



# Aufgabenentwicklung und projektbasiertes Studieren an der Schnittstelle von Erzählforschung, Fremdsprachen- und Mediendidaktik

Ralf Gießler<sup>1,\*</sup>, Daniel Becker<sup>2</sup> & Janine Schledjewski<sup>3</sup>

<sup>1</sup> *Bergische Universität Wuppertal, Fakultät für Geistes- und Kulturwissenschaften, Anglistik/Amerikanistik, Didaktik des Englischen (TEFL)*

<sup>2</sup> *Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Englisch Seminar*

<sup>3</sup> *Bergische Universität Wuppertal, School of Education,  
Institut für Bildungsforschung*

*\* Kontakt: Bergische Universität Wuppertal,  
Fakultät für Geistes- und Kulturwissenschaften,  
Anglistik/Amerikanistik, Didaktik des Englischen (TEFL),  
Raum O.09.06, Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal  
giessler@uni-wuppertal.de*

**Zusammenfassung:** Der Beitrag beschreibt die theoretischen und didaktisch-methodischen Grundlagen eines Projektseminars für Studierende der Anglistik/Amerikanistik. In diesem Seminar stehen die Analyse von populärkulturellen Medien und eine darauf aufbauende Didaktisierung des Materials (Entwicklung von Lernaufgaben) im Fokus. Neben der Diskussion grundlegender und für das Seminar maßgeblicher Konzepte aus den Disziplinen der Literaturwissenschaft, der Fremdsprachen- und der Mediendidaktik haben Elemente des projektbasierten Studierens und des *Cognitive Apprenticeship* in die didaktisch-methodische Gestaltung des Seminars Eingang gefunden. Anhand einer beispielhaften Analyse eines populärkulturellen Textes wird die Arbeitsweise im Seminar illustriert. Die abschließende Reflexion des Seminars verweist auf Möglichkeiten, projektbasiertes Studieren auch in anderen Fächern und Fachbereichen zu realisieren.

**Schlagwörter:** projektbasiertes Studieren, Englischunterricht, Aufgabenentwicklung, Populärkultur, Medienanalyse



## 1 Einleitung

In dem vorliegenden Beitrag wird beschrieben, wie Studierende der Anglistik ihre Fähigkeit zur Didaktisierung von alltagsnahen Texten im Rahmen projektbasierten Studierens entwickeln können. Dabei wird das didaktisch-methodische Arrangement vorgestellt, welches darauf abzielt, Studierende zur selbstständigen Erarbeitung von Aufgabenentwürfen für populärkulturelle Medienerzeugnisse anzuleiten. In einem Projektseminar lernen Studierende Wirkungen narratologischer Strukturen sowie filmischer und anderer Darstellungsmittel in unterschiedlich medial vermittelten Texten kennen und überführen die Ergebnisse dieser Analysen in konkrete Lernaufgaben für den Englischunterricht in der Sekundarstufe I und II. Das Projektseminar trägt somit zum Erreichen zentraler Ziele der ersten Ausbildungsphase bei, an deren Ende Studienabsolvent\*innen „die wichtigsten Ansätze der Sprach-, Literatur-, Kultur- und Mediendidaktik [...] für den Unterricht nutzen“ (KMK, 2018, S. 44) können sollen. Das hier vorgestellte Projekt ist ein Teilprojekt der Bund-Länder-Initiative „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ bzw. des dazugehörigen Projekts „Kohärenz in der Lehrerbildung“ (KoLBI). Das Teilprojekt zielt darauf ab, die inhaltliche Kohärenz zwischen den Bestandteilen der universitären Lehrer\*innenbildung zu verbessern und die literaturwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Wissensbestände im Anglistikstudium enger zu verzahnen. Das Projektseminar „The Narratives of Popular Culture in the English Classroom“ greift neuere Entwicklungen in den Popular-Cultural Studies auf und führt die Perspektiven der Fachdidaktik Englisch, der Literaturwissenschaft und der Mediendidaktik zusammen. Im Rahmen des Seminars, das sich an Anglistik-Studierende aus dem Bachelor und Master of Education wendet, arbeiten die drei Disziplinen im Sinne des Teamteachings zusammen.

Der Beitrag ist wie folgt gegliedert: Zunächst werden einige für das Projekt relevante Ansätze der Erzählforschung, der Medien- und der Fremdsprachendidaktik besprochen und der Beitrag der jeweiligen Disziplin für das Projekt herausgearbeitet. In einem zweiten Schritt wird anhand einer beispielhaften Analyse einer Episode aus der TV-Serie *How I Met Your Mother* veranschaulicht, wie die drei Disziplinen ineinandergreifen. Im Anschluss wird unter Berücksichtigung grundlegender Aspekte des projektbasierten Studierens und der Aufgabenentwicklung die Struktur des Projektseminars vorgestellt. Ein Erfahrungsbericht mit Hinweisen zur Durchführung des Seminars zeigt auf, wie sich das Kooperationskonzept und die didaktisch-methodische Struktur des Projektseminars auf andere Fächer übertragen lassen.

## 2 Narratologische, medien- und fachdidaktische Perspektiven auf die Auseinandersetzung mit englischsprachigen populärkulturellen Medien

In diesem Abschnitt wird die fachliche und theoretische Verortung des Projekts dargelegt. Im Folgenden sollen daher zentrale, für das Projekt relevante Aspekte aus den drei Disziplinen der Literaturwissenschaft, der Mediendidaktik und der Fremdsprachendidaktik erläutert werden. Das Phänomen des Erzählens ist längst kein rein literaturwissenschaftlicher Forschungsgegenstand mehr, sondern hat in den vergangenen zwei Jahrzehnten auch in anderen Disziplinen, wie etwa der Biografieforschung, der Psychologie oder den Rechtswissenschaften, einen festen Platz gefunden. Aufgrund der Allgegenwart des Erzählens bietet sich auch eine didaktische Beschäftigung mit populärkulturellen Texten und Medien an.

Die Fähigkeit zur didaktisch funktionalen Auswahl von Medienangeboten ist ein zentraler Bestandteil der mediendidaktischen Kompetenz (Blömeke, 2003), über die Lehrkräfte jedweden Faches verfügen sollten. Die Auswahl von Medien erfolgt zum einen

nach fachlichen Kriterien. Daneben geht es aber zum anderen auch um die Fähigkeit, die Wirkmechanismen von Medien zu verstehen. Ziel der Analyse von Medien ist sowohl die fachliche Auseinandersetzung mit den Inhalten als auch das „Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen“ (Herzig, 2007, S. 287).

## 2.1 Die gesellschaftliche Relevanz des Erzählens und die Transmediale Narratologie

Das Phänomen des Erzählens ist aus der heutigen Medien- und Kulturlandschaft nicht mehr wegzudenken: Sei es in Form von unter Freunden geteilten Anekdoten, auf dem Weg zur Arbeit rezipierten Nachrichten oder täglich konsumierten *Sitcoms* und *YouTube*-Videos – Erzählungen bestimmen in der einen oder anderen Weise unsere gegenwärtige Alltagskultur. Die Allgegenwärtigkeit des Erzählens hängt dabei in besonderem Maße mit einer gesamtgesellschaftlich veränderten Wahrnehmung davon zusammen, was Erzählen bedeutet. Seit dem sogenannten *narrative turn* in den 1980er-Jahren wird Erzählen nicht mehr nur als exklusiv literarisches Phänomen, sondern als gattungs- und medienübergreifende kulturelle Praxis der Sinnstiftung verstanden. So geht etwa der Psychologe Polkinghorne (1998) von der Annahme aus, „dass die Erzählung das primäre strukturierende Schema ist, durch das Personen ihr Verhältnis zu sich selbst, zu anderen und zur physischen Umwelt organisieren und als sinnvoll auslegen“ (Polkinghorne, 1998, S. 99). Die narrative Perspektivierung der Umwelt bietet insofern einen kognitiven und kulturellen Ordnungsrahmen (vgl. Bruner, 1991, S. 8). Dieser erlaubt Individuen wie auch Kollektiven, inmitten einer unüberschaubaren Vielzahl von gegenwärtigen und vergangenen Eindrücken, einzelne Ereignisse und Erlebnisse als relevant zu kennzeichnen, sie in einen klaren, sinnstiftenden Kausalzusammenhang zu stellen und somit „zur Identitätsstiftung [...] und zur Herstellung sozialer und kultureller Gemeinsamkeiten bei[zutragen]“ (Ruhm, 2014, S. 1). Insofern kann das Erzählen als ein „anthropologisches Grundbedürfnis des Menschen“ (Nünning & Nünning, 2007, S. 88) definiert werden, welches „wohl in dem Verlangen nach Erklärungen und Sinnstiftung“ (Nünning & Nünning, 2007, S. 88) verankert ist.

Diese veränderte Sichtweise auf die gesellschaftliche Bedeutung des Erzählens spiegelt sich auch in neueren Entwicklungen der Erzählforschung (Narratologie) wider. Die Erforschung des Erzählens hat sich mittlerweile ihres streng literaturwissenschaftlichen Korsetts entledigt und ist nun als ein interdisziplinäres Unterfangen zu verstehen, welches Ansätze aus so unterschiedlichen Disziplinen wie etwa der Psychologie, der Soziologie, der Biografieforschung oder den Politik- und Rechtswissenschaften miteinander vereint (Heinen & Sommer, 2009).

Unter all diesen neuen Zweigen der Erzählforschung ist für das hier vorzustellende Projekt der Bereich der transmedialen Narratologie von besonderer Bedeutung, handelt es sich doch um ein Projekt, welches sich mit Erzählungen in verschiedenen Medien der heutigen englischsprachigen Populärkultur auseinandersetzt. Vertreter\*innen der transmedialen Erzählforschung gehen von der grundlegenden Annahme aus, dass sich der Prozess des Erzählens nicht nur in bestimmten, einzelnen Kommunikationsträgern erschließt, sondern als ein genuin über mediale Grenzen hinweg erscheinendes Phänomen zu betrachten ist. „Transmedial“ konnotiert somit eine offene und entgrenzte Sichtweise auf das Erzählen als „formales Verstehens- und Kommunikationsprinzip“ (Mahne, 2007, S. 9), welches „allen medialen Erscheinungsformen übergeordnet [wird]“ (Mahne, 2007, S. 9). Jedes Medium offeriert hierbei eigene Möglichkeiten des Erzählens: Viele transmedial arbeitende Erzählforscher\*innen gehen von der Prämisse aus, dass die Form und Art der Erzählung immer an die „Darstellungsoptionen der Trägersubstanz“ (Mahne, 2007, S. 9) gebunden sind, sprich: an spezifische Charakteristika der jeweiligen Kommunikationsform, in der eine Erzählung ihren konkreten Ausdruck findet. Entgegen Bremonds früherer Behauptung, dass sich eine Erzählung „ohne Verluste“ in einen anderen Kommunikationsträger transferieren lasse (zitiert nach Chatman, 1978, S. 20), vertritt

die neuere transmediale Erzählforschung also verstärkt den Standpunkt einer Kontext-Sensitivität des Erzählens, wie beispielsweise Ryan (2004) in ihrem einschlägigen Artikel „Will New Media Produce New Narratives?“ deutlich macht. Nach Ryan (2004, S. 356) beeinflusst die gewählte Kommunikationsform eines Medienangebots die Erzählweise und die Handlung. So wird beispielsweise die Handlung eines Romans in einem Film anders erzählt.

Insofern übernehmen Medien „nicht die Funktion neutraler Transportbehältnisse für austauschbare Inhalte“ (Fröhlich, 2015, S. 100), sondern werden zu essenziellen Bestandteilen einer Erzählung selbst. So verstanden nehmen Medien als Kommunikationsformen in unterschiedlichen Kontexten „Einfluss auf die Zeichenfolge, den *Discours* und damit auch auf die Ereignisfolge, die *Histoire*“ (Fröhlich, 2015, S. 100; Hervorh. i.O.).

Insgesamt verfolgt die transmediale Narratologie das Ziel, medienspezifische Formen und Strukturen von Erzählungen zu erforschen. Die konkreten Herangehensweisen einzelner Studien an die Frage, „wie technische Medien sich in ihrer Art zu erzählen unterscheiden“ (Fröhlich, 2015, S. 94), weisen hierbei eine fast unüberschaubare Vielfalt auf; eine einheitliche Methodologie der transmedialen Erzählanalyse muss in weiten Teilen erst noch entwickelt werden (vgl. Fröhlich, 2015, S. 94). Nichtsdestotrotz sind die grundlegenden Erkenntnisse der transmedialen Narratologie für das vorliegende Projekt besonders relevant: Die von Studierenden gewählten populärkulturellen Texte umfassen unterschiedliche Medien und Gattungen und reichen von der klassischen Prosa-Erzählung (*Harry Potter*) über serielle TV-Narrative (*The Big Bang Theory*) bis hin zum neueren Format des YouTube-Vlogs (*Penny Boarding in NY*). Die Sensibilisierung der Studierenden für die medienspezifische Erzählweise ihres jeweiligen Textes erfüllt dabei zwei Funktionen: Erstens erhalten Teilnehmer\*innen des Projektseminars Einblicke in die narrativen Strukturen und Mechanismen, mit deren Hilfe ein Text seine spezifische Wirkung erzielt, und zweitens können Studierende auf dieser Grundlage gezielter unterrichtspraktische Aufgaben zur vertiefenden Textanalyse konzipieren.

## 2.2 Mediendidaktische Aspekte

Grundlegend geht es bei der mediendidaktischen Kompetenz der Lehrkräfte darum, Medien gezielt für den Unterricht auszuwählen und zu analysieren, um somit eine lernförderliche Wirkung bei den Schüler\*innen zu erzielen (vgl. Herzig, 2007, S. 290). Dabei können Medien sowohl dazu eingesetzt werden, um fachliche Inhalte zu verdeutlichen, als auch, um die Medien selbst zu thematisieren.

Bei der Thematisierung der Medien selbst steht insbesondere die Förderung von Medienkompetenz auf Seiten der Schüler\*innen im Vordergrund, was allgemein als die Befähigung zur Auseinandersetzung mit Medien und ihren Wirkmechanismen verstanden werden kann. Aufbauend auf dem Medienkompetenzmodell von Baacke (1996) wurden in den letzten Jahrzehnten verschiedene Ansätze entwickelt, um Medienkompetenz zu definieren und messbar zu machen (z.B. ICILS-Studie 2013 von Bos et al., 2014; Medienprofis-Test von Hermida, Hielscher & Petko, 2017). Darüber hinaus wurden auch verschiedene Ideen entwickelt, wie Medienkompetenz gefördert werden kann, z.B. mit dem Medienpass NRW, dem Medienführerschein Bayern oder auf Basis des Kompetenzrahmens DigCompEdu der Europäischen Kommission (Carretero, Vuorikari & Punie, 2017). Grundsätzlich lässt sich Medienkompetenz in acht Dimensionen unterteilen:

„(1) reflexive Dimension, (2) instrumentell-qualifikatorische Dimension, (3) ethische Dimension, (4) soziale Dimension, (5) emotionale Dimension, (6) kommunikative Dimension, (7) handlungsorientiert-gestalterische Dimension sowie (8) orientierende Dimension.“ (Schluchter, 2014, S. 92, auf Basis von Luca & Aufenanger, 2007, S. 17ff.)

Die Förderung der Medienkompetenz umfasst sowohl technische Aspekte (z.B. den Umgang mit dem Computer) als auch inhaltliche Aspekte (z.B. Quellenkritik, Stereotypisie-

rung). Eine Überbetonung der technischen Aspekte von Medien sieht Kübler (2003) kritisch. Stattdessen weist er auf die „kommunikative[n], symbolische[n], politische[n] und ästhetische[n] Potenziale“ (Kübler, 2003, S. 28) von Medien hin. Die kritische Auseinandersetzung mit Medien stellt eine Grundlage dar, um „in der Medienwelt emanzipiert zu kommunizieren und zu partizipieren“ (Petko, 2011, S. 246). Diesen reflektierenden Umgang mit Medien greift auch Volkmann (2012, S. 29–31, aufbauend auf Groeben, 2002) in seinem mehrstufigen Medienkompetenzmodell für die Fremdsprachendidaktik auf. Dabei werden u.a. die Diskrepanz zwischen der Darstellung in den Medien und der Realität sowie die Wirkungsweisen von in Medien verwendeten Gestaltungsmitteln thematisiert. Die reflexive Dimension der Medienkompetenz würde z.B. in Bezug auf das transmediale Erzählen beinhalten, dass die „Darstellungsoptionen der Trägersubstanz“ (Mahne, 2007, S. 9), also die spezifischen Charakteristika des Mediums und seiner Wirkungsweisen, thematisiert werden.

Die Analyse der Wirkungsweise anhand der Gestaltungsmittel kann mit allen Texten durchgeführt werden. Neben der Nutzung von Lernsoftware (z.B. Vokabeltrainer oder Übersetzungssoftware) greift Petko (2014, S. 122–123) auch den Einsatz von Audio- und Videoinhalten bei den Einsatzszenarien digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht auf. Dass das Medium Film, hier verstanden als übergeordnete Kategorie von Bewegtbildern, von Kindern und Jugendlichen sehr häufig und in zunehmendem Maße auch über *Netflix* und *YouTube* konsumiert wird, belegt die JIM-Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest (Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2017).

Filme sind ein Produkt aus diversen Einzelbildern, die in besonderen Formen zusammengeschnitten und mit Ton kombiniert werden. Genauer ist zu beachten, dass Filme, wie auch viele digitale Medien, multimodal angelegt sind: Inhalte werden stets im Zusammenspiel verschiedenster semantischer Modi dargestellt (z.B. auditiv, visuell, räumlich, gestisch), welche jeweils ganz eigenen Konventionen der Sinnstiftung folgen – die *Multiliteracies Pedagogy* spricht hier auch von einzelnen *Designs* (Cope & Kalantzis, 2015). Filmverständnis hängt demnach von der Fähigkeit der Zuschauer\*innen ab, diese einzelnen Modi kompetent „lesen“ und in Verbindung setzen zu können; Zuschauer\*innen müssen, mit anderen Worten, verschiedene *literacies* entwickeln und gleichzeitig bedienen, um sich mit Filmen sinnhaft auseinandersetzen zu können. Für das vorgestellte Projekt sind insbesondere die folgenden Aspekte der filmischen Darstellung relevant:

- Narrative Filmanalyse (Fokus: Informationsvergabe)
- Auditive Filmanalyse
- Visuelle Filmanalyse
- Bildanalytische Zugriffe

Die Betrachtung der Informationsvergabe ist ein Teilaspekt der narrativen Filmanalyse. Bei einer „(relativ) uneingeschränkten Informationsvergabe“ (Keutzer, Lauritz, Mehlinger & Moormann, 2014, S. 226) erhält der bzw. die Betrachter\*in durch die Auskünfte und Erlebnisse verschiedener Charaktere mehr Informationen als der Hauptcharakter. Bei einer „(relativ) eingeschränkten Informationsvergabe“ (Keutzer et al., 2014, S. 226) werden nur Informationen präsentiert, die der Sichtweise eines Charakters entsprechen, so dass der bzw. die Betrachter\*in weniger Wissen hat als dieser Charakter (oder maximal genauso viel). Bei der „heterogen fluktuierende[n] Informationsvergabe“ (Keutzer et al., 2014, S. 226) hingegen erhält der bzw. die Betrachter\*in Informationen von verschiedenen Charakteren, wobei die Perspektiven auf ein Ereignis wechseln. Dadurch wird der oder die Betrachter\*in ggf. dazu gezwungen, vorherige Annahmen zu revidieren.

Bei der auditiven Analyse können die Filmmusik, das Sounddesign (die Geräusche) sowie die Sprache bzw. die Stimme fokussiert werden. So dient Musik in Filmen u.a. der „Charakterisierung der Protagonisten“ (Keutzer et al., 2014, S. 122) und der „emotionalen Steuerung“ (Keutzer et al., 2014, S. 124) der Zuschauer\*innen. Die Bedrohung durch einen Antagonisten oder die romantische Stimmung in einem Liebesfilm werden somit durch die auditiven Elemente unterstützt.

Bei der visuellen Analyse werden beispielsweise Licht- und Schatteneffekte, Farbgebung sowie die Komposition der einzelnen Elemente und die Kameraposition bzw. -führung (vgl. Keutzer et al., 2014, S. 10) untersucht. Auch die Positionierung der Bildelemente kann betrachtet werden. Je symmetrischer der Bildaufbau gestaltet ist, desto ruhiger wirkt beispielsweise die Szene auf den bzw. die Betrachter\*in (vgl. Keutzer et al., 2014, S. 90–91). Darüber hinaus lässt sich aus der Anordnung von Personen in der jeweiligen Szene auch oft erkennen, welche Beziehungen zwischen diesen Personen bestehen, also ob es z.B. Gruppen oder Außenseiter\*innen gibt.

Neben den filmanalytischen Vorgehensweisen können auch bildanalytische Verfahren zur Auseinandersetzung mit Einzelbildern aus dem Film genutzt werden. Hierzu zählen neben der standardmäßigen ikonologischen Bildbeschreibung (also einer wörtlichen Beschreibung der Bildinhalte und des Aufbaus) u.a. Kontrastierungen mit Bildern der gleichen Thematik oder Segmentanalysen (Müller, 2012). Bei der Segmentanalyse wird dabei ein einzelnes Bildelement ohne den Gesamtbildkontext betrachtet, also z.B. nur eine zentrale Person. In einem nächsten Schritt kann darüber spekuliert werden, in welchen Kontext dieses Bildelement einzuordnen wäre (ob es sich z.B. eher um eine Szene in einer Wohnung, bei einer Veranstaltung oder im Freien handelt). Danach können diese Spekulationen („das Bildmögliche“; Müller, 2012, S. 141) dem eigentlichen Bild („das Bildfaktische“; Müller, 2012, S. 141) gegenübergestellt werden. Eine weitere Möglichkeit besteht in der Kontrastierung des im Film vorhandenen Bildes mit „Kompositionsvariationen des Bildes“ (Müller, 2012, S. 139). Hierzu werden einzelne Bildinhalte z.B. anders angeordnet, um die Effekte der Komposition näher zu betrachten. Solche Bildkompositionen können aber auch mit unterschiedlicher Farbgebung, verschiedenen Helligkeitsstufen o.Ä. durchgeführt werden. Zu den neueren Themen in Bezug auf die Bildanalyse zählt u.a. die Auseinandersetzung mit in Blogs vertretenen Bildclustern (beispielsweise Müller, 2016), bei denen nicht nur die Einzelbilder betrachtet werden, sondern die vom Ersteller gewählte Komposition von Einzelbildern. Diese Zusammenstellung von Einzelbildern oder von Einzelfilmen lässt sich u.a. auch in diversen Split-Screen-*YouTube*-Filmen wiederfinden.

Im Fremdsprachenunterricht lassen sich die verschiedenen Analyseverfahren einzeln und in Kombination einsetzen. So bieten beispielsweise *YouTube*-Filme die Möglichkeit, verschiedenste Analyseverfahren zu kombinieren: Abgesehen von dem eigentlichen Film können hier auch die weiteren Filme aus der Playlist (i.S. einer Komposition) oder auch die Kommunikation (unter den Rezipient\*innen oder zwischen Produzent\*in und Rezipient\*in) in den Kommentaren in die Analyse miteinbezogen werden. Alternativ kann auch ein Vergleich mit der Darstellung des gleichen Themas in einem anderen Medium durchgeführt werden (vgl. Volkmann, 2012, S. 31).

Die Auseinandersetzung mit den Wirkmechanismen der einzelnen Medienformate ist ein wesentliches mediendidaktisches Anliegen im Sinne der Ausbildung einer reflexiven Medienkompetenz. Ähnlich wie die transmediale Narratologie thematisiert auch die Mediendidaktik das Erzählen in den unterschiedlichen Medienformaten (wie Filmen, Büchern oder Musikstücken). Ein zentrales mediendidaktisches Ziel besteht daher in der Anleitung zu einem „selbstbestimmten und verantwortlichen Umgang mit den zeichenhaften bzw. medialen Konstruktionen von Wirklichkeit“ (Spanhel, 2007, S. 49).

Die Analyse und Aufbereitung von populärkulturellen Medien für den Englischunterricht ermöglicht, sich mit inhaltlichen sowie gestalterischen Aspekten des jeweiligen Mediums auseinanderzusetzen. So lassen sich bei Filmen beispielsweise sowohl die technisch-gestalterische Umsetzung (z.B. Farbgebung, Bildkomposition) als auch kulturelle Aspekte (wie Stereotype, Werte und Rollenbilder) betrachten (vgl. Beil, Kühnel & Neuhaus, 2016, S. 15). Somit stellen Medienanalysen im Fremdsprachenunterricht viele Kommunikationsanlässe bereit und sensibilisieren zugleich für die Wirkungsmechanismen von Medien.

### 2.3 Perspektiven der fremdsprachlichen Literatur- und Kulturdidaktik

Die Literaturdidaktik als Teildisziplin der Fremdsprachendidaktik „widmet sich der Vermittlung von und der Begegnung mit fremdsprachigen Literaturen und literarischen Texten in Bildungsinstitutionen“ (Hallet, 2017, S. 233). Sie kann insofern als eine Wissenschaft von der Vermittlung und Rezeption literarischer Texte verstanden werden (vgl. Hallet, 2017, S. 233). Aufgrund ihrer Perspektivität und ihres Identifikationspotenzials regen literarische Texte zu intensiven Interaktionen und damit zum Sprechen und Schreiben in der Fremdsprache an (vgl. Hallet, 2010, S. 138). Den Rezipient\*innen wird zunehmend eine aktive Rolle bei der Verarbeitung der Texte zugesprochen (vgl. Volkmann, 2012, S. 33). In Anknüpfung an die literaturwissenschaftliche Rezeptionsästhetik kommt der „Konstitution der Textbedeutung im Vorgang der Rezeption“ (Hallet, 2017, S. 234) eine zentrale Bedeutung zu. Indem die subjektiven Wahrnehmungen und Reaktionen der Lernenden ins Zentrum des Unterrichts rücken, trägt der Fremdsprachenunterricht zur Ausbildung kommunikativer und narrativer Kompetenzen bei. Den Lernaufgaben kommt eine wesentliche Bedeutung zu, um diese Ziele zu erreichen. Schließlich steuern Lernaufgaben die individuelle Rezeption der Texte und regen die Produktion eigener Texte an. In der Literaturdidaktik erfreuen sich neben textanalytischen Aufgabenformaten mittlerweile auch kreative Ansätze, im Sinne einer handlungs- und produktionsorientierten Texterschließung, größter Beliebtheit (Nünning & Surkamp, 2010).

Entwicklungen in der Literaturwissenschaft und den Bezugswissenschaften führen seit den 2000er-Jahren zu Ausdifferenzierungen und Erweiterungen der Literaturdidaktik (vgl. Hallet, 2017, S. 235), was es rechtfertigt, die gegenwärtige „fremdsprachliche Literaturdidaktik im Plural zu denken“ (Hallet, 2010, S. 138). In diesem Zusammenhang sind die „Erweiterung der Literaturdidaktik zu einer Kulturdidaktik“ (Hallet, 2010, S. 138.) und die Aufnahme populärkultureller Konzeptualisierungen zu nennen. In Analogie zu Entwicklungen in der Literaturwissenschaft und der transmedialen Narratologie geht man von einem erweiterten Literaturbegriff aus, der nunmehr so gut wie alle literarisch-ästhetischen und fiktionalen Artefakte umfasst, also hybride und multimodale literarische Formen wie den Comic, die *Graphic Novel* oder literarisch-narrative *Video Games* ebenso wie filmische Darstellungsformen von Videoclips bis zu Spielfilmen (Hallet, 2017, S. 235). Auf der curricularen Ebene (z.B. Bildungsstandards der KMK für die fortgeführte Fremdsprache) ist durchgängig von einem erweiterten Textbegriff die Rede: „Dieser umfasst schriftliche und mündliche, aber auch medial vermittelte Texte in ihren jeweiligen kommunikativen Zusammenhängen“ (KMK, 2012, S. 14).

In dem Maße, wie sich die Literaturdidaktik zu einer „integrativen Text- und Kulturdidaktik transformiert“ (Volkmann, 2012, S. 25) hat, sind auch die Berührungspunkte mit der Mediendidaktik zahlreicher geworden. „Die bewusste Reflexion über die in visuellen Medien eingeschriebenen En- und Dekodierungsprozesse als integraler Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts“ (Surskamp, 2004, S. 20) führt auch zu einer „durchgreifenden Perspektivenänderung auf die Medienkompetenz“ (Volkmann, 2012, S. 26), (im Falle der Auseinandersetzung mit Filmen) der *film literacy* (Viebrock, 2016) und zu einer Neubewertung ihres Verhältnisses zur fremdsprachigen Kultur- und Literaturdidaktik. Jede Gattung stellt dabei besondere Anforderungen an den Verstehensprozess und die fremdsprachlichen Interaktionsformen im Klassenzimmer. In einem zeitgemäßen Englischunterricht werden Lernende „im Umgang mit unterschiedlich medial vermittelten literarischen Texten geschult“ (Hallet, 2010, S. 139) und entwickeln *film* und *media literacy*, indem sie lernen, die „unterschiedlichen Kulturzeichen der verschiedenen Mediengattungen zu dekodieren und in ihrem Wirkungs- und Funktionspotenzial zu bestimmen“ (Hallet, 2010, S. 139). Eine bestimmte Kameratechnik (*close up*) hat z.B. eine vom Regisseur bzw. von der Regisseurin erdachte Funktion und erzielt bei den Zuschauer\*innen eine bestimmte Wirkung.

Mit der Erweiterung des Textsortenspektrums im Zuge der Digitalisierung haben sich die fremdsprachendidaktischen Optionen für die Gestaltung von Lernaufgaben und -materialien wesentlich erweitert (vgl. Plikat, 2012, S. 110). Die Curricula spiegeln die geschilderten Weiterungen der Literaturdidaktik wider: Gemäß des für NRW gültigen Kernlehrplans für das Fach Englisch sollen die Lernenden am Ende der Sekundarstufe I auch „längeren Hör-/Hörsehtexten die Hauptpunkte und wichtige Details entnehmen“ (MSB NRW, 2019, S. 32). Zudem sollen sie über ein Methodenrepertoire zur Rezeption und Produktion von Texten und Medien verfügen, was sie in die Lage versetzt, „wesentliche Aspekte der Kommunikationssituation und zentrale Textsortenmerkmale“ (MSB NRW, 2019, S. 37) zu berücksichtigen. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für das Lehren und Lernen von Sprache formuliert für das Hör-Sehverstehen eigene *Can-do*-Statements: „Can follow many films in which visuals and action carry much of the storyline, and which are delivered clearly in straightforward language“ (Council of Europe, 2018, S. 66).

Es stellt sich die Frage, in welchen Settings angehende Englischlehrkräfte die entsprechenden Kompetenzen für den Umgang mit Texten und Medien erwerben, um auf dieser Basis entsprechende Rezeptions- und Analyseprozesse bei Lernenden zu initiieren. Hierzu genügt es nicht, dass Absolvent\*innen in konventionellen universitären Seminarveranstaltungen „die wichtigsten Ansätze der Sprach-, Literatur-, Kultur- und Medien didaktik“ (KMK, 2018, S. 44) kennenlernen. Vielmehr erfordert der „schulische Fremdsprachenunterricht, dass die Studienabsolventinnen und -absolventen das im Studium erworbene Wissen [...] unterrichtsbezogen einsetzen können“ (KMK, 2018, S. 44). Zudem sollen sie über die „Fähigkeit zur Analyse und Didaktisierung von Texten, insbesondere von literarischen, Sach- und Gebrauchstexten“ (KMK, 2018, S. 44) verfügen. Die Entwicklung von Lernaufgaben in projektbasierten Settings scheint ein Weg zur Anbahnung dieser Kompetenzen zu sein.

### 3 Von der Analyse zur Aufgabe: Didaktisch-methodische Realisierung projektbasierten Studierens im Projekt *PopCult*

Das Projekt PopCult zielt darauf ab, die Selbsttätigkeit der Studierenden im Bereich der Didaktisierung von Texten und der Aufgabenentwicklung zu fördern. Traditionelle Veranstaltungskonzepte stoßen an Grenzen, wenn eigenständiges und produktorientiertes Arbeiten und Lernen der Studierenden angestrebt wird. Ein projektbasiertes Setting erscheint geeignet, um die kohärente Verknüpfung von fachdidaktischen, literaturwissenschaftlichen und mediendidaktischen Zielen des Projekts zu erreichen.

Mit Holzbaur und Kolleg\*innen (Holzbaur, Bühr, Dorrer, Kropp, Walter-Barthle & Wenzel, 2017, S. 54) lässt sich das didaktisch-methodische Konzept der *Prepared Project Method* (PPM) zuordnen. Projektbasierte Veranstaltungskonzepte sind durch „eine realitätsnahe und greifbare Stoffvermittlung“ (Holzbaur et al., 2017, S. 3), das Lernen durch Anwenden und die „Erlebnisorientierung“ (Holzbaur et al., 2017, S. 3) gekennzeichnet. Bei PPM werden reale Projekte, die nahe an der beruflichen Wirklichkeit von Englischlehrkräften liegen, durch eine intensive Vorbereitung in die Hochschullehre integriert. Die Entwicklung konkreter Produkte (hier: Lernaufgaben) ist dabei ein zentrales Anliegen von PPM. Im PopCult-Projekt wird dies durch die eigenständige Entwicklung von Aufgaben in kooperativen Arbeitsphasen, die Dokumentation der Entwicklungsarbeit und die Veröffentlichung der Aufgabenentwürfe in Form von Arbeitsblättern in einem digitalen Materialpool umgesetzt. Die Fähigkeit zur Didaktisierung von Texten kann als eine fachdidaktische, „praxisorientierte Problemlösungskompetenz“ (Holzbaur et al., 2017, S. 3) gelten.



Zur Unterstützung der Studierenden werden folgende Elemente in dem Veranstaltungskonzept verankert:

- Vorgabe von Kriterien: curriculare Passung zu den Themenfeldern des Kernlehrplans Englisch (KLP);
- Beratung durch das Lehrendenteam zur Auswahl geeigneter populärkultureller Texte;
- Beratung der Studierenden aus der jeweiligen Fachperspektive der bzw. des Lehrenden (Literaturwissenschaft, Fachdidaktik, Mediendidaktik);
- Präsentation und Simulation von Aufgabenentwürfen im Plenum mit nachfolgenden Überarbeitungsschleifen.

### 3.1 Zur Methode Aufgabenentwicklung in der Lehrer\*innenausbildung

Aufgaben in der fachdidaktischen Lehrer\*innenausbildung werden in Anlehnung an Reintjes, Keller, Jünger und Düggeli (2016, S. 436) als „Angebote und damit als Ausgangspunkte zur Entwicklung professioneller Kompetenzen“ verstanden. Aufgaben erfüllen eine wichtige Funktion als „Bindeglied zwischen Anforderungen professionellen Handelns und der Ausbildungspraxis“ (Reintjes et al., 2016, S. 437). Der Auftrag an Studierende, Lernaufgaben zu entwickeln, wird als „formale Implementierung einer Lerngelegenheit“ betrachtet, die „absichtsvolles Lernen in spezifischen Ausbildungskontexten“ (Reintjes et al., 2016, S. 436) ermöglicht. Zwei Feedbackschleifen eröffnen Möglichkeiten der Sichtung und Erprobung der Aufgabenentwürfe in der Gruppe mit dem Ziel, die Passung zwischen Text und Aufgabe sicherzustellen. So werden zum Beispiel die das Verständnis sichernden Aufgaben (*comprehension tasks*) in der Gruppe auf ihre Machbarkeit hin überprüft. Studierende lernen in diesen Sitzungen, Feedback zu nehmen und zu geben.

Im Gegensatz zu einem „Qualifizierungsmodell [...] als Wissenstransfer“ (Schocker & Müller-Hartmann, 2016, S. 55) wird in diesem Projekt ein „forschendes Erfahrungslernen“ (Schocker & Müller-Hartmann, 2016, S. 55) praktiziert, bei dem angehende Englischlehrkräfte durch die Entwicklung von Lernaufgaben auf die Unterrichtspraxis vorbereitet werden. Bei der Aufgabenentwicklung vollziehen angehende Lehrkräfte den Perspektivwechsel von einer lehrer\*innen- hin zu einer lerner\*innenorientierten Perspektive und lernen auf diese Weise, die individuellen Interessen und Lernausgangslagen der Schüler\*innen mitzudenken.

„Denn es ist ein grundlegendes Merkmal von Aufgaben, dass die mit ihnen verbundenen Inhalte und Verfahren, ihr Anspruchsniveau und die sie begleitenden Unterstützungsangebote aus Sicht der jeweiligen Lernenden konzipiert werden“ (Schocker & Müller-Hartmann, 2016, S. 58).

Der Aufgabentypus, der in dem Projektseminar „The Narratives of Popular Culture in the EFL Classroom“ zum Einsatz kommt, lässt sich mit Hilfe des Modells zur Analyse von Aufgaben in der Lehrer\*innenausbildung von Reintjes und Kolleg\*innen (2016, S. 439) beschreiben (vgl. Tab. 1 auf der folgenden Seite). Dieses Modell stellt einen Versuch dar, Aufgaben in der Lehrer\*innenausbildung „hinsichtlich ausgewählter Kategorien und Kriterien analysierbar [...] und beschreibbar zu machen“ (Reintjes et al., 2016, S. 438).

Die Bereiche der Fachdidaktik, der Literaturwissenschaft und der Mediendidaktik sind klar aufeinander bezogen. Gerade bei der Analyse von filmischen Gestaltungsmitteln kommt die mediendidaktische Perspektive zum Tragen. Ein Bezug zur Berufspraxis ist gegeben, da im PopCult-Seminar Lernaufgaben für Schüler\*innen ab Jahrgangsstufe 9/10 entwickelt werden sollen. Optional können diese Lernaufgaben von Studierenden im Praxissemester erprobt werden.

*Tabelle 1:* Beschreibung der Aufgabe im Projekt PopCult (in Anlehnung an Reintjes et al., 2016, S. 439)

<i>Kategorie</i>	<i>Kriterium</i>	<i>Beschreibung</i>
Bereich des Professionswissens	Fach- und fachdidaktisches sowie bildungswissenschaftliches Wissen	Hör-Sehverstehenskompetenz; Aufgabentypen; Konzepte der Narratologie; Verfahren der Medienanalyse
Kognitive Prozesse	Analyse	Narratologische, curriculare und didaktische Analyse der Texte
	Entwickeln, Transformieren, Bewerten	Formulieren von analytisch-reflektierenden und produktiven Aufgaben
Offenheit der Aufgabe	definiert/divergent	Vorgegebener Arbeitsauftrag mit unterschiedlichen Ergebnissen je nach gewähltem Text, aber identischen Aufgabentypen (Aufgabentypologie) und Formulierungen (Operatorenliste)
Bezug zur Berufspraxis	situier/authentisch	Texte der englischsprachigen Populärkultur; Kompetenzorientierte Lernaufgaben mit direkt im Unterricht einsetzbaren Aufgabenblättern
Relationierung der Bezugsdomänen	Fachbezogene und zum Teil studienbereichsbezogene Relationierung innerhalb des Faches	Literaturwissenschaft, Fachdidaktik, Mediendidaktik

Das hochschuldidaktische Lernarrangement „Aufgabenentwicklung zu popkulturellen Medien“ erfordert kognitive Prozesse der Analyse, des Problemlösens (z.B. Herstellen einer Passung zwischen Operator und Material) und der Strukturierung (z.B. Anordnung der Teilaufgaben). Die narratologische Analyse hilft den Studierenden, sich der Wirkungen von medientypischen Erzählmustern bewusst zu werden. Für die narratologische Analyse werden Kernkonzepte der Narratologie im Seminar vor- und bereitgestellt und für konkrete Aufgabenformulierungen verwendet. Im Hinblick auf die curriculare Angemessenheit der ausgewählten Texte müssen die Studierenden den Text mit den Themenfeldern des Kernlehrplans abgleichen. Die didaktische Analyse umfasst daneben die Analyse der sprachlichen Zugänglichkeit des Materials. Aber auch für interkulturelles Verstehen notwendige Konzepte, die im Ausgangsmaterial zur Sprache kommen, müssen reflektiert und für die Aufgabenbearbeitung durch die Schüler\*innen vorentlastet werden. Im Kern kommen fachdidaktisches und fachwissenschaftliches Wissen zum Tragen, wenn die Studierenden Aufgaben zum Hör-Sehverstehen entwickeln oder sie über Sprech- und Schreibanlässe nachdenken, welche das ausgewählte Material bietet.

### 3.2 Zur Methode des *Cognitive Apprenticeship*

Im folgenden Abschnitt geht es um die Frage, wie Studierende bei den anspruchsvollen Aufgaben der Didaktisierung und Lernaufgabenentwicklung unterstützt werden können. Zur Verdeutlichung des Zusammenspiels der drei Disziplinen wird eine Methode gewählt, die sich am Ansatz des *Cognitive Apprenticeship* (Collins, Brown & Newman, 1989, „kognitive Meisterlehre“; Gräsel, 2006, S. 329, bzw. ein „Lernen-durch-angeleitete-Erfahrungen“; Tremp, 2005, S. 346) orientiert. Der Ansatz des *Cognitive Apprenticeship* wurde insbesondere für den Erwerb von Schreibstrategien (z.B. De La Paz, Monte-Sano, Felton, Croninger, Jackson & Worland Piantedosi, 2016; vgl. auch Hughes & Talbott, 2017, S. 281), aber auch im Kontext von Chemie (Putica & Trivic, 2016) und Mediengestaltung (Liu, 1998) verwendet. Ziel des *Cognitive Apprenticeship* ist die Verdeutlichung von Problemlösemethoden bzw. das Fördern von konzeptuellem Wissen (vgl. Collins et al., 1989, S. 457). Der Ansatz orientiert sich dabei an Methoden aus der handwerklichen Ausbildung, fokussiert aber nicht auf beobachtbares Verhalten (z.B. beim Werkzeuggebrauch), sondern auf kognitive Prozesse.

*Cognitive Apprenticeship* kann nach Collins und Kolleg\*innen (1989, S. 481–483) durch folgende Maßnahmen umgesetzt werden:

- (1) das Modellieren, also eine Demonstration des Vorgehens zur Problemlösung (inkl. Verbalisierung von Gedankengängen),
- (2) das *Coaching*, also das persönliche Unterstützen von Studierenden bei der Bearbeitung von Aufgaben,
- (3) die Unterstützung, also die Bereitstellung von Hilfsmaterialien oder das Anbieten von Hilfestellungen in Form von „Schemata und Leitfäden“ (Tremp, 2005, S. 346), sodass die Studierenden auch im Selbststudium bzw. zur Wiederholung die Prozesse nachvollziehen können,
- (4) die Artikulation, also die Aufforderung an Studierende, ihre eigenen Gedankengänge und Vorgehensweisen bei der Aufgabenbewältigung zu schildern,
- (5) die Reflexion, also die Ermöglichung von Vergleichen der Vorgehensweisen von verschiedenen Studierenden, und
- (6) die Exploration, also die eigenständige Auseinandersetzung mit einer (Teil-)Aufgabe.

#### 3.2.1 Konkretisierung der Methode *Cognitive Apprenticeship* im Projekt PopCult

Neben den Beispielanalysen im Plenum erhalten die Studierenden praktische Werkzeuge an die Hand, die richtungsweisend für Formulierungen sind und die den Rahmen abstecken für die nachfolgenden fachdidaktischen Denkbewegungen. Unterstützende Maßnahmen finden auf vier Ebenen statt:

- (1) Demonstration einer narratologischen Analyse am Beispiel von *How I Met Your Mother*
- (2) Die Aufgabenformulierung mit Operatoren
- (3) Die Zielrichtung und Kompetenzorientierung der Aufgaben
- (4) Die Dokumentation und curriculare Absicherung der Aufgaben

Zu (1): *How I Met Your Mother* – eine narratologische Analyse

Das Lernen am Modell hat im Seminarkonzept einen wichtigen Stellenwert. Aus diesem Grund wird nach der Präsentation der theoretischen Hintergründe zu narratologischen Schemata und Prinzipien eine Beispielanalyse eines Ausschnitts aus der amerikanischen Sitcom *How I Met Your Mother* präsentiert, die auch einzelne Bestandteile der (Film-) Analyse veranschaulichen soll. Zusammen mit Serien wie *The Big Bang Theory* hat *How*

*I Met Your Mother* die populärkulturelle Gattung der *Sitcom* (vgl. Mills, 2009) maßgeblich geprägt und gehört zu einer der meist geschauten und kommerziell erfolgreichsten Serien des 21. Jahrhunderts.

*How I Met Your Mother* wurde ursprünglich von 2005 bis 2014 auf *CBS* ausgestrahlt und umfasst neun Staffeln mit insgesamt 208 Episoden. In Deutschland stellt die Serie seit einigen Jahren einen festen Bestandteil des Nachmittagsprogramms auf *ProSieben* dar und erfreut sich unter den Jugendlichen (ob im Fernsehen oder auf Online-Streaming-Diensten wie *Netflix* angeschaut) bis heute großer Beliebtheit (JIM-Studie; Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2017).

Neben dieser allgemeinen Beliebtheit entfaltet die Serie auch ein nicht zu unterschätzendes fremdsprachendidaktisches Potenzial. Die Serie enthält nicht nur unzählige Anknüpfungspunkte für einen kommunikativen Austausch im Fremdsprachenunterricht, sondern bietet auch die Möglichkeit, Schüler\*innen auf die Strukturen und Wirkungen von alltäglichen Erzählungen aufmerksam zu machen. So beinhaltet die Serie in etlichen Episoden komplexe, und teils meta-referenzielle, Erzählstrukturen, die sich gut zur Entwicklung von Aufgaben für die Analyse der „Machart“ von Erzählungen eignen. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen hat sich das vorliegende Projekt beispielhaft mit der Folge „The Ashtray“ auseinandergesetzt, da in dieser Episode Szenen gezeigt werden, die ein hohes Maß an narratologischer Komplexität aufweisen.

Wie in einigen anderen Folgen ist die Erzählstruktur dieser Episode als komplex einzustufen, was vor allem durch zwei Faktoren bedingt wird. 1) Die Handlung (*plot*) findet auf zwei interagierenden Erzählebenen statt: der Ebene der Rahmenhandlung (*extradiegetische* Ebene: Ted und seine Freunde rätseln, wer der Anrufer sein könnte) und der gerahmten Handlung (*intradiegetische* Ebene: die Erzählung von einem vergangenen Treffen mit dem sogenannten Captain). 2) In Bezug auf die narrative Vermittlung dieser Handlung weist die Episode multiple Erzählinstanzen sowie Aspekte des unzuverlässigen Erzählens auf. Die Folge beginnt mit der Rahmenhandlung, dass der Antagonist der Serie, welcher nur als „der Captain“ bezeichnet wird, dem Haupt-Protagonisten Ted Mosby eine mysteriöse Nachricht auf dem Anrufbeantworter hinterlässt, mit der Bitte, ihn möglichst bald zurückzurufen. Überrascht über diese plötzliche Aufforderung seines Erzfeindes verbringen Ted und seine Freunde den Rest des Tages mit einer Diskussion über den genauen Grund des Anrufes und kommen bald zu dem Schluss, dass die Nachricht des Captains wohl etwas mit ihrem letzten Aufeinandertreffen im Rahmen einer Ausstellungseröffnung zu tun hat.

An dieser Stelle wird der Plot der Episode um eine intradiegetische Dimension erweitert. Innerhalb des narrativen Rahmens von Teds Erzählung über den Anruf beginnen Ted und zwei Freunde nacheinander, ihre eigenen Geschichten davon zu erzählen, was bei der Eröffnung ihrer Meinung nach passiert ist. In diesem Sinne wird nun die singuläre Erzählinstanz der Rahmenhandlung (d.h., Ted erzählt seinen Kindern eine Geschichte über den Anruf) auf der Ebene der gerahmten Handlung um multiple Erzähler und deren jeweilige Fassung ergänzt (d.h., drei Erzähler rekonstruieren das gleiche vergangene Ereignis). Dabei werden die jeweiligen Erzähler durch verschiedene filmische Mittel jeweils in den Vordergrund gerückt. So werden beispielsweise mit Hilfe von Nahaufnahmen die gestischen und mimischen Reaktionen des Erzählers auf das Geschehen fokussiert. Genauer lassen sich die drei Versionen wie in Tabelle 2 auf der folgenden Seite zusammenfassen.

Tabelle 2: Unterschiedliche Interpretationen des Geschehens in drei Erzählungen (eigene Darstellung)

<i>Analyse-fokus</i>	<i>Analyse-aspekt</i>	<i>Version 1: Ted</i>	<i>Version 2: Robin</i>	<i>Version 3: Lily</i>
Narratologische Analyse (Bedeutungszuschreibung; Informationsvergabe)	Der Captain ruft an, um ...	... mit Ted abzurechnen.	... Robin näherzukommen.	... Lily für ihren Diebstahl des Aschenbeckers zur Rede zu stellen.
Filmanalyse (audio-visuelle Elemente)	Der Captain wird charakterisiert durch ...	... einen überheblichen Tonfall, drohende Gesten, horrortypische auditive Unterma- lung und sein Verhalten gegenüber Ted, den er nicht ausreden lässt.	... einen Handkuss.	... eine aufrechte und (im Vergleich zu Ted und Robin) ruhige Haltung.
Sprachliche Analyse	Der Satz des Captains, „It’s gonna blow you away“, wird wahrgenommen als ...	... Drohung.	... Anma- che.	... begeisterte Aus- sage über ein Kunst- objekt.
Narratologi- sche Analyse (Charakterisierung, Rollen)	Der Captain ist ...	... der An- tagonist.	... char- mant.	... neutral und agiert profession- nell.

Als solches folgt die Episode nun der Struktur der investigativen Gegenüberstellung von Augenzeugenberichten und rückt das Phänomen des unzuverlässigen Erzählens in den Vordergrund. Insbesondere der Captain nimmt in den drei Versionen jeweils eine andere Rolle ein (vgl. Tab. 2). Obwohl sich die drei Darstellungen des Captains grundlegend unterscheiden, reagieren alle Erzähler mit negativen Gefühlen auf den Anruf des Captains und äußern ihre Bedenken. So werden die Zuschauer\*innen auf der intradiegetischen Ebene in der Abfolge der drei Versionen wiederholt narrativ auf die falsche Fährte gelockt und müssen ihre Vermutungen mehrmals revidieren.

Erst bei der Rückkehr zur Rahmenhandlung wird die eigentliche Motivation des Captains für seinen Anruf klar: Alle drei Erklärungsversuche (vgl. Tab. 2 auf der vorherigen Seite) stellen sich letztlich als unzuverlässige Interpretationen der Geschehnisse heraus, als die Freunde im Rückruf an den Captain erfahren, dass dieser Lily eigentlich als seine neue Kunstberaterin einstellen möchte. Die Episode löst somit die anfänglich aufgeworfene und im Verlauf der Folge handlungstragende Frage nach der Motivation des Antagonisten auf. Dabei wird deutlich, dass es sich bei Erzählungen niemals um objektive Schilderungen der tatsächlichen Vergangenheit, sondern um subjektiv gefärbte Interpretationen von vergangenen Ereignissen handelt. Dies zeigt sich beispielsweise sprachlich darin, dass einzelne Äußerungen unterschiedlich aufgefasst werden können (vgl. Tab. 2). Diese im Seminar vorgestellte Beispielanalyse demonstriert den Zugriff einer narratologischen Analyse und weist der nachfolgenden Aufgabenentwicklung den Weg.

### Zu (2): Operatorenliste für die Aufgabenformulierung

Operatoren sind nach Jatzwauk (2007, S. 85) „Handlungsanweisungen in Form von Verben in der Imperativform“ (Jatzwauk, 2007, S. 85). Sie stellen eine „inhaltsbezogene Denk- und Handlungsaufforderung“ (Jatzwauk, 2007, S. 85) dar, die „genau einen eigenständigen Operator oder eine einem eigenständigen Operator äquivalente Formulierung enthält“ (Jatzwauk, 2007, S. 85). Mit inhaltsbezogen ist die „notwendige Fokussierung der Aufgaben auf einen fachlichen Inhalt gemeint“ (Jatzwauk, 2007, S. 216; vgl. auch Krüger, 2015, S. 135).

Beim Nachdenken über die den Operatoren inhärenten Denkbewegungen reflektieren die Studierenden die Zielrichtung ihrer eigenen Aufgabe und die Passung der Denkpulse mit den Materialien. Insofern unterstützt die Operatorenliste die Studierenden darin, eine begründete Auswahl von standardisierten Operatoren zu treffen und nicht bei konventionellen, geschlossenen Aufgabenstellungen mit *Wh-questions* („What is the effect of the camera angle in scene ...?“) stehen zu bleiben.

Die Studierenden erhalten eine Übersicht mit ausgewählten Operatoren, wie sie auch bei der Entwicklung von Aufgaben für das Zentralabitur und die Überprüfung der Bildungsstandards zum Einsatz kommen (IQB, o.J.). Die Übersicht mit den gelisteten Operatoren eignet sich vor allem deshalb für die eigenständige Aufgabenentwicklung der Studierenden, weil jeder Operator (z.B. „examine“, „analyse“) erläutert und mit einer Beispielaufgabe im Kontext illustriert wird (vgl. Tab. 3).

*Tabelle 3:* Auszug aus dem Grundstock von Operatoren (IQB, o.J.)

<i>Operator</i>	<i>Erläuterung</i>	<i>Illustrierendes Aufgabenbeispiel</i>
analyse, examine	describe and explain in detail	Analyse the way(s) in which atmosphere is created. Examine the opposing views on social class held by the two protagonists.

### Zu (3): Aufgabentypologie

Während im Pilot des Seminars lediglich zwischen *Pre-, While- und Post-Viewing Tasks* (als Chronologie des Verstehens- und Analyseprozesses) unterschieden wurde, werden diese Aufgabentypen im Hauptdurchgang um kompetenzorientierte Dimensionen erweitert. Die Ziele der drei Typen (Verstehensaufgaben, analytisch-reflektierende und produktive Aufgaben) werden vom Kernlehrplan Englisch abgeleitet.

*Comprehension Tasks* zielen auf die Absicherung des Hör-Sehverstehens im Hinblick auf das Globalverstehen des Textes. Analytisch-reflektierende Aufgaben zielen auf den Kompetenzbereich „Text- und Medienkompetenz“ ab (MSB NRW, 2019, S. 21, 29, 37). Lernende sollen „grundlegende Gestaltungsmittel von Texten und Medien beschreiben, analysieren sowie hinsichtlich ihrer Wirkung beurteilen“ können (MSB NRW, 2019, S. 38). Produktive Aufgaben hingegen regen die eigene Sprachproduktion der Lernenden an und sind dem Leitziel der Weiterentwicklung funktionaler kommunikativer Kompetenzen sowie der Förderung persönlich-affektiver Einstellungen zum Text verpflichtet. Sie regen zu eigenen Reaktionen in mündlicher oder schriftlicher Form im Sinne einer *Post-Viewing Task* an.

#### Zu (4): Dokumentation und curriculare Absicherung der Aufgabe

In Anbetracht der Komplexität der Aufgabenentwicklung in einem projektbasierten Setting, bei dem zahlreiche Vorgaben (Aufgabentypologien, Kompetenzerwartungen der Curricula) zu beachten sind, werden die Studierenden dazu angehalten, die gesamte Aufgabe samt Material zu dokumentieren. Hierzu erhalten sie ein eigenes Indexblatt (*Task Template*), in das neben den Angaben zur Quelle (z.B. DVD, Streaming-Dienst; Benennung der konkreten Folge einer Serienstaffel; jeweils zitiert nach APA) und zur Länge des Textes ein narratologischer Kommentar eingetragen und die Bezüge zum Curriculum angegeben werden sollen. Mit Hilfe des *Task Template* wird die Verbindlichkeit der Vorgaben des definierten, aber divergenten Arbeitsauftrags sichergestellt.

## 4 Struktur und Durchführung des Projektseminars

Das Seminar ist als einsemestrige Blockveranstaltung mit acht inhaltlichen Blöcken konzipiert (jeweils vier Stunden am Freitagnachmittag und Samstagvormittag). Das übergeordnete Ziel des Seminars ist es, Studierende zur eigenständigen Auswahl und Didaktisierung narrativer Texte aus der gegenwärtigen Populärkultur zu befähigen und sie für diese Texte eigene Aufgaben für den Unterricht entwickeln zu lassen. Tabelle 4 zeigt die Struktur des Seminars, welche gewählt wurde, um dieses Ziel zu erreichen:

Tabelle 4: Struktur des Projektseminars (eigene Darstellung)

Block I & II	<p><i>Einführung zu den drei Bereichen (Umsetzung durch Teamteaching)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Literatur- und kulturwissenschaftliche Grundlagen</li> <li>• Relevanz des Erzählens im populärkulturellen Kontext, erzähltheoretische Grundlagen sowie exemplarische Analysen von Erzählstrukturen in einzelnen Texten verschiedener medialer Formen</li> <li>• Hinführung zur fachdidaktisch orientierten Potenzialanalyse und Zielsetzung des Projektes</li> <li>• Mediendidaktische Aspekte; auch rechtliche Rahmenvorgaben zur Nutzung von Medien</li> <li>• Abstecken des Spektrums möglicher Texte und Medien (z.B. <i>YouTube</i>, <i>Graphic Novel</i>, <i>Video Games</i>)</li> <li>• Beispielanalysen und fachdidaktische sowie curriculare Auswahlkriterien; Hinweise auf Gattungen, Themenfelder und medienbezogene Aspekte</li> </ul> <p><i>Textauswahl</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eigenständige Recherche und didaktische Analyse von Texten der Populärkultur</li> </ul>
--------------	--

Block III & IV	<p><i>Erarbeitung I: Vom Material zur Aufgabe</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Workshop zur Aufgabenentwicklung &amp; Didaktisierung (<i>language scaffolding, audio-visual relations</i>) &amp; Hinführung zur narratologischen Analyse</li> <li>• Beginn der Aufgabenentwicklung in Tandems</li> <li>• Beratung zu den ausgewählten Texten aus den unterschiedlichen Perspektiven (Fachdidaktik, Mediendidaktik, Literaturwissenschaft)</li> <li>• Aufgabenentwürfe und Fragen der Didaktisierung</li> </ul> <p><i>Weiterarbeit an den Aufgaben in Tandems</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entwicklung von Lernaufgaben in Tandems (Verstehens-, produktive &amp; analytisch-reflexive Aufgaben); Layouten der Aufgaben</li> <li>• Dokumentation des Prozesses (<i>Task Template &amp; Indexblatt</i>)</li> </ul>
Block V & VI	<p><i>Präsentation von Zwischenergebnissen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Präsentation von Zwischenergebnissen</li> <li>• Kriteriengestütztes Feedback</li> </ul> <p><i>Erstellung der finalen Aufgabenentwürfe</i></p>
Block VII & VIII	<p><i>Präsentation &amp; Diskussion der Aufgaben</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Simulation aller Lernaufgaben im Plenum</li> <li>• Vorstellen und Diskussion der Projektergebnisse</li> <li>• Kriteriengestütztes Feedback</li> </ul>

In den Blöcken I und II vermitteln die drei Lehrenden den Studierenden die theoretischen und methodischen Grundlagen der drei am Projekt beteiligten Disziplinen und führen in die Arbeitsformen des Seminars ein. Nachdem das Konzept der Populärkultur und deren Merkmale definiert sind, lernen die Studierenden grundlegende narratologische Kategorien (z.B. zur Erzählsituation, zu Plot-Mustern und Figurenkonstellationen) und deren Bedeutung anhand von Beispielen aus der aktuellen Populärkultur kennen. Im Anschluss erfolgt eine Einführung zum Umgang mit verschiedenen Medien aus mediendidaktischer und medienrechtlicher Sicht, welche den Studierenden das Spektrum möglicher Texte (von herkömmlichen Lesetexten zu *Graphic Novels* und *Video Games*) der Populärkultur vor Augen führen soll. Schließlich werden aus der Perspektive der Fremdsprachendidaktik grundlegende Kriterien für die Auswahl und curriculare Einbettung von Texten im Englischunterricht erörtert, was z.B. die Auswahl geeigneter Operatoren oder Überlegungen zu *Scaffolding*-Angeboten (z.B. Annotationen) beinhaltet. Zum Abschluss der ersten beiden Blöcke demonstrieren die Lehrenden anhand einer beispielhaften Analyse eines Textes, wie die zuvor vorgestellten Perspektiven der Literaturwissenschaft, der Medien- und der Fremdsprachendidaktik zusammenwirken und sich in entsprechenden Lernaufgaben materialisieren.

Mit dieser Orientierung in Form von theoretischen Ausführungen und Beispielanalysen werden die Studierenden gebeten, sich selbstständig in Kleingruppen unter Anwendung der zuvor eingeführten Auswahlkriterien einen curricular geeigneten populärkulturellen Text zu finden. Die Studierenden verfassen hierbei jeweils eine kurze inhaltliche Beschreibung zu ihrer Wahl und laden diese auf der im Seminar geteilten Lernplattform hoch, was sowohl Studierenden die Möglichkeit bietet, die Auswahl anderer zu kommentieren, als auch den Lehrenden dabei hilft, den Fortschritt und die Qualität der Auswahl zu begutachten.

Nach dieser dreiwöchigen Phase der selbstständigen Recherche werden die Studierenden bei der selbstständigen Konzeption von Lernaufgaben zu ihren jeweiligen Texten unterstützt (Block II und IV). Hierzu werden ihnen zunächst in einem Workshop Kriterien für eine erfolgreiche Entwicklung von analytisch-reflektierenden, verstehensorientierten sowie produktiven Aufgaben vorgestellt. Anschließend werden diese Kriterien



anhand ausgewählter Beispiele eingeübt. Schließlich formulieren die Studierenden in ihren Kleingruppen erste Aufgabenentwürfe zu ihren jeweiligen Texten. Die Lehrenden fungieren hierbei als Berater\*innen und versuchen in Gesprächen mit einzelnen Gruppen eventuelle Probleme zu lösen (z.B. Passung zwischen Arbeitsanweisung und Text) und den weiteren Arbeitsprozess durch Impulse (z.B. zur Verwendung der Operatoren) zu stützen.

In den kommenden Wochen haben die Studierenden dann die Gelegenheit ihre in Block III und IV begonnenen Aufgabenentwürfe in den jeweiligen Gruppen eigenständig weiterzuentwickeln. Der Arbeitsprozess wird dabei in Form eines *Task Template* dokumentiert, welches neben Überlegungen zu Aspekten der narrativen Gestaltung des jeweiligen Textes Studierende dazu auffordert, sich mit möglichen Problemen des Textes im Unterricht sowie angedachten Zielvorstellungen zu den einzelnen Aufgaben auseinanderzusetzen. In den folgenden Blöcken V und VI werden die Aufgabenentwürfe als Zwischenstand im Plenum präsentiert und mit allen Kursteilnehmer\*innen diskutiert. Ziel ist es, den einzelnen Gruppen Rückmeldungen zu ihren individuellen Aufgabenentwürfen zu geben und gleichzeitig auf allgemeine Probleme und Schwierigkeiten der Aufgabenentwicklung und -formulierung hinzuweisen, die auch für die Weiterarbeit der anderen Gruppen relevant sind.

Auf der Grundlage des individuellen Feedbacks überarbeiten die Studierenden in den kommenden vier Wochen ihre ursprünglichen Aufgabenentwürfe und bereiten eine finale Version zur Präsentation vor. Diese Präsentation findet dann schließlich in den Blöcken VII und VIII statt, wo ausgewählte Aufgaben der einzelnen Gruppen mit den Seminarteilnehmer\*innen simuliert und erprobt werden. Den Studierenden wird hier nicht nur ermöglicht, in der Rolle der Lehrkraft eine Unterrichtssequenz anzuleiten, sondern sie erhalten auch ein erneutes Feedback zu ihrem Arbeitsprozess, welches zur weiteren Entwicklung der Aufgaben genutzt werden kann. In das Projektseminar sind zwei Feedback- und Korrekturschleifen integriert, die es den Lehrenden erlauben, nach der Bereitstellung theoretisch-methodischer Grundlagen den weitgehend selbstständigen Arbeitsprozess der Kleingruppen kriteriengestützt zu fördern und die jeweiligen Studierenden zur kritischen Reflektion der eigenen Aufgabenentwürfe anzuregen.

## 5 Erfahrungsbericht

Bereits im ersten Durchlauf lobten die Studierenden die Praxisorientierung des Seminars. Da ihrer Meinung nach ansonsten keine Gelegenheit zur eigenen Gestaltung von Unterrichtsmaterial im Studium gegeben wird, waren die Studierenden insbesondere von der Möglichkeit begeistert, die Herausforderungen und die Möglichkeiten bei der Aufgabenentwicklung kennenzulernen. Zudem wurden die Schüler\*innenorientierung und der Lebensweltbezug des Unterrichtsmaterials (populärkulturelle Medien) gelobt. Dennoch möchten wir an dieser Stelle auf ein paar Aspekte hinweisen, die bei der Durchführung eines solchen Seminars aus unserer Sicht beachtet werden sollten.

### 5.1 Recherche und Auswahl der Medien

Uns ist aufgefallen, dass die Studierenden oft Medien aus der eigenen Schulzeit, aus einem Praktikum oder aus einer bestehenden Unterrichtstätigkeit nutzen wollen. Dies schränkt jedoch nach unserer Erfahrung die Studierenden im Hinblick auf die kreative Auseinandersetzung mit der Thematik ein, da bekannte Muster aus dem jeweiligen Erfahrungskontext wiederholt werden. So wird nicht nur versucht, die bereits bekannten Medien zu nutzen, sondern auch bereits bekannte Aufgabenentwürfe weiterzuentwickeln oder zu wiederholen. Dieses Problem kann unseres Erachtens durch konkrete Vorgaben hinsichtlich des Mediums entschärft werden (z.B. durch die Vorgabe einer Liste mit möglichen Filmen, digitalen Spielen etc. oder durch die Vorgabe eines konkreten, bisher im Schulkontext noch nicht so häufig eingesetzten Medienformats, wie beispielsweise

Vlogs, *Let's Plays*). Allerdings stellt dies eine Einschränkung der Freiheit der Studierenden bei der Projektarbeit dar.

Ein Projektseminar zur Aufgabenentwicklung wirft auch Fragen zu medienrechtlichen sowie technischen Aspekten auf. Vor der eigentlichen Verwendung von (digitalen) Medien im Seminar- oder Unterrichtskontext müssen zunächst die technischen und rechtlichen Rahmenbedingungen für die Nutzung der ausgewählten Medien geklärt werden. *YouTube*-Videos können zwischenzeitlich gesperrt werden und stehen nach einer gewissen Zeit nicht mehr zur Verfügung. Darüber hinaus kann auch eine schlechte Internetverbindung das Betrachten und die Analyse des Materials beeinträchtigen oder sogar verhindern. Bei einer drohenden Verletzung von Urheberrechten müssen die zu analysierenden Medien ggf. erworben werden. Hierfür ist ein Budget einzuplanen, welches ggf. bei der jeweiligen Fakultät oder aus Projektmitteln bestritten wird. Eine andere Lösung könnte darin bestehen, an die Universitätsbibliothek heranzutreten, dass sie spezifische Medien (Filme) erwirbt. Darüber hinaus können die Studierenden z.B. dazu aufgefordert werden, mit dem Hersteller des jeweiligen Medienprodukts in Kontakt zu treten, um z.B. abzuklären, ob ein Screenshot/Ausschnitt aus dem Werk für das zu erstellende Arbeitsblatt genutzt werden darf. Zusätzlich können Studierenden Informationsquellen zum Urheberrecht im Schulkontext gegeben werden (wie z.B. <http://schulbuchkopie.de/>; <https://www.filme-im-unterricht.de/welche-filme-sind-erlaubt>).

## 5.2 Analyse der Medien

Sofern sich das ausgewählte Medium für eine bestimmte Analysetechnik (z.B. ikonologische Bildanalyse) oder einen bestimmten Analyseschwerpunkt (z.B. Wirkung von Musik oder Kameraeinstellungen) eignet, kann diese bzw. dieser ggf. vertieft mit den Studierenden durchgesprochen werden. Gleiches gilt für das Aufzeigen eines konkreten narratologischen Kernaspekts, der in dem Medium eine wichtige Rolle spielt. Sowohl im Bereich der narratologischen als auch der Medienanalyse werden unseres Erachtens sonst ggf. eher oberflächliche Analysen durchgeführt (z.B. Erkennen des Erzählers und der Hauptcharaktere; Feststellen von Veränderungen bei den Kameraeinstellungen).

## 5.3 Aufgabengestaltung

Neben den im Abschnitt Recherche und Auswahl der Medien dargestellten möglichen Einflüssen der Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit bzw. Praxis gibt es unserer Ansicht nach zwei Schwierigkeiten bei der Aufgabengestaltung. Zum einen haben die Bachelor- und Master-Studierenden keine Erfahrungen mit dem Prozess der Aufgabenentwicklung. Dementsprechend haben die Studierenden noch keinen Überblick über die für die Aufgabenentwicklung notwendige Zeit und die einzelnen zu unternehmenden Schritte. Hier können Aufgaben- und Zeitpläne als Unterstützung dienen. Zum anderen beinhaltet kooperatives Arbeiten (wie es hier in diesem Seminar umgesetzt wurde) auch die Aufgabenaufteilung unter den Beteiligten bzw. eine gelungene Absprache i.S. einer gemeinsamen Analyse und Erarbeitung der Aufgaben. Dies funktioniert nicht in allen Gruppen gleichermaßen gut, sodass Strategien entwickelt werden müssen, wie mit Problemfällen umzugehen ist. Als präventive Maßnahmen würden sich z.B. Hilfsmittel zur Strukturierung der Arbeitspakete (z.B. Vereinbarung von Meilensteinen, Absprachen für die Erarbeitung der Feedbacks), die für Absprachen innerhalb der Gruppen genutzt werden können, eignen. Darüber hinaus können auch beispielsweise das Einfordern von sichtbaren/dargelegten Einzelleistungen (z.B. durch eine Auflistung der jeweiligen Beiträge zur Gruppenarbeit), regelmäßige Präsentationstermine (auch als Abgabe z.B. über Moodle) oder eine Unterstützung bei der Rollen- bzw. Aufgabenverteilung durch die Lehrenden als Maßnahmen in Betracht gezogen werden.

## 5.4 Überarbeitung der Entwürfe

Bei der Überarbeitung von selbst erstellten Materialien können sich Schwierigkeiten insbesondere aufgrund der Formulierung und der Akzeptanz von Feedback (durch die Studierenden und die Lehrenden) ergeben. Zunächst sollte darauf geachtet werden, die konkreten Meilensteine (Abgabefristen von Zwischen- und Endergebnissen) zu kommunizieren. Auf diese Weise kann zum einen die Funktion der einzelnen Feedbackschleifen (z.B. zur Konkretisierung/Fokussierung, zur Vertiefung, zur Optimierung) hervorgehoben werden. Zum anderen kann hierdurch Frust auf Seiten der Studierenden reduziert werden, wenn nach der Abschlusspräsentation im Plenum noch letzte Änderungen an den Aufgabenentwürfen für die Leistungsnachweise notwendig sind. Eventuell ließe sich durch ein (erneutes) Eingehen auf die Meilensteine auch vermeiden, dass die Rückmeldungen aus einer vorherigen Feedbackschleife unberücksichtigt bleiben und somit für die Studierenden ein Mehraufwand in der letzten Bearbeitungsphase entsteht.

Zudem können die Studierenden verpflichtende Protokollpartnerschaften bilden, so dass es immer eine Protokollantin bzw. einen Protokollanten gibt, die oder der das Feedback für die Gruppe notiert. Dies ist aus unserer Sicht insbesondere dann hilfreich, wenn die Aufgaben im Plenum ausprobiert werden und gemeinsam diskutiert werden. Hierbei werden sowohl globale Rückmeldungen gegeben (z.B. zur Thematik) als auch sehr detaillierte Rückmeldungen (z.B. Rechtschreib- und Grammatikfehler, alternative Analysetechniken). Da die Aufgabenentwickler\*innen auf diese Rückmeldungen jeweils eingehen (müssen), bietet sich das Protokollieren durch eine andere Person an.

Darüber hinaus kann mit den Studierenden geübt werden, Feedback als Chance zur Verbesserung zu betrachten anstatt als Kritik an der bisherigen Leistung. Insbesondere Optimierungshinweise in der letzten Feedbackrunde können Studierenden das Gefühl vermitteln, dass ihre bisherige Leistung (für das Bestehen des Seminars) nicht ausreicht.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die verschiedenen Unterstützungsmaßnahmen (vgl. Kap. 3.2.1) zielführend waren und es den Studierenden ermöglicht haben, den kompletten Prozess der Materialrecherche, -analyse und der nachfolgenden Didaktisierung selbstständig zu durchlaufen. Am Ende des Seminars waren die Studierenden nicht nur mit Ansätzen der Kultur- und Literatur- sowie der Mediendidaktik vertraut, sondern haben diese Ansätze konkret für die Entwicklung von Lernaufgaben genutzt.

## 6 Materialpool des Projektseminars

Eine Auswahl der von den Studierenden erarbeiteten Aufgabenentwürfe sowie der dazugehörigen *Task Templates* können unter <https://www.popcult.uni-wuppertal.de/> eingesehen werden.

## 7 Fazit

Mit diesem Beitrag sollte ein Einblick gegeben werden in die theoretischen Grundlagen und die methodischen Entscheidungen, die in die Gestaltung eines Projektseminars für Studierende der Anglistik Eingang gefunden haben. Das hochschuldidaktische Kooperationskonzept zwischen den Disziplinen der Literaturwissenschaft, der Fremdsprachen- und der Mediendidaktik ist funktional im Hinblick auf die Anforderung an Studienabsolvent\*innen, englischsprachige, popkulturelle Texte und Medien didaktisieren zu können. Die Förderung der Kohärenz zwischen Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Mediendidaktik ist ferner ein leitendes Ziel gewesen. In der Modellierung der Analyseverfahren, der strukturierten Anleitung und der selbstständigen Konstruktion von Lernaufgaben machen die Studierenden eine interdisziplinäre Kohärenzerfahrung: Während die Studierenden die drei Disziplinen im konventionellen Nebeneinander von universitären

Lehrveranstaltungen getrennt voneinander erleben, bieten eine projektbasierte Lernumgebung und der Ansatz des *Cognitive Apprenticeship* die Möglichkeit, Aspekte der transmedialen Erzählforschung, der fremdsprachendidaktischen Aufgabenentwicklung und der Medienanalyse miteinander zu vernetzen. Die personelle Vernetzung der drei Disziplinen im Teamteaching ist voraussetzungsreich für die kohärente Vernetzung der unterschiedlichen Perspektiven im Rahmen des projektbasierten Studierens. Die Vernetzung der Disziplinen im Setting des projektbasierten Studierens hat das Potenzial, bei angehenden Englischlehrkräften die Fähigkeit zur Analyse und Didaktisierung von authentischen Texten zu schulen. Aus den theoretischen Überlegungen und den praktischen Erfahrungen mit der Durchführung des Seminars lassen sich Empfehlungen zur Realisierung projektbasierten Studierens ableiten, die sich auch auf anderer Fächer oder Bereiche eines Faches übertragen lassen. Die interdisziplinär angeleitete Entwicklung von Lernaufgaben (vgl. Keller & Reintjes, 2016) erweist sich als eine universitäre Lerngelegenheit, die der Entwicklung der fachdidaktischen Anteile von Lehrer\*innenprofessionalität zuträglich ist.

## Literatur und Internetquellen

- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. von Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 112–124). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beil, B., Kühnel, J., & Neuhaus, C. (2016). *Studienhandbuch Filmanalyse: Ästhetik und Dramaturgie des Spielfilms* (2., aktual. Aufl.). Paderborn: Wilhelm Fink.
- Blömeke, S. (2003). Erwerb medienpädagogischer Kompetenz in der Lehrerbildung: Modell der Zielqualifikation, Lernvoraussetzungen der Studierenden und Folgerungen für Struktur und Inhalte des medienpädagogischen Lehramtsstudiums. In B. Bachmair, P. Diepold & C. de Witt (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 3* (S. 231–244). Opladen: Leske + Budrich.
- Bos, W., Eickelmann, B., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., et al. (Hrsg.). (2014). *ICILS 2013: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann. Zugriff am 22.10.2018. Verfügbar unter: [https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/erziehungswissenschaft/Schulpaedagogik/PDF/ICILS\\_2013\\_Berichtsband.pdf](https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/erziehungswissenschaft/Schulpaedagogik/PDF/ICILS_2013_Berichtsband.pdf).
- Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18 (1), 1–21. <https://doi.org/10.1086/448619>
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens. With Eight Proficiency Levels and Examples of Use*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Zugriff am 22.10.2018. Verfügbar unter: [http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf\\_\(online\).pdf](http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_(online).pdf).
- Chatman, S. (1978). *Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film*. New York: Cornell University Press.
- Collins, A., Brown, J.S., & Newman, S. (1989). Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics. In L.B. Resnick (Hrsg.), *Knowing, Learning, and Instruction: Essays in the Honour of Robert Glaser* (S. 453–494). Hillsdale, MI: Erlbaum.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2015). *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*. New York: Palgrave. <https://doi.org/10.1057/9781137539724>
- Council of Europe (Hrsg.). (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe. Zugriff am 05.11.2018. Verfügbar unter: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.

- De La Paz, S., Monte-Sano, C., Felton, M., Croninger, R., Jackson, C., & Worland Piantedosi, K. (2016). A Historical Writing Apprenticeship for Adolescents: Integrating Disciplinary Learning with Cognitive Strategies. *Reading Research Quarterly*, 52 (1), 31–52. <https://doi.org/10.1002/rrq.147>
- Feierabend, S., Plankenhorn, T., & Rathgeb, T. (2017). *JIM 2017. Jugend, Information, (Multi-)Media: Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Zugriff am 22.10.2018. Verfügbar unter: [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2017/JIM\\_2017.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2017/JIM_2017.pdf).
- Fröhlich, V. (2015). *Der Cliffhanger und die serielle Narration: Analyse einer transmedialen Erzähltechnik*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839429761>
- Gräsel, C. (2006). Lernstrategien in Lernumgebungen. In H. Mandl & H.F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 325–333). Göttingen: Hogrefe.
- Groeben, N. (2002). Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 160–197). Weinheim & München: Juventa.
- Hallet, W. (2010). Literaturdidaktik. In W. Hallet & F. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 137–141). Stuttgart: Klett Kallmeyer.
- Hallet, W. (2017). Literaturdidaktik. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik* (S. 233–237). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Heinen, S., & Sommer, R. (Hrsg.). (2009). *Narratology in the Age of Cross-Disciplinary Narrative Research*. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110222432>
- Hermida, M., Hielscher, M., & Petko, D. (2017). Medienkompetenz messen: Die Entwicklung des Medienprofis-Tests in der Schweiz. *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 26, 38–60. <https://doi.org/10.21240/m paed/00/2017.06.02.X>
- Herzig, B. (2007). Medienpädagogik als Element professioneller Lehrerbildung. In W. Sesnik, M. Kerres & H. Moser (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 6: Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin* (S. 283–297). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90544-0\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90544-0_14)
- Holzbaur, U., Bühr, M., Dorrer, D., Kropp, A., Walter-Barthle, E., & Wenzel, E. (2017). *Die Projekt-Methode. Leitfaden zum erfolgreichen Einsatz von Projekten in der innovativen Hochschullehre*. Wiesbaden: Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15462-2>
- Hughes, M.T., & Talbott, E. (2017). *The Wiley Handbook of Diversity in Special Education*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118768778>
- IQB (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen) (o.J.). *Gemeinsame Abituraufgabenpools der Länder. Aufgaben für das Fach Englisch: Grundstock von Operatoren*. Zugriff am 12.02.2020. Verfügbar unter: <https://www.iqb.hu-berlin.de/abitur/dokumente/englisch>.
- Jatzwauk, P. (2007). *Aufgaben im Biologieunterricht – eine Analyse der Merkmale und des didaktisch-methodischen Einsatzes von Aufgaben im Biologieunterricht*. Berlin: Logos.
- Keller, S., & Reintjes, C. (Hrsg.). (2016). *Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz. Didaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge und empirische Befunde*. Münster & New York: Waxmann.
- Keutzer, O., Lauritz, S., Mehlinger, C., & Moormann, P. (2014). *Filmanalyse*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02100-9>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2012). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. Beschluss der

- Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards.html#c5033>.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2018). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 11.10.2018. Zugriff am 05.11.2018. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16-Fachprofile-Lehrerbildun\\_g.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildun_g.pdf).
- Krüger, M. (2015). *Aufgabekultur in zentralen Abschlussprüfungen. Exploration und Deskription naturwissenschaftlicher Aufgabenstellungen im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Kübler, H.-D. (2003). PISA auch für die Medienpädagogik? Warum empirische Studien zur Medienkompetenz Not tun. In B. Bachmair, P. Diepold & C. de Witt (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 3* (S. 27–49). Opladen: Leske + Budrich.
- Liu, M. (1998). A Study of Engaging High-School Students as Multimedia Designers in a Cognitive Apprenticeship-Style Learning Environment. *Computers in Human Behavior*, 14 (3), 387–415. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(98\)00008-9](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(98)00008-9)
- Luca, R., & Aufenanger, S. (2007). *Geschlechtersensible Medienkompetenzförderung: Mediennutzung und Medienkompetenz von Mädchen und Jungen sowie medienpädagogische Handlungsmöglichkeiten* (Schriftenreihe Medienforschung der LfM, Bd. 58). Berlin: Vistas.
- Mahne, N. (2007). *Transmediale Erzähltheorie: Eine Einführung*. Stuttgart: UTB.
- Mills, B. (2009). *The Sitcom*. Edinburgh: Edinburgh UP. <https://doi.org/10.3366/edinburgh/9780748637515.001.0001>
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2019). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen – Englisch*. Frechen: Ritterbach.
- Müller, M.R. (2012). Figurative Hermeneutik: Zur methodologischen Konzeption einer Wissenssoziologie des Bildes. *Sozialer Sinn*, 13 (1), 129–161. <https://doi.org/10.1515/sosi-2012-0107>
- Müller, M.R. (2016). Bildcluster: Zur Hermeneutik einer veränderten sozialen Gebrauchsweise der Fotografie. *Sozialer Sinn*, 17 (1), 95–141. <https://doi.org/10.1515/sosi-2016-0004>
- Nünning, V., & Nünning, A. (2007). Erzählungen Verstehen – Verständlich Erzählen: Dimensionen und Funktionen narrativer Kompetenz. In L. Bredella & W. Hallet (Hrsg.), *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung* (S. 87–106). Trier: WVT.
- Nünning, A., & Surkamp, C. (2010). *Englische Literatur unterrichten: Grundlagen und Methoden* (3. Aufl.). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Petko, D. (2011). Praxisorientierte medienpädagogische Forschung: Ansätze für einen empirischen Perspektivenwechsel und eine stärkere Konvergenz von Medienpädagogik und Mediendidaktik. *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 20, 245–258. <https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.22.X>
- Petko, D. (2014). *Einführung in die Mediendidaktik: Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. Weinheim: Beltz.
- Plikat, J. (2012). Neue Medien – Neue Literalität. Überlegungen zur systemtheoretischen Fundierung der „pedagogy of multiliteracies“ für die Fremdsprachendidaktik. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 41, 109–113.
- Polkinghorne, D. (1998). Narrative Psychologie und Geschichtsbewusstsein. In J. Straub (Hrsg.), *Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein: Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte* (S. 12–45). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Putica, K., & Trivic, D.D. (2016). Cognitive Apprenticeship as a Vehicle for Enhancing the Understanding and Functionalization of Organic Chemistry Knowledge. *Chemistry Education Research and Practice*, 17, 172–196. <https://doi.org/10.1039/C5RP00179J>
- Reintjes, C., Keller, S., Jünger, S., & Düggeli, A. (2016). Aufgaben (in) der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern: Theoretische Konzepte, Entwicklungs- und Forschungsperspektiven. In S. Keller & C. Reintjes (Hrsg.), *Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz: Didaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge und empirische Befunde*. Münster: Waxmann.
- Ruhm, H. (2014). *Narrative Kompetenz in der Fremdsprache Englisch: Eine empirische Studie zur Ausprägung mündlicher Erzählfertigkeiten am Ende der Sekundarstufe I*. Frankfurt a.M.: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-04626-7>
- Ryan, M. (2004). Will New Media Create New Narratives? In M. Ryan (Hrsg.), *Narrative Across Media: The Languages of Storytelling* (S. 337–360). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Schluchter, J.-R. (2014). *Medienbildung in der (sonder)pädagogischen Lehrerbildung: Bestandsaufnahme und Perspektiven für eine inklusive Lehrerbildung*. München: kopaed.
- Schocker, M., & Müller-Hartmann, A. (2016). Professionalisierung durch forschendes Erfahrungslernen: Lehrkompetenzen im aufgabenorientierten Englischunterricht mit Hilfe von Unterrichtsvideos entwickeln. In S. Keller & C. Reintjes (Hrsg.), *Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz: Didaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge und empirische Befunde* (S. 53–72). Münster: Waxmann.
- Spanhel, D. (2007). Zur Standortbestimmung der Medienpädagogik aus anthropologischer und bildungswissenschaftlicher Sicht. In W. Sesnik, M. Kerres & H. Moser (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 6: Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin* (S. 33–54). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90544-0\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90544-0_2)
- Surkamp, C. (2004). Teaching films: Von der Filmanalyse zu handlungs- und prozessorientierten Formen der filmischen Textarbeit. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 68, 2–11.
- Tremp, P. (2005). Verknüpfung von Lehre und Forschung: Eine universitäre Tradition als didaktische Herausforderung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 23 (3), 339–348.
- Viebrock, J. (Hrsg.). (2016). *Feature Films in English Language Teaching*. Tübingen: Narr Francke.
- Volkman, L. (2012). Förderung von Medienkompetenzen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 41 (1), 25–39.

Beitragsinformationen<sup>1</sup>**Zitationshinweis:**

Gießler, R., Becker, D., & Schledjewski, J. (2020). Aufgabenentwicklung und projektbasiertes Studieren an der Schnittstelle von Erzählforschung, Fremdsprachen- und Mediendidaktik. *Herausforderung Lehrer\_innenbildung*, 3 (1), 201–224. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-2517>

Eingereicht: 27.11.2018 / Angenommen: 11.02.2020 / Online verfügbar: 17.02.2020

ISSN: 2625–0675



© Die Autor\_innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

## English Information

**Title:** Developing Tasks in a Project-Based Seminar at the Intersection of Narratology, Foreign Language Education and Media Didactics

**Abstract:** This paper describes important theoretical, methodological and content-related aspects of a project-based seminar for students of English and American Studies. The seminar mainly focuses on the analysis of popular cultural texts and aims at enabling students to prepare these texts for use in the EFL classroom. Next to discussing the seminar's underlying concepts from the perspectives of literary studies, foreign language education and media didactics, the present paper describes the notions of project-based learning and cognitive apprenticeship. An exemplary analysis of a popular cultural text as well as some reflections on the practical implementation are presented in order to show the way of adaptations of the course concept to other subject areas.

**Keywords:** project-based learning, English language teaching, task design, popular culture, media analysis

<sup>1</sup> Das hier geschilderte Teilprojekt ist Bestandteil des Vorhabens „Kohärenz in der Lehrerbildung“ (KoLBi). Das Vorhaben „Kohärenz in der Lehrerbildung“ (KoLBi) der Bergischen Universität Wuppertal wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1507). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor\*innen.