichtiger erscheint, wenn man weiß, dass man sich an echte Leser*innen wendet.

- die sozio-interaktionale Dimension, indem ihnen Möglichkeiten aufgezeigt werden, die vorhandenen sozialen Interaktionen vollständig wahrzunehmen und zu berücksichtigen,
- die sprachliche Dimension mit einem besonderen Fokus auf die Frage des Genres;
- die kritische und Digital Citizenship-Dimension, auf die wir im folgenden Abschnitt dieses Textes eingehen.
-

Dies ist der Ansatz des e-lang citizen Projekts. Wir weisen interessierte Leser und Leserinnen darauf, dass auf der Website des Projekts¹¹ eine Datenbank mit zahlreichen im Leben verankerten Aufgaben zur kostenlosen und freien Verfügung steht.

Die zweite Option richtet sich an Lehrkräfte, die eine strukturiertere Unterstützung anbieten möchten. Sie wurde im Lingu@num-Projekt umgesetzt. Rund vierzig vom Projektteam entwickelte Aufgabenblätter¹² bieten somit Lernszenarien an, die es möglich machen, Sprachkompetenzen und Digital Citizenship anzuvisieren.

In beiden Fällen geht es darum, auf die Bedürfnisse der Lernenden einzugehen, wenn sie auftreten, und ihnen die Entwicklung von Sprachkompetenzen zu ermöglichen, die für die Bewältigung von im Leben verankerten Aufgaben erforderlich sind. Es geht aber auch darum, sie bei der Entwicklung ihrer Digital Citizenship zu unterstützen, damit sie die *Digital Wilds* zähmen können, die manchmal einschüchternd wirken und die Lernenden in gefährliche Situationen bringen können.

7 Digital Citizenship und Sprachbildung

Wir haben es gerade erwähnt: Im Leben verankerte Aufgaben zielen auch auf die Entwicklung der Digital Citizenship ab. Für Online-Partizipation sind nämlich nicht nur Sprachkenntnisse erforderlich, sondern auch die Fähigkeit, als kritische und verantwortungsbewusste Bürger*innen zu (inter)agieren. Im Leben verankerte Aufgaben ermöglichen es, Sprachbildung und Digital Citizenship Education (Ollivier & Jeanneau, 2023) zu verbinden.

Eine Metaanalyse der Fachliteratur im Bereich der Digital Citizenship (Ollivier et al., 2021), die wir im Rahmen des e-Lang citizen-Projekts durchgeführt haben, führte zu einer Definition von Bürger*innen als Nutzer*innen von Sprachen und digitalen Medien. Hierbei handelt es sich um eine Person, die digitale Technologie verwendet, um online in verschiedenen Gemeinschaften zu (inter)agieren und dabei die Werte, Rechte und Pflichten zu berücksichtigen, die mit den jeweiligen *Communities* verbunden sind, an denen sie teilnehmen. Dabei müssen sie sich kompetent,

¹¹ <https://www.ecml.at/elangcitizen>

¹² <https://www.linguanum.eu/produktions-produkte/tasks>

informiert, sicher, verantwortungsbewusst, ethisch und kritisch verhalten können. Die Handlungsweisen wurden wie folgt vom e-lang citizen-Projekt¹³ beschrieben.

Tabelle: Handlungsweisen von Bürger*innen als Nutzer*innen von Sprachen und Technologien

Kompetentes Handeln	Art des (Inter-)Agierens, die Kompetenzen und Knowhow im Bereich digitaler Technologie und deren Anwendung widerspiegelt.
Informiertes Handeln	Art des (Inter-)Agierens auf der Grundlage verifizierter und exakter Informationen sowie Kenntnisse über digitale Technologie, ihre Grenzen und Gefahren.
Sicheres Handeln	Art des (Inter-)Agierens, die Sicherheit und Wohlbefinden im Internet berücksichtigt. Dabei geht es sowohl – unter anderem – um die Sicherheit von Menschen (die eigene Sicherheit und die der anderen), um den Schutz der Umwelt als auch um die mentale und körperliche Gesundheit.
Ethisches und verantwortungsbewusstes Handeln	Art des (Inter-)Agierens im Einklang mit den eigenen Werten unter Beachtung der Anderen, aber auch von Gesetzen (soweit sie als relevant erachtet werden) und Werten.
Kritisches Handeln	Art des (Inter-)Agierens, die sich kritisch mit der digitalen Technologie und ihren Inhalten auseinandersetzt und Anlass zum Nachdenken über ihre Stärken und Grenzen gibt bzw. Ziele der sozialen Gerechtigkeit verfolgt.

Durch den Einsatz von im Leben verankerten Aufgaben im Fremdsprachenunterricht kann ein Beitrag zur Digital Citizenship Education geleistet werden, wie wir am folgenden Beispiel zeigen.

8 Ein Beispiel zur Veranschaulichung

In unserem Beispiel werden die Lernenden aufgefordert, an einem partizipativen Online-Reiseführer (Wikivoyage¹⁴) mitzuwirken. Die Aufgabe ist ab Niveau A1 durchführbar, wenn man kurze Beiträge anvisiert. Die Task lautet wie folgt: Auf der WikiVoyage-Website empfehlen Sie interessierten französischsprachigen Tourist*innen ein Restaurant oder eine Bar in Ihrer Stadt. Sie wirken sich somit an der Bereicherung eines internationalen Online-Reiseführers mit.

Durch diese Aufgabe können die Lernenden an der Beschreibung eines Lokals arbeiten. Und die Lehrperson hat die Möglichkeit, mit ihnen verschiedene Dimensionen der Digital Citizenship durchzunehmen, die wir gerade definiert haben. Wir geben hier einige der Dimensionen an, die für eine Veröffentlichung auf Wikivoyage erforderlich sind. Notwendig ist es nämlich, wie folgt zu handeln

¹³ <https://www.ecml.at/elangcitizen>

¹⁴ Die Website ist in mehreren Sprachen verfügbar: <https://www.wikivoyage.org/>.

- kompetent: Lernende müssen wissen, wie man die Plattform und die Wiki-Interface benutzt;
- informiert: Lernende sollen nur überprüfte und exakte Informationen weitergeben;
- sicher: Es sollte beispielsweise darauf geachtet werden, Urheberrechte (bei Verwendung von Texten und Bildern) einzuhalten oder den Ruf eines ausgewählten Lokals nicht zu schädigen;
- verantwortungsvoll und ethisch, indem Lokale nach ethischen und verantwortungsvollen Kriterien ausgewählt werden, beispielsweise durch die Bevorzugung von Betrieben, die fair gehandelte Produkte verwenden oder eine ethische und soziale Personalpolitik haben;
- kritisch, indem Lernende einen kritischen Blick auf die Plattform werfen, aber auch, indem sie über die Folgen einer Empfehlung in einem Online-Reiseführer nachdenken.

Letzteres führt uns dazu, einen Punkt anzusprechen, den wir bisher nicht hervorgehoben haben. Im Leben verankerte Aufgaben werden den Lernenden vorgeschlagen und nicht aufgezwungen. Dadurch wird verhindert, dass Lernende sie unverbindlich und letztlich als einfache Schulaufgaben durchführen, ohne ihre tiefe sozio-interaktionale Dimension zu berücksichtigen. Darüber hinaus kann die Arbeit an der kritischen, ethischen und verantwortungsvollen Dimension der Digital Citizenship dazu führen, dass sich einige Lernende weigern, eine im Leben verankerte Aufgabe auszuführen, weil sie z. B. nicht im Einklang mit ihren eigenen Werten steht. Im Fall des hier erwähnten Beispiels könnten einige Lernende sich weigern, ein Lokal zu empfehlen, um negative Auswirkungen des Tourismus auf dieses Lokal bzw. das Leben in der Stadt oder im Stadtviertel zu vermeiden. Es könnte zum Beispiel befürchtet werden, dass ein kleines lokales Restaurant von Tourist*innen überrannt wird. Eine solche Verweigerung ist ernst zu nehmen, wenn sie Bedenken im Bereich Digital Citizenship widerspiegelt. Deshalb bieten die Lingu@num-Aufgabenblätter Alternativen zu im Leben verankerten Aufgaben in Form von „*tâches actionnelles sociales*“ (soziale handlungsorientierte Aufgaben) und Zielaufgaben. Allerdings soll hier betont werden, dass die Mehrzahl der im Leben verankerten Aufgaben nicht auf solche Ablehnungen stoßen sollte. So unterstrichen die oben erwähnten Studierenden, die aufgefordert wurden, eine im Leben verankerte Aufgabe durchzuführen, die Motivation, die eine solche Aufgabe bei ihnen hervorrief, da es sich um eine authentische und nützliche Verwendung der Sprache handle.

9 Ausblick

Mit im Leben verankerten Aufgaben eröffnen wir eine neue Dimension in der Typologie von Aufgaben, vor allem aber bieten wir Lernenden die Möglichkeit an, nicht nur Lernende zu sein, sondern auch aktive Nutzer*innen der Sprachen, die sie lernen, unabhängig davon, wie weit sie

geografisch von den Räumen leben, in denen diese Sprachen tagtäglich verwendet werden. Lernende können so mit entsprechender Unterstützung aus dem geschützten Unterrichtsraum an (Inter-)Aktionen in der Zielsprache teilnehmen und nicht nur authentische Kommunikation, sondern auch Digital Citizenship erleben und entwickeln.

CRedit
Reconnaissances: Ce n'est pas applicable.
Financement: Ce n'est pas applicable.
Conflits d'intérêt: Les auteurs certifient qu'ils non pas d'intérêt comercial ou associatif sous un conflit d'intérêt par rapport au manuscrit.
Approbation éthique: Ce n'est pas applicable.
Contribution des auteurs: Conception de l'étude, Collecte de données et de preuves, Analyse formelle, Acquisition du soutien financier, Investigation, Méthodologie, Administration du projet, Ressources, Calcul/logiciel, Supervision, Validation, Visualisation, Rédaction/préparation du manuscrit (l'original), Rédaction du manuscrit - révision et édition. OLLIVIER, Christian.

Bibliographische Angaben

BLACK, R. W. Access and affiliation: The literacy and composition practices of English-language learners in an online fanfiction community. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 49, n. 2, p. 118-128, 2005. Online verfügbar: <https://pdfs.semanticscholar.org/627f/9be6258a692fa4f9bd5c4103839287e6c360.pdf>. Letzter Aufruf am 23. Oktober 2023.

BLACK, R. W. Online fan fiction, global identities, and imagination. *Research in the Teaching of English*, v. 43, n. 4, p. 397-425, 2009. Online verfügbar: <https://www.jstor.org/stable/27784341>. Letzter Aufruf am 23. Oktober 2023.

BRUNEL, M. Les écrits de fanfiction dans la classe. *Le français aujourd'hui*, n. 200, p. 31-42, 2018. Online verfügbar: <https://doi.org/10.3917/lfa.200.0031>. Letzter Aufruf am 23. Oktober 2023.

EUROPARAT. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen : Lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt, 2001. Online verfügbar: <https://www.goethe.de/z/50/commeuro/i3.htm>

GRILLO, E. *Intentionnalité et signifiante : Une approche dialogique*. Bern; Berlin; New York: Peter Lang, 2000.

GUICHON, N. *Langues et TICE : Méthodologie de conception multimédia*. Paris: Ophrys, 2006.

HANNA, B. E.; DE NOOY, J. A funny thing happened on the way to the forum: Electronic discussion and foreign language learning. *Language Learning and Technology*, v. 7, n. 1, p. 71-85, 2003. Online verfügbar: <https://doi.org/10125/25188>. Letzter Aufruf am 23. Oktober 2023.

HANNIBAL JENSEN, S. Language learning in the wild: A young user perspective. *Language Learning and Technology*, v. 23, n. 1, p. 72-86, 2019. Online verfügbar: <https://doi.org/10125/44673>. Letzter Aufruf am 23. Oktober 2023.

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

LAM, W. S. E. Second language socialization in a bilingual chat room: Global and local considerations. *Language Learning and Technology*, v. 8, n. 3, p. 44-65, 2004. Online verfügbar: <https://www.lltjournal.org/item/10125-43994/>. Letzter Aufruf am 23. Oktober 2023.

LAM, W. S. E.; KRAMSCH, C. The ecology of an SLA community in computer-mediated environments. In: LEATHER, J.; VAN DAM, J. (Éds.), *Ecology of language acquisition*. Kluwer Academic Publishers, 2003. Online verfügbar: <https://pdfs.semanticscholar.org/700e/92c82f6def0325e545b593aa21504798d547.pdf>. Letzter Aufruf am 23. Oktober 2023.

LAM, W. S. E.; ROSARIO-RAMOS, E. Multilingual literacies in transnational digitally mediated contexts: An exploratory study of immigrant teens in the United States. *Language and Education*, v. 23, n. 2, p. 171-190, 2009.

LONG, M. H. *Second language acquisition and task-based language teaching*. Chichester: John Wiley & Sons, 2015.

NUNAN, D. *Task-based language teaching*. Cambridge University Press, 2004. Online verfügbar: <http://assets.cambridge.org/052184/0171/sample/0521840171ws.pdf>. Letzter Aufruf am 23.

Oktober 2023.

OLLIVIER, C.; JEANNEAU, C. *Développer citoyenneté numérique et compétences langagières*. Editions du Conseil de l'Europe, 2023. Online verfügbar: <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/e-lang-citizen-FR.pdf?ver=2023-06-12-143131-480>. Letzter Aufruf am 23. Oktober 2023.

OLLIVIER, C.; JEANNEAU, C.; HAMEL, M.-J.; CAWS, C. Citoyenneté numérique et didactique des langues, quels points de contacts ? *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, n. 63, 2021. Online verfügbar: <https://doi.org/10.4000/lidil.9204>. Letzter Aufruf am 23. Oktober 2023.

PAKDEL, A. *De l'activité communicative à l'activité sociale d'apprentissage des langues en ligne : Analyse de la dynamique sociale en contexte institutionnel* [Aix-Marseille Université]. 2011. Online verfügbar: <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00637137/>. Letzter Aufruf am 23. Oktober 2023.

PASFIELD-NEOFITOU, S. Online domains of language use: Second language learners' experiences of virtual community and foreignness. *Language Learning and Technology*, v. 15, n. 2, p. 92-108, 2011. Online verfügbar: <https://doi.org/10.125/44253>. Letzter Aufruf am 23. Oktober 2023.

PETITJEAN, A.-M.; BRUNEL, M. Quand les enseignants se risquent à la culture numérique : Quel enseignement de l'écriture littéraire ? *Le français aujourd'hui*, n. 200, p. 11-18, 2018. Online verfügbar: <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2018-1-page-11.htm>. Letzter Aufruf am 23. Oktober 2023.

SAURO, S. Online Fan Practices and CALL. *CALICO Journal*, v. 34, n. 2, 2017. Online verfügbar: <https://doi.org/10.1558/cj.33077>. Letzter Aufruf am 23. Oktober 2023.

SAURO, S.; SUNDMARK, B. Report from Middle-Earth: Fan fiction tasks in the EFL classroom. *ELT Journal*, v. 70, n. 4, p. 414-423, 2016. Online verfügbar: <https://doi.org/10.1093/elt/ccv075>. Letzter Aufruf am 23. Oktober 2023.

SHAFIROVA, L.; CASSANY, D. Bronies learning English in the digital wild. *Language Learning and Technology*, v. 23, n. 1, p. 127-144, 2019.

SUNDQVIST, P. Commercial-off-the-shelf games in the digital wild and L2 learner vocabulary. *Language Learning and Technology*, v. 23, n. 1, p. 87-113, 2019. Online verfügbar: <https://doi.org/10.125/44674>. Letzter Aufruf am 23. Oktober 2023.

THORNE, S. L.; BLACK, R. Chapter 12. Identity and interaction in internet-mediated contexts. In: HIGGINS, C. (Hrsg.), *Identity formation in globalizing contexts. Language learning in the New Millennium* Berlin; Boston: De Gruyter Mouton, 2011, p. 257-277. Online verfügbar: <https://doi.org/10.1515/9783110267280.257>. Letzter Aufruf am 23. Oktober 2023.

THORNE, S. L.; HELLERMANN, J.; JAKONEN, T. Rewilding Language Education: Emergent assemblages and entangled actions. *The Modern Language Journal*, v. 105, n. S1, p. 106-125, 2021. Online verfügbar: <https://doi.org/10.1111/modl.12687>. Letzter Aufruf am 23. Oktober 2023.

VAZQUEZ-CALVO, B.; TIAN ZHANG, L.; PASCUAL, M.; CASSANY, D. Fan translation of games, anime, and fanfiction. *Language Learning and Technology*, v. 23, n. 1, p. 49-71, 2019. Online verfügbar: <https://www.iltjournal.org/item/10125-44672/>. Letzter Aufruf am 23. Oktober 2023.

YI, Y. Engaging literacy: A biliterate student's composing practices beyond school. *Journal of*



Revista Letras Raras

ISSN: 2317-2347 – v. 12, Sonderausgabe (2023)

Todo o conteúdo da RLR está licenciado sob Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

Second Language Writing, v. 16, n. 1, p. 23-39, 2007.