

GEFÖRDERT VOM

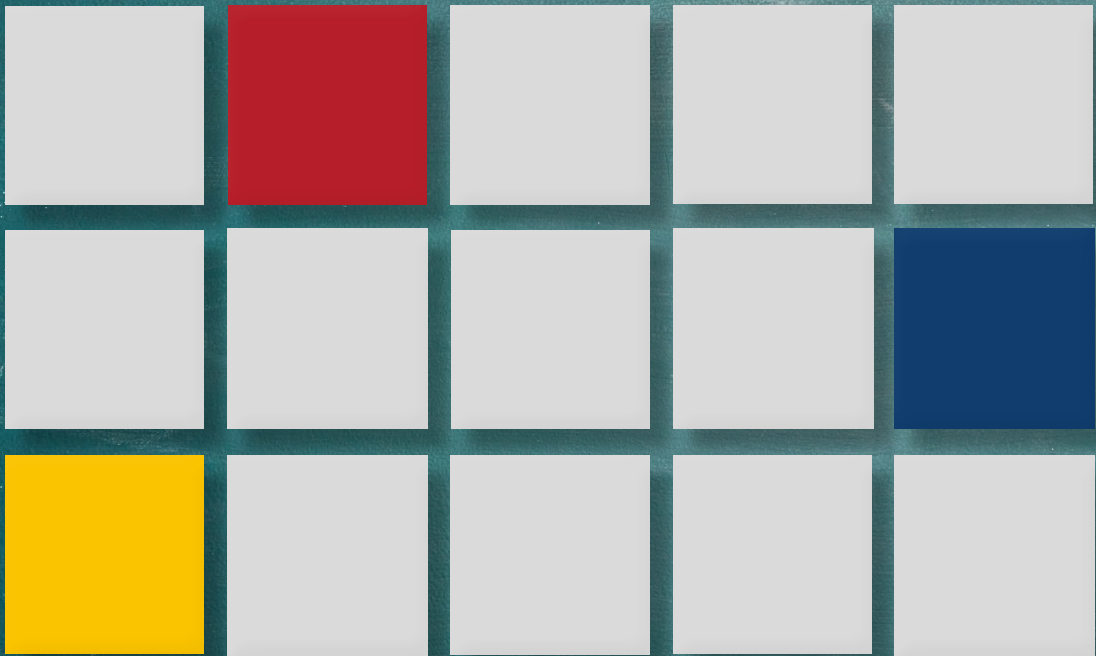


Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung



# heiEDUCATION JOURNAL

Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung



5 | 2020

Social Media in Education and  
Foreign Language Teaching

HEIDELBERG  
UNIVERSITY PUBLISHING



Heft 5 | 2020  
Social Media in Education and  
Foreign Language Teaching

Herausgegeben von  
Nicola Brocca

heiEDUCATION  
JOURNAL

Transdisziplinäre Studien  
zur Lehrerbildung

Special Issue

**heiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung**  
Jahrgang 3 | 2020

**Editors**

Beatrix Busse, Gerhard Härle

**Assistant Editor**

Corinna Assmann (verantwortlich)

**Editorial Board**

Tobias Dörfler, Michael Haus, Sebastian Mahner, Jörg Peltzer, Stefanie Samida,  
Christiane Wienand, Alexander Wohnig



**UNIVERSITÄT  
HEIDELBERG**  
ZUKUNFT  
SEIT 1386

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie, detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.



Dieses Werk ist unter der Creative Commons-Lizenz 4.0 (CC BY-SA 4.0) veröffentlicht.  
Die Umschlaggestaltung unterliegt der Creative-Commons-Lizenz CC BY-ND 4.0.

Die Online-Version dieser Publikation ist auf den Verlagswebseiten von HEIDELBERG UNIVERSITY PUBLISHING <https://heiup.uni-heidelberg.de> dauerhaft frei verfügbar (open access).  
doi: <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2020.5>

© 2020. Das Copyright der Texte liegt bei den jeweiligen Verfasserinnen und Verfassern.

ISBN 978-3-96822-018-5 (Print)

ISBN 978-3-96822-019-2 (PDF)

ISSN 2569-8524 (Print)

eISSN 2626-983X

Die Heidelberg School of Education ist eine gemeinsame hochschulübergreifende Einrichtung der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und der Universität Heidelberg und wird über das Projekt heiEDUCATION 2.1 im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

# Inhalt

<b>Editorial</b>	<b>5</b>
<b>Nicola Brocca</b>	<b>9</b>
Social media in education and foreign language teaching <i>An introduction</i>	
<b>Thomas Strasser</b>	<b>25</b>
App, app 'n' away <i>How social messaging tools like WhatsApp support mobile language learning and teaching</i>	
<b>Michael Krause</b>	<b>57</b>
Soziale Lernplattformen für Hochschulen <i>Kooperation, Privatheit und Forschungspotenziale am Beispiel von Campus.UP</i>	
<b>Nicola Brocca, Ewa Borowiec and Viviana Masia</b>	<b>81</b>
Didactics of pragmatics as a way to improve social media literacy <i>An experiment proposal with Polish and Italian students in L1</i>	
<b>Nina Dumrukic</b>	<b>109</b>
Translanguaging in social media <i>Output for FLT didactics</i>	

<b>Stefania Manca und Valentina Grion</b>	<b>139</b>
Partizipative Maßnahmen in sozialen Netzwerken <i>Potenzial und Grenzen einer Student-Voice-Erfahrung</i>	
EXPERIMENT	
<b>Sven Frankowsky und Wiebke Krohn</b>	<b>159</b>
Pilotprojekt „Onlinegestütztes Selbstorganisiertes Lernen“ an der Gesamtschule Schinkel Osnabrück	
GESPRÄCH	
<b>Verena Gonsch und Cord Santelmann</b>	<b>173</b>
Macht die didaktische Anwendung sozialer Medien unsere Schulkinder schlauer? <i>Ein Tandeminterview</i>	

## Editorial

Die rapide Verbreitung der sozialen Medien erfordert eine gezielte und besonnene Auseinandersetzung. Ihre Allgegenwart hat unmittelbare Auswirkungen auf die Gesellschaft und bringt radikale Veränderungen im Informations- und Kommunikationsverhalten von Jugendlichen als primärer Nutzergruppe von sozialen Medien mit sich. Dieser Wandel verlangt nach einer genaueren wissenschaftlichen Untersuchung. Angesichts der erwiesenen Bedeutung sozialer Medien für die Gestaltung moderner Kommunikation und Rezeption wird auch ihre Rolle bei der (Aus-)Bildung von Schüler\*innen und Lehrer\*innen ebenso lebhaft wie kontrovers diskutiert.

Dahinter verbirgt sich die grundlegende Frage nach dem Zusammenspiel von Digitalisierung, Pädagogik und Didaktik in Bildungskontexten, die im Wandel begriffen sind und in denen selbst Begriffe wie ‚Lernen‘ und ‚Wissen‘ neue Bedeutungen erhalten. Diese Entwicklungen schaffen Herausforderungen und Chancen gleichermaßen und stoßen Diskussionen an, etwa zum „Primat der Didaktik vor der Methodik“ (Klafki 1975), zur vermeintlichen Neutralität des Mediums gegenüber den Inhalten sowie zum Begriff des ‚Mehrerts‘ von Medien als Argument gegen die Digitalisierung als selbstverständliches Paradigma.

Als fünfte Ausgabe des *heiEDUCATION Journals* beschäftigt sich das vorliegende Themenheft mit „Sozialen Medien in Bildung und Fremdsprachendidaktik“. Die Verschränkung sprachdidaktischer und medienpädagogischer Perspektiven in sozialen Medien beruht auf dem für den (Fremd-)Sprachenunterricht nicht zu ignorierenden Potenzial von Artefakten, die durch soziale Medien im Web 2.0 entstehen. Dieses Potenzial kann in Lehr-Lernszenarien, die von einem konstruktivistischen Ansatz ausgehen, besonders ausgeschöpft werden, da diese die Aktivierung von Kompetenzen vereinfachen und dazu beitragen, Herausforderungen der realen Welt zu bewältigen. Ein weiterer Grund für die Untersuchung sozialer Medien aus didaktischer Perspektive liegt in den Veränderungen, die soziale Medien in der Gesellschaft bewirken. So geht es in dieser Ausgabe nicht nur um die Anwendung von sozialen Medien im Unterricht, sondern auch um eine Auseinandersetzung mit Kompetenzen, die für eine kritische Nutzung notwendig sind.

Die hier versammelten Beiträge sind eine Auswahl der Vorträge zur Tagung „Social Networks in Education and Language Science“, die am 13. Juni 2018 im Rahmen der Heidelberg School of Education an der Pädagogischen Hochschule Heidel-

berg stattfand. Die Texte spiegeln die Heterogenität der Thematik wider und sind Ausdruck der gemeinsamen Bestrebungen von Bildungsexpert\*innen aus unterschiedlichen Bereichen und Fachrichtungen, eine gleichermaßen theoriegeleitete wie praxisorientierte Diskussion zu gelungenen Anwendungen und zu den Risiken und Grenzen von sozialen Medien in didaktischen Kontexten zu führen. Die Tagung wurde durch Beiträge zu schulischen Einsatzmöglichkeiten von sozialen Medien aus der Perspektive anderer EU-Länder bereichert und konnte so auch zur Internationalisierung des Diskurses beitragen. Durch seine interdisziplinäre Ausrichtung gelingt dem Sonderheft eine facettenreiche (wenngleich sicherlich nicht umfassende) Behandlung folgender Fachrichtungen und Themen: Lehrer\*innenbildung und Fachdidaktik Englisch (Thomas Strasser), E-Learning, Mediendidaktik und Learning Analytics (Michael Krause), Didaktik der Pragmalinguistik (Nicola Brocca, Ewa Borowiec & Viviana Masia), Sprachanalyse und Soziolinguistik (Nina Dumrukic), experimentelle Medienpädagogik (Valentina Grion & Stefania Manca) sowie praktische schulische Umsetzungen im *EXPERIMENT* (Sven Frankowsky & Wiebke Krohn). Diese Auswahl wird in der Rubrik *GESPRÄCH* durch ein Tandeminterview mit zwei Expert\*innen aus der Medienwelt und Schulpraxis (Verena Gonsch & Cord Santelmann) abgerundet.

*Dulcis in fundo* bin ich den Autor\*innen und den anonymen Reviewer\*innen für die gute Zusammenarbeit sowie ihre Bereitschaft, an Querschnittsthemen zu arbeiten, zu Dank verpflichtet. Großen Dank schulde ich Julia Werner und Ingo Kleiber, die die Tagung „Social Media in Education and Linguistics“ mitorganisiert haben. Besonders wertvoll für das Gelingen des Sonderheftes war auch die Kooperation mit den Herausgeber\*innen Beatrix Busse und Gerhard Härle sowie die redaktionelle Mitarbeit von Corinna Assmann. Für ihre Ehrlichkeit und Kollegialität in ihrer konstruktiven Kritik bin ich sehr dankbar.

The rapid spread of social media demands a targeted and level-headed approach. Their ubiquity has a direct impact on society and brings about radical changes in the information and communication patterns among young people, the primary user group of social media. Such transformations call for a more detailed scientific investigation. Given the well-established significance of social media for the shaping of contemporary communication and reception, their role both in the education of students and in the training of teachers is also the subject of vivid albeit controversial discussions.

At the foundation of this inquiry lies a deeper search for and research on the role of digitization vis-a-vis education and didactics in a continuously shifting educational terrain, where even terms such as ‘learning’ and ‘knowledge’ receive new meanings. These developments create challenges and opportunities in equal



measure and trigger discussions, for example on the ‘primacy of didactics over methodology’ (cf. Klafki 1975), the alleged neutrality of the medium in relation to content and on the concept of ‘value added’ of media as an argument against digitization as a self-evident paradigm.

Representing the fifth edition of the *heiEDUCATION Journal*, the present issue focuses on “Social Media in Education and Foreign Language Teaching”. The interlocking of language didactic and media pedagogical perspectives in social media is based on the potential of artefacts created through social media in the Web 2.0, which cannot be ignored in (foreign) language teaching. We argue that this potential can particularly benefit the learning/teaching scenarios that are based on a constructivist approach, as these facilitate the activation of competences and help to overcome real-world challenges. A second reason for examining social media from a didactic perspective results from the transformations that social media bring about in society. Going beyond a focus on the uses and misuses of social media in the classroom, we engage in the broader discussion of the competencies that make critical and self-determined users. The contributions gathered here are a selection of the papers presented at the conference “Social Networks in Education and Language Science” hosted by the Heidelberg School of Education on June 13, 2018, at the Heidelberg University of Education. Collectively, they reflect the heterogeneity of the subject and the shared commitment of a group of experts from different fields to pursue a theory-based and practice-oriented discussion of successful applications as well as of the risks and limitations of social media in didactic contexts. At the same time, this issue seeks to contribute to the internationalization of the discourse and to enrich ongoing debates by adding views from other EU countries. Following an interdisciplinary approach, this volume ensures a multifaceted treatment of the subject with themes that not only range from teacher education and English as a foreign language didactics (Thomas Strasser) to e-learning, media didactics and learning analytics (Michael Krause), the didactics of pragmalinguistics (Nicola Brocca, Ewa Borowiec & Viviana Masia), language analysis and sociolinguistics (Nina Dumrukic), experimental media education (Valentina Grion & Stefania Manca) but also include practical school projects in the section *EXPERIMENT* (Sven Frankowsky & Wiebke Krohn). A critical conversation with experts from the world of media and school practice (Verena Gonsch & Cord Santelmann) complete this issue in the section *CONVERSATION*.

As a final note of gratitude, I am indebted to the authors and the anonymous reviewers for their close cooperation and careful work in such cross-cutting issues. A special thanks to Julia Werner and Ingo Kleiber, who co-organized the conference. Finally, this issue would not have come to fruition without the outstanding editing work of Beatrix Busse and Gerhard Härle and the most helpful comments from Corinna Assmann. My thanks to all.



Nicola Brocca

# Social media in education and foreign language teaching

An introduction

**Abstract.** This article introduces the key concept of social media and illustrates its frequently discussed connection with education and language didactics. Applying connectivist and constructivist theories, the use of social media in education and didactics can be profitably approached from a variety of perspectives, as the contributions in this special issue demonstrate.

Although the interdependence between social media, education, and language didactics has been well established, its importance has increased in recent years not least due to the exponential growth in social media usage. This shifting communication landscape demands more research on the challenges and opportunities it produces for teachers in training. Both are duly addressed in this Special Issue, which explores the consequences of new modes of communication for teacher training, social media-induced transformations of the way we receive information and corresponding challenges to pedagogical and didactical change as well as new practices in language acquisition and teaching.

**Keywords.** Social networking sites, education, language didactics, teacher education

## Soziale Medien in Bildung und Fremdsprachendidaktik

Einleitung

**Zusammenfassung.** Dieser Artikel stellt das Konzept sozialer Medien vor und veranschaulicht ihren vielfach diskutierten Zusammenhang mit der Lehrer\*innenbildung und Sprachdidaktik. Auf Grundlage der Theorien des Konnektivismus und Konstruktivismus lässt sich der Einsatz von sozialen Medien beim

Lehren und Lernen aus verschiedenen Perspektiven betrachten, wie die Beiträge in diesem Themenheft zeigen.

Obwohl die Interdependenz von sozialen Medien, Bildung und Sprachdidaktik in Studien bereits gut erforscht ist, hat ihre Bedeutung in den letzten Jahren zugenommen, nicht zuletzt durch das exponentielle Wachstum der Nutzung sozialer Medien. Diese tiefgreifenden Veränderungen in der Kommunikationslandschaft und die daraus folgenden Herausforderungen und Möglichkeiten für die Lehrer\*innenbildung bilden ein wichtiges neues Forschungsfeld und bieten reichlich Material zur Untersuchung. In diesem Kontext steht dieses Themenheft, das sich u. a. mit innovativen Kommunikationsformen in Bildungseinrichtungen und deren Folgen für die Lehrer\*innenbildung, den Veränderungen unserer Informationsrezeption durch soziale Medien und deren Auswirkungen auf Pädagogik und Didaktik sowie neuen Methoden beim Sprachenlehren und -lernen befasst.

**Schlüsselwörter.** Soziale Netzwerke, Bildung, Sprachdidaktik, Lehrer\*innenbildung

## 1 The education – foreign-language-teaching – social network triangle

Arguably, the increasingly pervasive role of social media in contemporary life makes its presence in schools unavoidable. By anticipating a growing trend, teachers are well advised to explore the potential of social media supported didactics within the broader field of education. While the relationship between the field of linguistics and social media on the one hand and that of education and social media on the other has been well established (cf. Baechler et al. 2016; Manca, Ranieri 2015, 2018; Rodríguez-Hoyos, Haya Salmón, Fernández-Díaz 2015; Sützl 2012), the triangular connection between education, foreign language teaching, and social media calls for clarification.

While the teaching of digital media, including social media, and their related competences has been broadly introduced to curricula (cf. Brocca forthcoming; Brocca, Borowiec, Masia in this issue), the debate about which institutions and/or subject(s) should host such content remains ongoing (cf. Spannagel 2015). Among others, the field of foreign language didactics offers the opportunity to convey elements of social media literacy within its subject-related topics. Indeed, technologies of social media can simplify the didactical settings that educational theories like connectivism or constructivism (cf. Dron 2014, p. 34–42) as well as

the CLIL (content and language integrated learning) approach have aimed at for decades. Moreover, employing an understanding of foreign language didactics based on linguistics, researchers have focused on how social media enables a deeper understanding of language itself. A case in point is the use of social media websites as corpora for pragmalinguistic (cf. Hoffmann, Bublitz 2017; Brocca et al. in this issue), sociolinguistic (cf. Dumrukic in this issue), or digital discourse analysis (cf. Bou-Franch, Garcés-Conejos Blitvich 2019; Thurlow 2018), as well as Big Data research (cf. Sloan, Quan-Haase 2017, p. 27–39). Moreover, social media literacy (Alvermann 2017; Buckingham 2017), which has become an increasingly demanded topic in education, can only be genuinely and productively discussed if students and teachers use social media elements in their lessons for didactical goals.

For these reasons, there is great value in seeing the outputs of the social media-linguistics relation both as ‘language didactic through social media’ and as a ‘didactic of social media-mediated language’. Fundamentally, social media offer both an object of research worth addressing in school contexts and a medium that can support didactics and education.

## **2 Social media in teaching. Definition and state of the art**

Social media have caught the interest of communication and social sciences, as well as marketing, for years (cf. Kaplan 2012; Kaplan, Haenlein 2010; van Dijck 2013). The implementation of social media in general didactics, however, is part of a more recent development (cf. Burgess, Marwick, Poell 2018; Sloan, Quan-Haase 2017; van Dijck, Poell 2018), while the link between language didactics and technology-supported social elements in foreign language classes dates further back, as was shown by Würffel (2019). In certain aspects, the international e-mail communication project „Das Bild der Anderen“ (The-picture-of-others-project), launched in 1989 for German as second language didactics (cf. Würffel 2019), pioneered the use of social media for didactical purposes by developing pair communication between learners from different locations. Such communicative elements allowed technologies to be included in pragmatics-oriented curricula, changing their previous focus from what is known as the CALL (computer-assisted language learning) approach on semantic-grammatical categories to communicative-functional categories. More recently, in addition to ubiquitous social networks, many other tools have been developed and can be used for educational and language didactical purposes. Hence, in the interest of clarity, a more precise delineation of the field of research is in order.

A widely accepted definition is offered by Kaplan and Hänlein (2010, p. 61), who regard social media as “internet-based applications that build on the ideological and technological foundations of Web 2.0, and that allow the creation and exchange of user-generated content.” This definition is broad and includes multiple technologies. The table below, which is partially drawn from McCay-Peet and Quan-Haase (2017, p. 18), shows different declinations of social media and their most popular examples. The original typology was supplemented with learning platforms and MOOCS, which allow forums, group discussions, and content sharing.

Type of social media	Examples
Social networking sites (SNS)	Facebook, Academia, LinkedIn
Collaborative authoring	Wikipedia, Google Docs
Microblogging	Twitter, Tumblr
Blogs and forums	LiveJournal, Wordpress
Media sharing	Youtube, Pinterest, Flickr
Web conferencing	Skype
Geo-location based sites	Tinder
Scheduling and meeting	Doodle, Google Calendar, Microsoft Outlook
Learning platforms and MOOCS	OpenOLAT, Stud.IP, Moodle, Coursera

Table 1: Types of social media

Didactics have been particularly concerned about security and identity protection in social media (cf. Riva 2010). On the one hand, many of the services mentioned above – especially all-encompassing social networking sites (SNS) – can only partially be used in didactic situations in schools without security concerns. On the other hand, personal exposure in SNS and disclosure of personal interests can change group dynamics and positively influence cooperation, interaction, and communication. Among the first SNS to be used exclusively for didactic purposes in the early 2000s, Elgg and Ning had the highest number of users.

Numerous reports confirmed the advantages of social media such as Ning used in blended learning settings (cf. Nike, Trena 2010; Brady, Holcomb, Smith 2010; Valetsianos, Navarrete 2012) and in role-play activities to support language learning in secondary education (cf. Beach, Doerr-Stevens 2011).

The idea of a SNS dedicated to language learning became popular through Livemocha (2007). This SNS was directed to self-learning adults in informal contexts and proudly affirmed to be the largest language learners community at the time, with more than 350,000 active users daily (2011) and 12 million registered members from more than 200 countries. Livemocha combined the feedback from native speakers to learners with gamification concepts. Here, natives or self-rated experts were motivated to give feedback by receiving credits in exchange (cf. Liaw 2011; Nuzzo 2013). Since Livemocha's closing in 2016, many other sites have attempted to follow in this direction by stressing the motivational factors connected to profile matching functions, as the following example from *lingua.io* clearly shows:

With Bilingua, you can find native speakers who share your interests and have interesting conversations. You can find not only language learning partners, but real new friends from all over the world and learn about different cultures! (Bilingua 2019)

Matters of internet security and privacy also drew schools' and users' attention to alternative models of learning platforms and learning management: Edmodo (2008) and Schoology (2009) developed a design similar to Facebook, explicitly intended to serve didactic purposes and the secure exchange of information between the school, students, and their families. Study groups, homework and corresponding evaluations, exams, calendars, explanatory videos provided on the platform SchoolTube, and the representation of schoolbook publishers were just some of the possible implementations of such technologies (cf. Trust 2012 for Edmodo; Mchichi, Afdel 2012 for Schoology; Casey, Evans 2011; Valetsianos, Navarrete 2012). Fakebook or Twiducate are respectively Facebook- and Twitter-based social media with pronounced didactic and pedagogical features (cf. Greenhow, Gleason 2012; Alvermann 2017).

With increasing attention on the use of video clips in flipped-classroom contexts, the learning platform EdPuzzle introduces the possibility to adapt didactic videos to individual goals and integrate this function in didactic analytics tools. Students and teachers can modify videos, thereby creating their own teaching material, and share it with their class online.

The opportunity of virtually connecting classes has been captured – among others – by the EU’s Comenius programme. The use of the portal eTwinning (2005) (cf. Scimeca 2012, 2013) has allowed schools across the entire European Union (and beyond) to join in virtual classes, encouraging international exchange and promoting the use of foreign languages in authentic situations. Since the enforcement of the European General Data Protection Regulation (GDPR) in 2018, an increasing number of services have begun to translate well-known social media sites into apps applicable in school settings for didactic purposes. On this front, Frankowsky and Krohn’s case study in the present issue introduces schul.cloud, a messenger and data storage service marketed as “the collaborative WhatsApp alternative for schools” (schul.cloud 2019).<sup>1</sup> Such closed online platforms integrate aspects of social media, such as the possibility to create a personal profile and to network, for educational purposes. Due to their didactic potential, these platforms are spreading rapidly in school contexts, substituting the traditional class register and facilitating the communication between teachers, students, and parents. Most of them offer an additional set of instruments like the opportunity to share material in a cloud, simultaneous writing on a shared sheet, chat channels, and other tools that boost social learning and make synchronic working possible even when students are not in the same place.

A more recent phenomenon is the growing cooperation of state schools with big companies like Samsung, Google, and Apple, which offer access to hardware and software. In most cases, the company ensures data security, offering to use their programme suites (with social media functions such as, e.g., shared calendar, messaging services but also search engines, analytics tools, etc.) and to store data on a school-based server. Although such solutions comply with GDPR, ethical doubts exist about the exclusive use of sponsored instruments in state schools (cf. Knuth, Ehrenhauser 2019).

While many social media tools used in school settings allow teachers to keep control over the composition of the groups, mainstream social media like Twitter, Facebook, or Instagram enable open access to external users. Despite security issues, they have also attracted the attention of language didactics in view of their popularity in the everyday life of (school) students (Gray, Smyth 2012; Wampfler 2016; Zink 2019; Strasser in this issue). One of the advantages of using such open models is the opportunity to merge formal and informal learning approaches and thereby integrate components of daily social interaction into the learning process. This hybrid of formal and informal approaches, however,

<sup>1</sup> schul.cloud also produces its own teaching material and lesson plan (cf. #unterrichtskonzepte at schul.cloud/blog).



poses significant didactic challenges (cf. boyd, Heer 2006; Manca, Ranieri 2015; Ranieri, Manca 2013, p. 41–66; Turkle 2012; Gonsch, Santelmann in this issue). In order to face these concerns and to enable students to develop a more responsible, critical, conscious, and productive attitude towards social media, research in didactics has steadily focused on the support of ‘digital literacy’ (cf. Buckingham 2017; Celot, Tornero 2009; Calvani et al. 2012; Hobbs 2010; Jenkins 2010; Meyers et al. 2013; Brocca, Borowiec, Masia in this issue).

The increasing availability of apps for mobile devices marked another big leap for the didactic implementation of social media: Particularly worth mentioning in this regard are the Facebook application Hot Dish (cf. Robelia, Greenhow, Burton 2011) and LinguaCuisine (cf. Seedhouse 2018). Accessing social media from mobile devices (e.g. tablets or smartphones) increases the technical possibilities of multimedia communication and allows different communicative competences to be trained (cf. Strasser in this issue). Moreover, personal mobile devices make it possible to join the social components of social media with informal and mobile learning. They aim for edutainment and inductive language learning, with a special focus on meaning and the simulation of immersive learning environments (cf. Kalz, Bayyurt, Specht 2014). When applying a CLIL approach in this way, apps are particularly effective.

### **3 Social media and learning theories**

Authentic materials (e.g. texts in natural context, not generated for a specific class situation) can be extremely useful for teaching, especially in the case of foreign language classes. They support communicative approaches in foreign language teaching, especially in the phase of global understanding. For example, open SNS offer a significant amount of authentic material that could function as input for further language production and analysis. It is worth noting that the learning theory that best describes the prospects of social media for didactic uses is connectivism. Social media can boost the realization of a connectivist learning model (cf. Siemens 2009, 2005) according to which practical knowledge does not necessarily need to exist within the individual but can be externalized (in form of external storage or databases or social networks). Learning, therefore, consists of the retrieval and connection of certain sets of information. Here, the capability to draw connections between partial knowledge is more important than internal

knowledge itself. In this logic, a learning group could solve a task by dividing it into smaller segments and putting one student in charge of a part.<sup>2</sup>

Enabling the connection and interaction with the real world, as other online learning-teaching settings do, social media offer the opportunity to work within a constructivist framework. In this theoretical model, knowledge is understood as an adaptation of previous knowledge to new environments (cf. Montada 1970). This makes the learners responsible for the construction of their own knowledge. According to this approach and its development by Vygotsky (cf. Reiser, Tabak 2014), scaffolding by an individual's peer group and teachers is paramount for learning. Social media apply perfectly to this frame since they open the classroom to real world challenges, motivating learners to apply their knowledge to real communicative settings. Both connectivism and constructivism stress the social component of learning (cf. Siemens, Weller 2011): Scaffolding by peer-groups combined with cooperation in an emotionally positive learning setting are important elements in this theoretical terrain (cf. Greenhow 2011, p. 5). Such elements can be found frequently in social networks interactions, as feedback practices or social grooming clearly show (cf. boyd 2009). Here, learning platforms (such as Stud.IP, eTwinning), MOOCs, or closed social messenger services appear to be limited when it comes to establishing long-term relationships between learners due to their relatively small communities. According to Greenhow (2011), this would be a reason to welcome the didactic use of open social media, where cooperation can be based on a larger community and longer lasting relationships. Collaborative authoring sites like Wikipedia, which can be corrected by community members, or media sharing sites such as YouTube, where the video repository is created by the users and each video can be commented on by the public (at least in the default setting), are examples of how people create their knowledge, share it openly, reproduce it, and then create a final product based on (or boosted by) mutual cooperation and feedback.

Moreover, many scholars (Greenhow 2011, p. 5) regard social media as a way to improve what is known as the 'student voice' approach. This approach (cf. Blau, Shamir-Inbal 2018) aims at empowering students to take a more active role in shaping or changing their learning process and environment. This, in turn, can foster critical thinking and raise motivation. In other words, social media can promote (at least in theory) students' voices in decision-making, thereby involving students in shaping their own learning environment (cf. Manca, Grion in this issue) and facilitating parental participation (cf. Frankowsky, Krohn in this issue).

2 Indeed, this happens in many informal learning settings where social media users ask for help from their contacts in the network.

#### **4 A multidisciplinary topic in seven contributions**

This issue discusses the changes and challenges of the implementation of social media in schools and language didactics in order to tap into the ways in which teacher education could approach the topic. The polarizing debate around the digitization of education gives rise to considerable optimism on the one hand and noticeable skepticism on the other. This special issue engages in the controversy by showcasing concrete research findings and best results to propose a blueprint for the critical reflection of social networks as a part of education and teacher training.

More specifically, Thomas Strasser (Vienna) shows teaching/learning activities conducted with the use of open social media in teacher training courses. Strasser's findings give evidence to multiple micro-learning/teaching tasks in a blended and mobile learning context, focusing on productive and receptive skills in the EFL classroom within a strong motivational value.

Michael Krause (Potsdam) analyses the learning platform Campus.UP, used by students and teacher trainees at the University of Potsdam, to show how peer-activities can encourage cooperative learning settings. Campus-UP fosters privacy and communication competences in SNS in order to respond to challenges posed by an increasingly computer-mediated educational setting. Krause's contribution also shows how Campus.UP can be useful in reinforcing learning analytics while offering an innovative tool for teachers and researchers in education.

Nicola Brocca (Innsbruck), Ewa Borowiec (Krakow) and Vivana Masia (Rome) introduce their project on pragmalinguistic competences through the analysis of political language on Twitter. A pilot study conducted with students of linguistics in Poland showed positive results in detection rate by students. The authors recommend a pragmalinguistic-based didactic intervention in order to enhance social media literacy and participative citizenship.

Nina Dumrukic (Cologne) reports research data on translanguaging in social networks. Via a sociolinguistic survey, she illustrates how SNS communication is changing the perception on language normativity. Given the role of English as lingua franca in SNS exchanges, Dumrukic questions if the common and widely accepted use of multiple languages within the same interaction on social media could instigate a change in how languages are taught in school.

Valentina Grion (Padua) and Stefania Manca (Genova) report about the use of SNS for participatory practices that allow formal and informal learning and social

participation. The authors refer to an experimental research intended to show students' participation in school-related discussions supported by a popular social networking site. The results show that a deeper educational scaffolding is necessary to benefit from the technical potential of social media as a way of improving participation and developing democratic values in the student voice framework.

In the section *experiment*, Sven Frankowsky and Wiebke Krohn (Osnabrück) present self-organized learning classes at a German comprehensive school. This innovative teaching/learning environment is supported by the learning and organization platform *schul.cloud*, which allows for the information flow between teachers and students, students and students, and teachers and parents. The analysis from the point of view of two teachers shows the integration of social media in the school students' everyday life.

Finally, the section *conversation* presents an interview with two experts in digital transformation: Verena Gonsch, journalist from Hamburg, and Cord Santelmann, teacher from Tübingen, discuss the challenges and opportunities of social media in formal and informal educational settings.

## 5 Conclusion

In the emerging fields of media literacy and media didactics, social media play a dominant role. In recent years, the debate about digitization in schools has been featured prominently in German popular media. Public opinion is polarized: Some perceive social media as a potential threat while others see it as largely beneficial to our modern learning environment. Yet, innovative didactic concepts and data are under-reported, leaving the debate largely shackled to ideological stances. The current issue values the connection between practical and theoretical aspects of didactics as well as of contemporary needs in education generated by technological transformations. The contributions show that language education can benefit from the changes and challenges offered by innovation in social media. Language didactic research benefits from social media data (for example learners data in corpus based research), offering an enduring positive transfer in didactic practices. School and university structures are changing their own interaction with their users, and learners increasingly auto-organize their educational experiences via social media. In the present age that is characterized by a cognitive surplus (cf. Greenhow 2011, p. 5) and in which the goal of formal education has to adapt to required soft skills (such as cooperative learning, autonomous learning and critical thinking, curiosity, etc.), the informal learning happening in

social media represents a clear outpost of education. This issue is dedicated to all educators and teachers who work with students on a daily basis to meet the challenges of a digital world.

## References

- Alvermann, Donna E. (2017). Social Media Texts and Critical Inquiry in a Post-Factual Era. In: *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 61 (3), p. 335–338
- Baechler, Coline; Eckkrammer, Eva Martha; Müller-Lancé, Johannes and Thaler, Verena (2016). *Medienlinguistik 3.0 – Formen und Wirkung von Textsorten im Zeitalter des Social Web*. Berlin: Frank & Timme
- Beach, Richard and Doerr-Stevens, Candance (2011). Using Social Networking for Online Role-Plays to Develop Students' Argumentative Strategies. In: *Journal of Educational Computing Research*, 45 (2), p. 165–181
- Bilingua (2019). <https://bilingua.io/livemocha-language-exchange> [30.09.2019]
- Blau, Ina and Shamir-Inbal, Tamar (2018). Digital Technologies for Promoting 'Student Voice' and Co-Creating Learning Experience in an Academic Course. In: *Instructional Science*, 46 (2), p. 315–336
- Bou-Franch, Patricia and Garcés-Conejos Blitvich, Pilar (eds.) (2019). *Analyzing Digital Discourse: New Insights and Future Directions*. Cham: Palgrave Macmillan
- boyd, danah (2009). Twitter: 'Pointless Babble' or Peripheral Awareness + Social Grooming? [http://www.zephoria.org/thoughts/archives/2009/08/16/twitter\\_pointle.html](http://www.zephoria.org/thoughts/archives/2009/08/16/twitter_pointle.html) [15.02.2020]
- boyd, danah and Heer, Joseph (2006). Profiles as Conversation: Networked Identity Performance on Friendster. In: *Proceedings of the Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS-39), Persistent Conversation Track*, January 4–7, 2006. Kauai, HI: IEEE Computer Society. <https://www.danah.org/papers/HICSS2006.pdf> [10.03.2020]
- Brady, Kevin P.; Holcomb, Lori B. and Smith, Bethany V. (2010). The Use of Alternative Social Networking Sites in Higher Educational Settings: A Case Study of the E-Learning Benefits of Ning in Education. In: *Journal of Interactive Online Learning*, 9 (2), p. 151-170
- Brocca, Nicola (forthcoming). Implizite Bedeutung in sozialen Netzwerken. Nachhaltige Bildung in L2 Französisch. In: S. Kapelari; T. Schnabl and J. Taglieber (eds.): *Interdisziplinäre fachdidaktische Diskurse zur Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Innsbruck: Innsbruck University Press
- Buckingham, David (2017). Fake News: Is Media Literacy the Answer? [www.davidbuckingham.net/2017/01/12/fake-news-is-media-literacy-the-answer/](http://www.davidbuckingham.net/2017/01/12/fake-news-is-media-literacy-the-answer/) [15.02.2020]

- Burgess, Jean; Marwick, Alice E. and Poell, Thomas (2018). *The SAGE Handbook of Social Media*. Los Angeles: SAGE
- Calvani, Antonio; Fini, Antonio; Ranieri, Maria and Picci, Patrizia (2012). Are Young Generations in Secondary School Digitally Competent? A Study on Italian Teenagers. In: *Computer & Education*, 58 (2), p. 797–807
- Casey, Gail and Evans, Terry (2011). Designing for Learning: Online Social Networks as a Classroom Environment. In: *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12 (7), p. 1–26
- Celot, Paolo and Tornero Perez, José Manuel (2009). Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. Final Report. Bussels: The European Commission Directorate General Information Society and Media. [ec.europa.eu/assets/eac/culture/library/studies/literacy-criteria-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/assets/eac/culture/library/studies/literacy-criteria-report_en.pdf) [24.04.2020]
- Dron, Jon (2014). *Teaching Crowds: Learning and Social Media*. Edmonton: Alberta University Press
- Gray, Colin and Smyth, Keith (2012). Collaboration Creation: Lessons Learned from Establishing an Online Professional Learning Community. In: *Electronic Journal of e-Learning*, 10 (1), p. 60-75
- Greenhow, Christine (2011). Online Social Networks and Learning. In: *On the Horizon*, 19 (1), p. 4–12
- Greenhow, Christine and Gleason, Benjamin (2012). Twitteracy: Tweeting as a New Literacy Practice. In: *The Educational Forum*, 76, p. 463–477
- Hobbs, Renee (2011). *Digital and Media Literacy: Connecting Culture and Classroom*. Thousand Oaks: Corwin Press
- Hoffmann, Christian R. and Bublitz, Wolfram (2017). *Pragmatics of Social Media*. Berlin/Boston: de Gruyter
- Jenkins, Henry (2010). *Cultura partecipativa e competenze digitali: Media Education per il XXI secolo*. Milan: Guerini e Associati
- Kalz, Marco; Bayyurt, Yasmin and Specht, Marcus (eds.) (2014). *Mobile as a Mainstream – Towards Future Challenges in Mobile Learning*. 13th World Conference on Mobile and Contextual Learning. New York: Springer
- Kaplan, Andreas M. (2012). If You Love Something, Let it Go Mobile: Mobile Marketing and Mobile Social Media 4x4. In: *Business Horizons*, 55 (1), p. 129–139
- Kaplan, Andreas M. and Haenlein, Michael (2010). Users of the World, Unite! The Challenges and Opportunities of Social Media. In: *Business Horizons*, 53 (1), p. 59–68
- Knuth, Hannah and Ehrenhauser, Astrid (2019). Wer darf mitmachen? In: *Die Zeit*, 33/2019, 12.08.2019 [www.zeit.de/2019/33/digitalisierung-schule-it-konzernekooperation](http://www.zeit.de/2019/33/digitalisierung-schule-it-konzernekooperation) [15.02.2020]
- Liaw, Meei-Ling (2011). Review of Livemocha. In: *Language Learning and Technology*, 15, p. 36–40. <https://www.lltjournal.org/item/2722> [15.02.2020]

- Manca, Stefania and Ranieri, Maria (2015). Implications of Social Network Sites for Teaching and Learning. Where We Are and Where We Want to Go. In: The Official Journal of the IFIP Technical Committee on Education, 22, p. 605–622
- Manca, Stefania and Ranieri, Maria (2018). Does Facebook Provide Educational Value? An Overview of Theoretical and Empirical Advancements of Affordances and Critical Issues. In: G. Mallia (ed.): The Social Classroom: Integrating Social Network Use in Education. Hershey, PA: IGI Global, p. 311–336
- McCay-Peet, Lori and Quan-Haase, Anabel (2017). What Is Social Media and What Questions Can Social Media Research Help Us to Answer? In: L. Sloan and A. Quan-Haase (eds.): Social Media Research Methods. London: SAGE, p. 13–26
- Mchichi, Tarik and Afdel, Karim (2012). Exploiting Web 2.0 Technologies in Promoting Learning Activities E-learning – Web 2.0 Platform. In: Isesco Journal of Science and Technology, 8 (14), p. 13–18
- Meyers, Eric M.; Erickson, Ingrid and Small, Ruth V. (2013). Digital Literacy and Informal Learning Environments: An Introduction. In: Learning, Media & Technology, 38 (4), p. 355–367
- Montada, Leo (1970). Die Lernpsychologie Jean Piagets. Stuttgart: Klett
- Nike, Arnold and Trena, Paulus (2010). Using a Social Networking Site for Experiential Learning: Appropriating, Lurking, Modeling and Community Building. In: Internet and Higher Education, 13, p. 188–196
- Nuzzo, Elena (2013). Il feedback correttivo tra pari nell'apprendimento dell'italiano in rete: Osservazioni da un corpus di interazioni asincrone. In: Italiano LinguaDue, 1, p. 15–18
- Ranieri, Maria and Manca, Stefania (2013). I social network nell'educazione. Trento: Erickson
- Reiser, Brian J. and Tabak, Iris (2014). Scaffolding. Cambridge: Cambridge University Press
- Riva, Giuseppe (2010). I social network. Bologna: Il Mulino
- Robelia, Beth A.; Greenhow, Christine and Burton, Lisa (2011). Environmental Learning in Online Social Networks: Adopting Environmentally Responsible Behaviors. In: Environmental Education Research, 17, p. 553–575
- Rodríguez-Hoyos, Carlos; Haya Salmón, Ignacio and Fernández-Díaz, Elia (2015). Research on SNS and Education: The State of the Art and its Challenges. In: Australasian Journal of Educational Technology, 31 (1), p. 100–111
- schul.cloud (2019). <https://schul.cloud/> [09.03.2020]
- Scimeca, Santi (2012). eTwinning: La comunità delle scuole europee. In: TD-Tecnologie Didattiche, 20 (1), p. 35–39
- Scimeca, Santi (2013). eTwinning: Una rete per lo sviluppo professionale degli insegnanti. In: M. Ranieri and S. Manca (eds.): I social network nell'educazione, Basi teoriche, modelli applicativi e linee guida. Trento: Erickson, p. 123–145

- Seedhouse, Paul (ed.) (2018). *Task-Based Language Learning in a Real-World Digital Environment*. The European Digital Kitchen. London: Bloomsbury
- Siemens, George (2005). *Connectivism. A Learning Theory for the Digital Age*. In: *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2 (1) [http://www.itdl.org/Journal/Jan\\_05/article01.htm](http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm) [15.02.2019]
- Siemens, George (2009). *What Is Connectivism?* [https://docs.google.com/document/d/14pKVP0\\_ILdPty6MGMJW8eQVEY1zibZ0RpQ2C0cePIgc/preview](https://docs.google.com/document/d/14pKVP0_ILdPty6MGMJW8eQVEY1zibZ0RpQ2C0cePIgc/preview) [15.02.2020]
- Siemens, George and Weller, Martin (2011). *Higher Education and the Promises and Perils of Social Networks*. In: *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8 (1), p. 164–170
- Sloan, Luke and Quan-Haase, Anabel (2017). *The SAGE Handbook of Social Media Research Methods*. London: SAGE
- Spannagel, Christian (2015). *Das große X. Informatik, informationstechnische Grundbildung, digitale Medienkompetenz?* In: *L.A. Multimedia*, 2, p. 30–33
- Sützl, Wolfgang (2012). *Media, Knowledge and Education: Cultures and Ethics of Sharing*. *Medien – Wissen – Bildung: Kulturen und Ethiken des Teilens*. Innsbruck: Innsbruck University Press
- Thurlow, Crispin (2018). *Digital Discourse: Locating Language in New/Social Media*. In: J. Burgess; A. Marwick and T. Poell (eds.): *The SAGE Handbook of Social Media*. London: SAGE, p. 135–145
- Trust, Torrey (2012). *Professional Learning Networks Designed for Teacher Learning*. In: *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28 (4), p. 133–138
- Turkle, Sherry (2012). *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. New York: Basic Books
- Valetsianos, Georg and Navarrete, Cesar C. (2012). *Online Social Network as Formal Learning Environments: Learner Experiences and Activities*. In: *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13, p. 144–166
- van Dijck, José (2013). *The Culture of Connectivity: A Critical History of Social Media*. Oxford/New York: Oxford University Press
- van Dijck, José and Poell, Thomas (2018). *Social Media Platforms and Education*. In: J. Burgess; A. Marwick and T. Poell (eds.): *The SAGE Handbook of Social Media*. London: SAGE, p. 579–591
- Wampfler, Philippe (2016). *Facebook, Blogs und Wikis in der Schule*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht
- Würffel, Nicola (2019). *Soziale Medien im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht: Potenziale und Herausforderungen*. In: K. Marx; H. Lobin and A. Schmidt (eds.): *Deutsch in Sozialen Medien: Interaktiv – multimodal – vielfältig*. *Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache*. Berlin: de Gruyter, p. 217–232
- Zink, Fiona (2019). *Facebook zur Telekollaboration im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr/Franke/Attempo



## **Author**

**Dr. Nicola Brocca.** University of Innsbruck, Teacher Education Faculty, Department of Subject-Specific Education; research interests: L2 language didactics with technologies, didactics of pragmatics, political language in social media  
[Nicola.Brocca@uibk.ac.at](mailto:Nicola.Brocca@uibk.ac.at)



Thomas Strasser

## App, app 'n' away

How social messaging tools like WhatsApp support mobile language learning and teaching

**Abstract.** Social messaging services such as WhatsApp have become popular vehicles for mainly synchronous informal and colloquial discourse in various life domains. In order to approach these digital messaging tools from a language-learning/teaching perspective, a conceptual framework for didactic applicative scenarios is of relevance. This paper investigates the effects of micro-learning/teaching tasks in a blended learning context focusing on productive and receptive skills in the EFL classroom. Using lesson simulation tasks from ELT methodology seminars for pre-service teachers at the Vienna University College of Teacher Education, a subject-oriented analysis of ELT methodologies and L2-acquisition performances was carried out. The findings propose that the use of multimodal and ubiquitous social messaging services, embedded into an EFL micro-teaching context, may lead to motivating phases of L2-acquisition among learners.

**Keywords.** Social messaging, ELT methodology, mobile language learning, motivation in language learning, ARCS, blended learning, seamless learning, ubiquitous learning

### App, app 'n' away

Wie soziale Nachrichtendienste das mobile Sprachenlernen und -lehren unterstützen

**Zusammenfassung.** Soziale Nachrichtendienste sind mittlerweile beliebte Technologien für einen hauptsächlich synchronen, informellen und umgangssprachlichen Diskurs in unterschiedlichen Lebensbereichen. Um sich diesen digitalen Nachrichtenwendungen aus einer Sprachlehr-/lernperspektive zu

nähern, braucht es ein konzeptuelles Grundgerüst für didaktische Szenarien. Der vorliegende Beitrag untersucht die Effekte von Micro-Learning/Teaching-Aufgaben in einem Blended-Learning-Kontext, wobei der Schwerpunkt auf produktiven und rezeptiven Fähigkeiten im Englischunterricht gelegt wird. Die Untersuchung zieht Unterrichtssimulationen aus Fachdidaktikseminaren für Lehramtsstudierende an der Pädagogischen Hochschule Wien heran, um eine fachdidaktische Analyse (mit fachwissenschaftlichen Implikationen) des L2-Erwerbs durchzuführen, die eine Diskussion aktueller Literatur einschließt, um bestimmte interpretative Stränge im Kontext der Lerneffekte (L2) zu verifizieren bzw. zu falsifizieren. Die Einsichten geben Grund zur Annahme, dass bestimmte Mikro-Didaktisierungsszenarien unterrichtlicher Sequenzen (Englischunterricht) – eingebettet in die ubiquitären und multisensorischen Umwelten sozialer Nachrichtendienste – zu erhöhter Lernmotivation in bestimmten Domänen (z. B. schriftliche/mündliche Produktion digitaler Artefakte) bei den Lernenden führen können.

**Schlüsselwörter.** Soziale Nachrichtendienste, Fremdsprachenunterricht, englische Fachdidaktik, Mobiles Lernen, Motivation, ARCS, Blended Learning, technologieunterstütztes Lehren/Lernen

## 1 Introduction and basic considerations

The world of education is experiencing an evident transformation “as a result of the digital revolution” (Collins, Halverson 2009, p. 1). This statement by Collins and Halverson from their 2009 publication is even more relevant ten years later. Digital technologies, such as mobile and/or educational applications, have become popular, especially within the context of teaching and learning (foreign) languages. The computer-assisted language learning approach (CALL) has rapidly developed from a technocratic, rather software-based idea (cf. behavioristic CALL; Ahmad, Corbett, Rogers, Sussex 1985) to an interactive concept supported by cutting-edge technology or simple (mobile) apps that enhance the use of multi-sensory media for language learning purposes (cf. Bachmair, Pachler 2014; Buchem 2018; Kress, Pachler, Norbert 2007; Park 2011). More and more educational applications (cf. Schmidt, Strasser 2018; Strasser 2012; Strasser, Pachler 2014) are appearing on the educational language learning/teaching landscape, promising a rich and versatile learning experience (cf. Hirsh-Pasek et al. 2015). However, even though quite a considerable number of educational technologists and tech magazines label specific tools and apps to be “the next big thing” (Patel 2017), language teaching professionals should critically reflect on

certain hypes referring to recent academic methodological strings of discourse (cf. Barberi, Berger, Strasser 2016; Himpf-Gutermann, Strasser 2014) that explicitly de-emphasize the relevance of a specific technological determinism.

Academic discourse considers mobile learning “as any educational provision where the sole or dominant technologies are handheld or palmtop devices” (Traxler 2005, p. 262). Still, due to the rapid technological developments, definitions of mobile learning (will) vary. Such definitions of mobile learning “are perhaps rather technocentric, not very stable and based around a set of hardware devices” (ibid.). The focus should instead be on “promoting its [i. e. mobile learning’s] unique pedagogic advantages and characteristics” (ibid.). Mobile devices, such as smartphones, have become “cross-technologies platforms” for all domains of life, based on an “always-in-touch” approach (Heinemann, Gaiser 2016, p. 64). Recent academic (e. g. Witt, Gloerfeld 2018) but also tabloid discourse (e. g. Flynn 2015) has revealed the delicate discursive impact of the societal and/or pedagogic use of ‘new’ technologies such as the smartphone. In some instances, academics draw an apocalyptic scenario, referring to our young learners who have turned into “smombies” (a blend for smartphone and zombies) using their mobile devices (Spitzer 2016, p. 16). It is relevant not to neglect these negative lines of argumentation *a priori* but rather understand why specific fears concerning the use of digital media are implicitly and explicitly manifested in the public and academic discourse. Apart from several studies and publications why people and especially educationalists are afraid of change and innovation (cf. Bitner 2002; Margaryan, Littlejohn, Vojt 2011), Douglas Adams’ approach for explaining a person’s general *a-priori-fear* concerning the introduction of something new in their personal and professional environment might clear things up a little:

1. everything that’s already in the world when you’re born is just normal;
2. anything that gets invented between then and before you turn thirty is incredibly exciting and creative and with any luck you can make a career out of it;
3. anything that gets invented after you’re thirty is against the natural order of things and the beginning of the end of civilization as we know it until it’s been around for about ten years when it gradually turns out to be alright really. (Adams 1999)

Taking this quotation into consideration, one can argue that “what makes technology as frightening as it is exciting is that it is so unknown” (Jarvis 2011, p. 68).

## 2 Efforts to make the unknown known

In order to understand certain tendencies of insecurity concerning the use of educational technologies, especially among teachers, Pachler and Turvey (2016) set out the genealogy of a conceptual framework for the critical analysis of learning technologies in a formal educational context with a particular emphasis on schools. The purposes of education within the context of (new) learning technologies are in a state of “perpetual flux, where boundary-blurring takes place and where society and culture are experiencing the delimitation of mass communication.” (Bachmair, Pachler 2014, p. 53). Due to their non-linear and partially constructivist characteristics (cf. Hirsh-Pasek et al. 2015; Park 2011; Strasser 2012, 2015), educational applications and/or technologies can contribute to a specific paradigmatic and performative change within language learning contexts (Schmidt, Strasser 2018; Strasser, Pachler 2014), which might lead to this aforementioned perpetual flux that can well be

described with the term *Entgrenzung* (delimitation, boundary-blurring), i. e. the removal of systemic demarcations. This boundary blurring [...] is part of a new constellation of mass communication as well as of learning (Bachmair, Pachler 2014, p. 54).

The illustration in figure 1 summarizes the phenomenon of this “world in flux” (Bachmair, Pachler 2014, p. 71) within the process of learning using (digital) mass technologies. Here, the purposes of education consider three segments, i. e. pedagogy & learning design, teacher professional development & research, and Web 2.0 & school cultures, which, seen from a performative point of view, are interdependent. The graph suggests that especially in the intersecting space between the three segments, tensions and opportunities in the ongoing process of modernization happen, which correspond to a changing constellation for learning (Bachmair, Pachler 2014, p. 71).

## 3 The screen as a game-changer in language learning. Basic considerations

Rowell and Walsh suggest that the process of learning within the context of literacies and digital technologies has changed with regard to knowledge reception and that especially teaching professionals should consider “[a]n acknowledgement of the screen as our dominant text structure” (2011, p. 55). This means that screen technologies, such as computers, tablets and smartphones, govern “our understanding of the world and curricula need to reflect this dramatic shift

in our ideological and interpretative frame” (ibid., p. 56). Especially mobile technologies with their non-linear synchronicity have influenced the way we learn (a language) and the acquisition of information and knowledge is “increasingly associated with mobile technology” (Schmidt, Strasser 2018, p. 226). Foreign language learning and teaching methodology offers a wide range of tools and applications that enhance the language learning experience on a multi-dimensional and multi-sensory level.

Whether programmes for mind mapping and designing learning plans, electronic dictionaries, podcast software and video platforms, programmes for images, audio and video recording, editing multimedia content as supplementary to print textbooks – smartphones and their applications [or functions] offer almost infinite opportunities for a diverse, location-independent, receptive and productive use of a foreign language (ibid.).

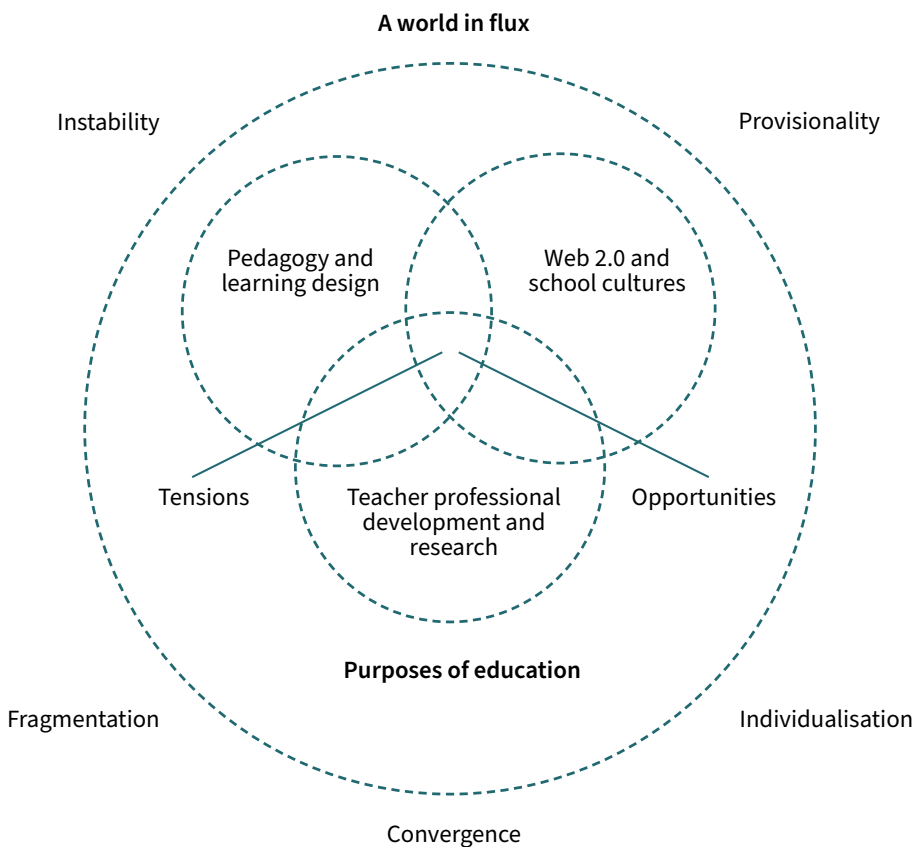


Figure 1: A world in flux (Bachmair, Pachler 2014, p. 71).

Therefore, the concept of mobility (e.g. learning in a formal/informal context without temporal and spatial limitations) can be considered as the individual's habitus by "immediate access to the world (to be) framed; an expectation of ubiquitous availability of cultural resources for learning and a constant readiness to be a 'learner'" (Kress, Pachler 2007, p. 28).

Digital technologies, especially mobile devices, offer ubiquitous access to materials that the learner produced in order to show what they have learned, so-called learning artefacts (such as vocabulary, grammar, language prompts, chunks of speech, etc.). In comparison to analogue learning scenarios, mobile-assisted (language) learning includes:

**flexibility and portability:** digital technologies are characterized by their relatively small size, which makes them readily portable and, therefore, usable anywhere anytime. Increasingly they offer connectivity and networking. Being digital, they allow resources to be easily modified, presented and re-presented according to changing needs and user groups.

**multifunctionality and technical convergence:** mobile devices now normally bring together more than one function[:] [we use them to] listen to music, look at images and watch a video, maintain a calendar and contact list, view computer files created by different software packages, read e-mails, view webpages, etc., these functions are now readily available at affordable prices as single small devices. This characteristic includes availability on-demand as well as the creation of content 'on the fly', i.e. in real-time.

**multimodality:** digital technologies allow content to be presented using a diverse range of systems of representation and a combination of different semiotic means of meaning-making. Digital video, for example, allows learners to create representations of themselves and the way they see and interact with the world, for example in the form of narratives or documentaries that are not based on traditional notions of textuality.

**nonlinearity:** hyperlinking, i.e. the ability to break up the sequential ordering of information/pages/screens and allow lateral connections intra- and intertextually, between related as well as unrelated documents/artefacts, allows for unprecedented levels of interconnectedness and possible synergies.



**interactivity and communicative potential:** mobile devices allow for new forms of creative relations between people on the basis of reciprocity and negotiation, in writing and in speech, in real-time (synchronously) or delayed (asynchronously). Exchanges can be recorded, stored and analysed post hoc; [...] Communication between a number of interlocutors can occur concurrently and multi-directionally, with different conversational fragments being interwoven. (Kress, Pachler 2007, p. 11–13)

In their mobile learning study, Szucsich et al. (2018) emphasize the potentials of mobile devices to support creative, enthusiastic and individual learning (ibid., p. 14), especially within the context of second-language acquisition (ibid., p. 25, 42, 44, 60, 64) (e.g. children with migrational background, refugees). Furthermore, they postulate that through project-based lessons with mobile devices (e.g. creating a radio show in the EFL-lesson with a podcasting app), spatial and temporal limits are being extended because lessons are not exclusively embedded into a 50-minute sequence. This is due to the fact that many project-based mobile learning scenarios enable meaningful intervals for breaks within the dynamics of transdisciplinary learning (ibid., p. 53). These game-changing learning paradigms are linked to various spaces where learning and teaching happens. The learning process is not exclusively limited to the classroom, but also takes place in different rooms, such as the corridor or the school library, or is being transferred into entirely different spaces like museums or parks. Another insight was that traditional perceptions of the teacher role (instructivist knowledge conveyor) (ibid., p. 18, 23, 27) could be reframed by using mobile devices: In many situations, it is the case that the student knows more than the teacher, and, quite frequently, teachers find this problematic. In order to initiate a change of paradigm here, the learning culture needs to be changed, and mobile devices should not be pressed into old structures (ibid., p. 67). The study shows that mobile devices worked best where innovative concepts and lessons are a regular part of the school's agenda. Mobile learning has changed the way we learn (a language) through apps with audio and video formats that support communication beyond language barriers. Learning a language often takes place within a highly motivational context, where inhibitory thresholds are frequently reduced and individualized so as to enable differentiated learning. Depending on the task and methodological setting, the mobile device can help students take over responsibility for their own learning. Smartphones and tablet computers can act as a lever for inclusion, social learning and the support of multilingualism (ibid., p. 6, 18, 24, 30, 32, 42, 56, 60).

#### 4 Mobile learning strategies and the teacher role. A snapshot at Vienna University College of Teacher Education

Mobile learning scenarios may have a particularly positive impact on specific learning/teaching scenarios. In order to support highly participatory and collaborative lessons with certain temporal and spatial delimitations, the potentials of digital technologies, especially mobile learning, need to be practically and scientifically promoted in (pre-service) teacher training. Recent research has emphasized a change in the roles of learners and teachers within mobile learning scenarios: Especially in formal environments such as schools or universities, learners increasingly take on the role of actively performing subjects, having been addressed as consumers and recipients within (other?) pre-defined settings; content is not automatically provided by the teacher, learners create meaning themselves and gain knowledge autonomously, defining their own goals and curating their own resources (cf. Seipold 2011, p. 201). Mobile learning technologies have an impact on the teachers' roles as well (cf. Makoe 2012, p. 98) as these "become designers and facilitators of learning" (ibid.). Teachers are not only knowledge providers but also mobile learning facilitators, who are expected to have skills in the following areas (cf. ibid.):

- Skills for instructional design for mobile learning
- Facilitating skills for authentic context-specific learning
- Situated learning instruction
- Student-centred instruction
- Management of data on the small screen
- Assessment design for mobile learning
- Educational technology skills
- Knowledge of learning theories

Taking these characteristics and analyses into consideration, one can state that "the nature of the mobile technology is such that the role of the lecturer shifts from being primarily a content expert to being a learning process design expert" (ibid., p. 101).

Since 2016 the Vienna University College of Teacher Education and the University of Vienna have shared a common pre-service teacher education curriculum in secondary education. Due to the fact that various experts from different disciplines have for a long time now demanded the implementation of (digital) media literacy and learning technologies in teacher training curricula (cf. Seipold 2011), there is a need to curate and adapt scientific insights concerning the relevance of digital technologies within the academic discourse and for (school-)practical

applicative contexts (cf. Heil et al. 2016; Heinz 2018; Pachler 2007; Strasser, Knecht 2012, 2013; Toh et al. 2013; Witt, Gloerfeld 2018). Moreover, convincing lines of argumentation for stakeholders need to be developed so that they consecutively draft and pass pre-service teacher curricula which display holistic, interdisciplinary approaches focussing on digital technologies and their societal and pedagogic potentials.

For the Vienna University College of Teacher Education, learning with digital technologies – especially mobile learning – acts as a dynamic catalyst for a change of paradigm in pre-teacher education curricular design, where the teacher's role resembles that of a facilitator or scaffolder following the non-linear, participatory, and collaborative aspects of modern digital literacy (cf. Ottenbreit-Leftwich et al. 2010; Rienties, Brouwer, Lygo-Baker 2013; Strasser 2011). The multi-faceted, temporally and spatially de-limited dimension of mobile learning/teaching (cf. Strasser, Greller 2015), where learners (or student teachers) can be experts as well and professors may act as facilitators and not as the only source of knowledge (cf. chapter 3), might be a first step away from the reception of the 'classic' teacher as a knowledge-conveyor. Our student teachers are given input and methodological expertise (e.g. in methodology seminars or introductory lectures) in order to understand that a mobile device (e.g. a smartphone) is a universal and motivational medium that can be used as a vehicle to transport/teach various curricular objectives. Student teachers are invited to use their mobile devices in the seminars, lectures but, even more importantly, also in informal contexts. They are given topic- and subject-related tasks that can be carried out outside the lecture hall or classroom. Therefore, student teachers are likely to recognize mobile learning not as an act of learning/teaching exclusively taking place in the seminar but as an act that fluidly combines formal and informal contexts (cf. Toh et al. 2013).

## **5 Recognising mobile learners. Seamless (language) learning and learning spaces**

By implementing various mobile learning/teaching scenarios in the curricula of initial teacher education but also in various teacher training courses, we want to motivate our students/participants to actively include mobile (language) learning in their conceptual, pedagogical and methodological repertoire. Future and experienced teachers alike should realize that mobile learners can be more self-organized and themselves become curators of their data with the help of many digital artefact curation/archiving tools (Dropbox, Evernote, OneNote but also social networks and messaging services, etc.). Moreover, due to the respon-

sive design of many mobile apps (e. g. Twitter, Instagram, blogs, ePortfolio apps), they are used to comment/feedback the discursive behaviour of their peers/colleagues in specific teaching/learning scenarios (cf. Strasser, Knecht 2011). Especially within the context of foreign language learning, Sharples, Taylor, and Vavoula's (2007) definition seems to be of relevance: Mobile learning comprises "the processes of coming to know through conversations across multiple contexts among people and personal interactive technologies" (Sharples, Taylor, Vavoula 2007, p. 222). The London Mobile Learning Group (2019) believes "it is about understanding and knowing how to utilize our everyday life-worlds as learning spaces". Mobile learning involves not only the mere sharing of artefacts and focus on apps but also the active and productive curation, adaptation, modification or creation of new products (e. g. mindmaps, video production, collages on the go, etc.) (cf. Heinz 2018; Toh et al. 2013).

In order to design our seminars and lectures on theoretically solid grounds that meet the demands of ubiquitous, non-linear and temporally & spatially-delimited learning which does not exclusively take place within the formal environment of the classroom, the English department and the Centre of Learning Technologies and Innovation at the Vienna University College of Teacher Education employed the matrix of learning spaces (cf. Toh et al. 2013, p. 303) and adapted this matrix to the methodological framework of our lessons and modules. Toh et al.'s (ibid.) model focuses on the concept of seamless learning as an integral part of the matrix of learning spaces. Seamless learning can be defined in different ways. Definitions range from "the seamless integration of technologies into classrooms" to marking "the border between formal and informal learning or individual and social learning" (Snijders 2013). Furthermore, seamless learning can be seen as the act of "learning wherever, whenever and whatever" (Chan et al. 2006, p. 4). Despite the conceptual and terminological versatility of the concept, its various definitions have a semantic intersection: With seamless learning

[t]he aim [is] to support continuous, fluid learning experiences – mainly driven by the learner's desire to inquire or to investigate. The concept of seamless learning is to make the transitions between the different learning situations and context[s] as smooth as possible (Strasser, Greller 2015, p. 53).

Therefore, where learning spaces are based on two factors, "physical setting and learning process" (cf. Toh et al. 2013, p. 303, see figure 2), the temporal and spatial aspects of seamless, technology-enhanced learning within the matrix of learning spaces need to be discussed:

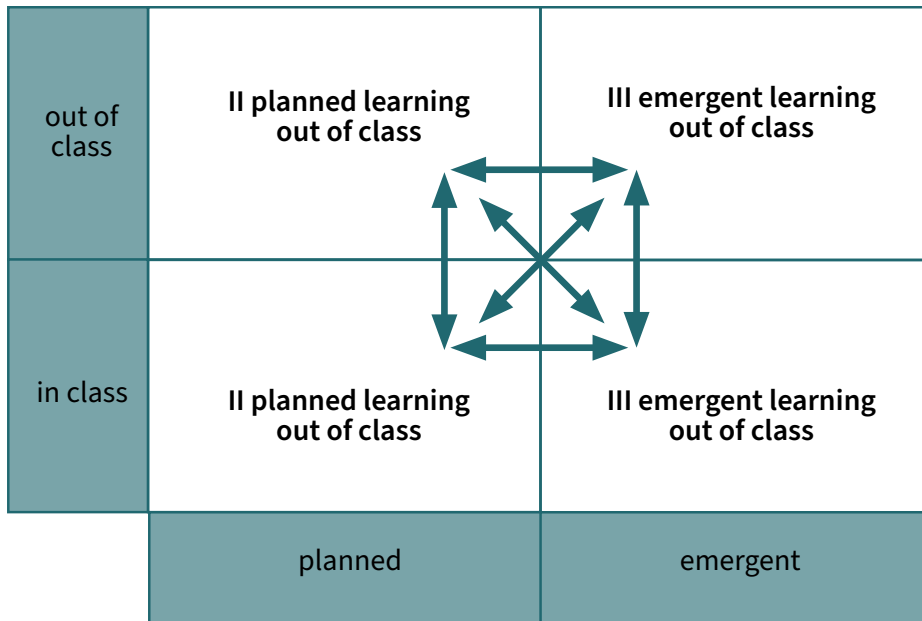


Figure 2: Matrix of learning spaces (Toh et al. 2013, p. 303).

At the Vienna University College of Teacher Education, ‘planned learning in class (type I)’<sup>1</sup> often takes place in the seminars (for example, EFL methodology seminars). Since most of our students own smartphones, we methodologically exploit the collaborative, dynamic and synchronous potential of these devices in order to initiate processes of collective intelligence when we brainstorm about various subject-related issues. Students in these EFL methodology seminars do not only collaborate within a digital setting but also use the discursive potentials of face-to-face-interaction in order to approach the learning goal (cf. figure 3: here, students design the structure of their ePortfolio view for their practical studies in the seminar “Principles of media pedagogy”).

In order to support type II of mobile/seamless (language) learning scenarios (‘planned learning out of class’), lecturers at the Vienna University College of Teacher Education frequently organize field trips or excursions where students can use their mobile devices outside the classroom. In the case presented here, EFL- and Erasmus+ students visit an art exhibition in Vienna. The task was to combine the provided (lexical) input from the seminar (prompts to describe objects

1 Type I: When learning scenarios designed by the educator are carried out in the physical classroom, see figure 2.

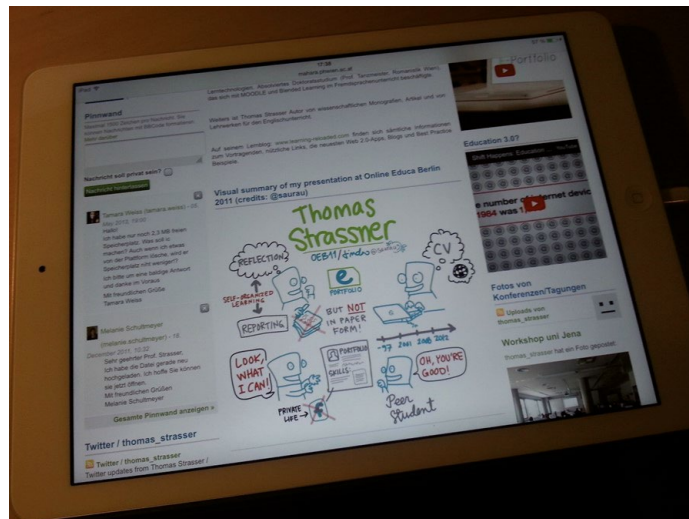


Figure 3: Planned learning in class (type I).

of art) with their self-organized performance of content-collection and curation (cf. figure 4). The students did not only take pictures of the analogue artefacts but also tried to immediately reflect on various subject-specific issues such as shape, colour, name of the designer, material used, etc. For this, the students used the cloud-based note-taking software Evernote for their portfolio. Evernote and similar cloud-based backchannels have the significant advantage that they can be used with a PC or laptop as well as with mobile phones and tablets. So again, the previously discussed aspect of fluid, seamless and ubiquitous mobile learning is evident. Since mobile devices can be their omnipresent portfolio for their personal learning biography and within their life-long learning continuum, it is quite likely that these future teachers will apply such scenarios in their own teaching (cf. Szucsich et al. 2018). As a result, the practical applicative potentials of mobile learning/teaching are made visible within the student teachers' personal professional contexts. If type II is conceptually manifested in a future teacher's teaching concept when using their authentic 'cultural-access device' (i. e. mobile phone) (cf. Brandhofer 2019), one can assume that chances are reasonably high that s/he will inductively apply type III (i. e. emergent/unplanned/unconscious learning outside the classroom) scenarios as well. It is the ubiquitous character of a smartphone that supports the production of multi-sensory digital artefacts (YouTube videos, blog entries, Instastories, etc.) which are immersed in their cultural context (cf. Strasser, Greller 2015). The choice of tools for planned learning activities outside the classroom is not the priority in such learning scenarios. If we want to 'convince' student teachers to include mobile learning scenarios within their pro-

professional continuum, we have to make sure that the given tasks are 'authentic' for them (e.g. through use of devices that meet the zeitgeist or observation of positive effects when doing the task, cf. Buchem 2018). In order to manifest mobile learning in the student teachers' performative mindsets, they need to become curators of knowledge, storing, archiving and labelling the digital artefacts (online exercises, videos, blog entries, forum posts, etc.) for their professional development (cf. Bachmair, Pachler 2014; Szucsich et al. 2018). Therefore, one of the most essential skills of future teachers in the context of mobile learning is to know how to quickly get relevant data and information for their lectures or seminars of future teaching scenarios.

## 6 Messaging services in language teaching and learning. Practical examples

In general, digital messaging services or applications are networking tools that allow people to meet, interact and share ideas and artefacts virtually. Digital messaging applications make content and topics accessible to a larger target group. They can act as a dynamic discourse system that supports the idea of democratizing knowledge and opinions. The digital era is an evident transformation that pivots on the medial construction and dissemination of communicative processes and realities (cf. Schade 2004, p. 115–116). Social messaging services like WhatsApp, Threema or Telegram are discursive vehicles to organize, save, archive and share specific learning scenarios of mainly bi- or multi-lateral turn-taking sequences. Apart from their primary function to act as a prominent tool for informal com-

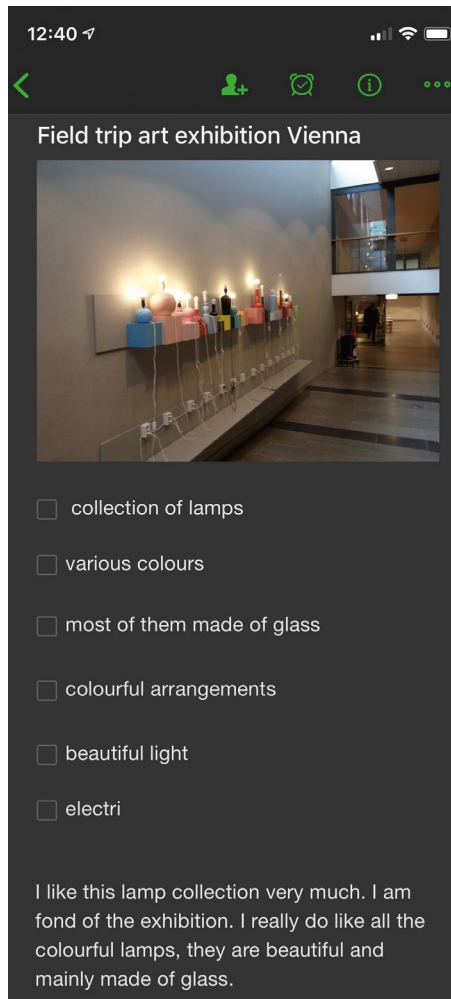


Figure 4: Planned learning outside the classroom (type II). Task (target group Erasmus+ students): Go to the museum, take a picture of your favourite object and lexically annotate it using a ubiquitous tool of your choice.

munication (cf. Montag et al. 2015), these messaging services can also be considered as potential learning and teaching tools. Recent research identifies a particular need to communicate and interact in and outside the classroom using digital technologies like smartphones and corresponding applications (cf. Rushby, Surry 2016; Heckmann, Strasser 2012). Various studies (cf. Heinz 2018; Witt, Gloerfeld 2018; Schmidt, Strasser 2018), especially in foreign language teaching contexts, suggest an academic and practical discourse concerning the methodological exploitation of instant messaging services that also takes into account the 4-skills-perspective (speaking, listening, reading, writing). The following practical examples mainly focus on the receptive skill of reading and the productive skill of writing among EFL student teachers and Erasmus+ students at the Vienna University College of Teacher Education during lesson simulation tasks in EFL-methodology seminars.

### a. Turn-taking

In this example (cf. figure 5: Turn-taking sequences in WhatsApp), Erasmus+ students (B2 level of English) carry out a planned learning sequence outside the classroom (here: the Museum of Natural History in Vienna). The task is to take a picture of a museum artefact, join a WhatsApp group with three to four peers and talk about the visual input. Here, it can be seen how topically (nature/fauna) and lexically (specific lexical items and prompts describing the topic) coherent turn-taking scenarios including fillers and backchannelling are practised.

#### Potentials of the messaging service in turn-taking sequences:

- Ubiquitous communication: discursive threads can be prolonged even after the actual seminar or task (i. e. dynamic continuity of discourse).
- Use of multi-media artefacts (videos, photos, emoticons).
- The whole discursive thread is stored and can be read in order to provide coherent answers (turn-taking practice session).
- Students' posts are visible; therefore, possible infelicities are more easily detected and self-corrected (e.g. \*weich museum, see figure 5).

### b. Formulating emojis

In this lesson simulation task, the target group (pre-service EFL teachers) learns in peer groups (one-on-one). The students provide emojis which deal with the unit's lexical focus, and the other student tries to produce coherent and meaningful sentences in order to show that they have understood the semantic scope





Figure 5: Turn-taking sequences in WhatsApp.

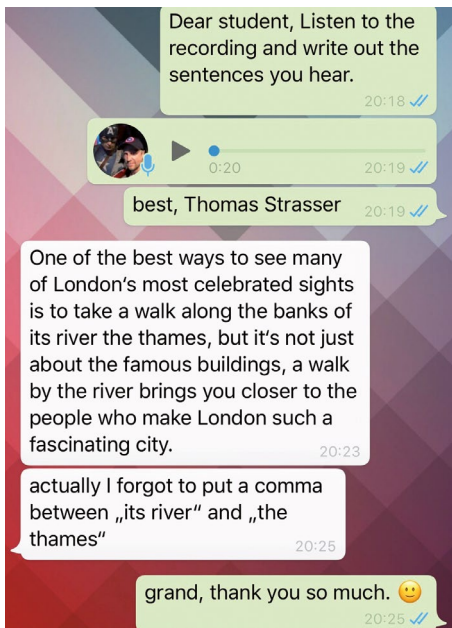


Figure 8: Audio dictation.

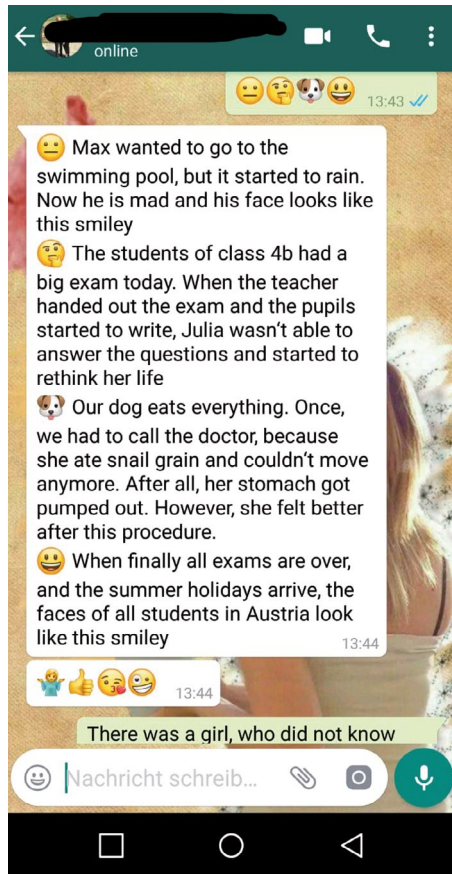


Figure 6: Working with emojis.

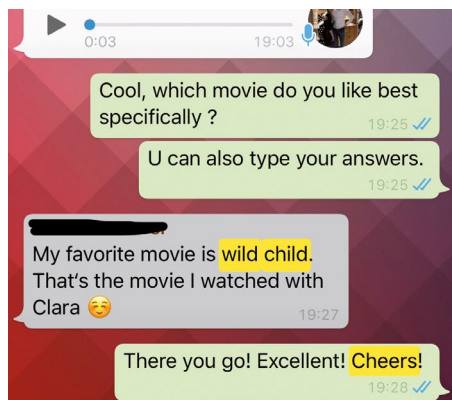


Figure 7: Mixed-mode activity.

of the various lexical fields producing coherent, topic-related lexical items/utterances based on visually-associative input.

#### Potentials of the messaging service using multimodal artefacts:

- Wide range of emojis that cover certain lexical items treated in corresponding curricula.
- Multimodal use of emojis and GIFs that address aesthetic dimensions of learning.
- Teacher or participant of this activity can fully exploit the immediacy of feedback, i.e. feedback on coherence, lexis and grammar can be provided in no time wherever the peers are (cf. ubiquitous learning).
- Most messaging services offer multimodal emojis. These emojis are affiliative strategies that participants use to build rapport (cf. Vandergriff 2014).

#### c. Mixed-mode activities

In this mixed-mode sequence (i.e. combining written texts with audio), the students interacted with each other through written text sequences and recorded voice messages, combining productive and receptive skills. Here, the interactive turn-taking consists of formulating questions (“talking and asking about favourite films”) and providing appreciative backchannelling (supportive feedback, e.g. “Excellent!”).

#### Potentials of the messaging service in mixed-mode activities:

- Messaging services can embed various multimodal artefacts (choice of various discursive channels, e.g. image, audio, spoken/written word).
- Due to these multimodal artefacts, the participants have a wide range of ways to express themselves.
- Supports intertextuality (chats in messaging services are no longer monolithic semantic units; chat culture allows a multitude of texts, i.e. written/spoken, with emojis, images, audio, etc.) (cf. Hallet, Königs 2013).

#### d. Audio dictation

This task is based on phonetic input. The teacher provides an audio file which contains various topical, (lexico-)grammatical specifics (here: the topic is London, lexical focus on sight-seeing, grammar focus on present simple and adjectives). The students then transcribe the text reproducing the unit’s focus on lexi-

cal and grammatical items including self-correction dynamics (“actually, I forgot to put a comma...”).

#### Potentials of the messaging service using audio:

- Due to the multimodal potentials of embedding digital artefacts and due to their ubiquity, peers can immediately provide feedback on the written production.
- Learners can listen to the audio file wherever and whenever they want, can start and stop the dictation whenever it suits them best.
- Due to its ubiquitous character, messaging services enable the learner to comment on linguistic infelicities or to add/edit their written product (i.e. dictation).

#### e. Picture dictionary

In this scenario, the teacher provides a visual input consisting of a lexical artefact that has been taught in the classroom. In order to support the lexical remedial process, students should recapitulate these items by lexically annotating or paraphrasing them.

These activities are embedded in a micro-didactic setting, i.e. all the scenarios are short, intuitive activities that focus on linguistic performance rather than technological gadgets. In order to successfully implement various mobile learning strategies in the EFL-classroom in a way that is convincing also for ‘techno-sceptical teachers’, the emphasis should be put on simple, holistic easily-digestible digital micro-learning with substantial intrinsic motivational implications:

No matter if learning refers to the process of building up and organizing knowledge, to the change

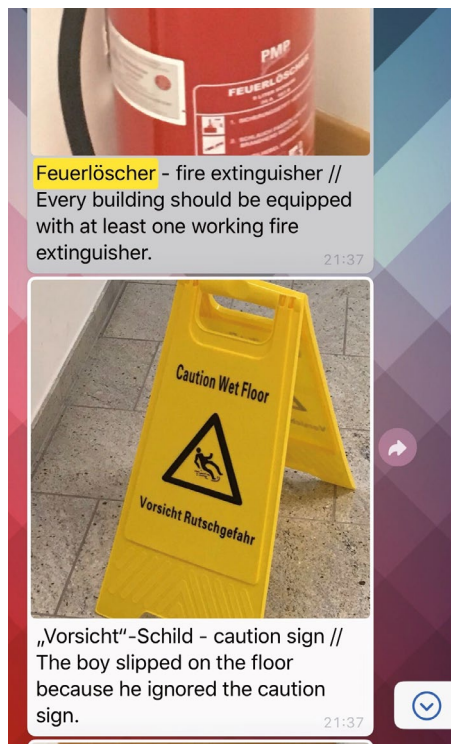


Figure 9: Picture dictionary.

of behaviour, of attitudes, of values, of mental abilities, of cognitive structures, of emotional reactions, of action patterns or of societal dimensions, in all cases we have the possibility to consider micro, meso and macro aspects of the various views on more or less persisting changes and sustainable alterations of performances (Hug 2005, p. 5).

#### Potentials of the messaging service using visual aids:

- Ubiquitous multi-sensory connotational reference of lexical items (use of images, videos, audio files to support productive lexical skills).
- The immediacy of multimodal dialogic productive skills. Mobile messaging services can be used to support ad-hoc interaction (e.g. learner sees image s/he can relate to, lexically connotes it into the discursive thread).

## 7 Motivation and digital technologies

There is no doubt that mobile digital technologies (quiz apps, audience response systems, etc.) have initiated a vivid discourse among academics and practitioners concerning motivating scenarios that enhance the language learning experience (cf. Schmidt, Strasser 2018; Witt, Gloerfeld 2018):

This is an exciting time for instructional designers and instructors because of the broad variety of technology applications that are available to assist in creating interesting lessons and activities. These affordances, or resource opportunities, include such things as productivity software, help systems, data bases, expert systems, wireless communications, e-mail, Facebook, Skype, LinkedIn, smart phones, YouTube, and QR codes to mention only a few. (Keller 2016, p. 2)

However, the potential of motivation within blended language learning scenarios needs to be specified. In the context of digital technologies in general, but also with social networks and (mobile) messaging tools, the ARCS model of motivational design developed by John Keller (2010), which is based on social learning theories and humanistic psychology, can be adapted to the foreign language classroom (cf. Jacobson, Xu 2004). This model is used by educational technologists as it has a significant impact on the field of computer-based instruction (cf. McMahon 2014) but also mobile (language) learning scenarios when it comes to a more precise coinage of motivational potentials of digital learning technologies (in language teaching). It consists of four factors, and each factor is divided into three essential components for motivating instruction. According to Keller

<b>Attention</b>	<b>Relevance</b>	<b>Confidence</b>	<b>Satisfaction</b>
<b>Perceptual arousal</b>	<b>Goal orientation</b>	<b>Learning requirements</b>	<b>Intrinsic reinforcement</b>
Provide novelty and surprise	Present objectives and useful purpose of instruction and specific methods for successful achievement	Inform students about learning and performance requirements and assessment criteria	Encourage and support intrinsic enjoyment of the learning experience
<b>Inquiry arousal</b>	<b>Motive matching</b>	<b>Successful opportunities</b>	<b>Extrinsic rewards</b>
Stimulate curiosity by posing questions or problems to solve	Match objectives to student needs and motives	Provide challenging and meaningful opportunities for successful learning	Provide positive reinforcement and motivational feedback
<b>Variability</b>	<b>Familiarity</b>	<b>Personal responsibility</b>	<b>Equity</b>
Incorporate a range of methods and media to meet students' varying needs	Present content in ways that are understandable and that relate to the learners' experiences and values	Link learning success to students' personal effort and ability	Maintain consistent standards and consequences for success

Figure 10: The ARCS model according to Keller (Nicoguardo 2018).

(2010, p. 3), attention, relevance, confidence and satisfaction are important factors for promoting and sustaining motivation in the learning process.

The practical tasks with social messaging services discussed in figures 3–9 can be applied to Keller's original model (see figure 10) in the following adapted way (see also Astleitner 2006; Astleitner, Hufnagl 2013 for a further discussion of the ARCS-model within digital learning/teaching settings):

## Motivational factors of messaging services

### Attention

<b>Perceptual arousal</b>	can be triggered by	<ul style="list-style-type: none"><li>— audio-visual effects (e.g. multi-modal items)</li><li>— unconventional/current teaching content (e.g. audio dictation, emojis).</li></ul>
---------------------------	---------------------	---

The use of messaging services in the foreign language classroom in general can still be considered as something new (cf. Heinz 2018; Hockly 2011).

<b>Inquiry arousal</b>	can be triggered by	<ul style="list-style-type: none"><li>— active response to questions (dynamic and immediate nature of messaging services).</li></ul>
------------------------	---------------------	--

Discursive turn-taking sequences about your hobbies (posing questions) (cf. figure 7) may initiate dynamic discursive threads.

<b>Variability</b>	is characterized by	<ul style="list-style-type: none"><li>— short instructional sequences (micro-tasks like emoji story)</li><li>— variation of screen design (messaging services can change fonts, wallpapers, backgrounds but also spelling setting, AE/BE).</li></ul>
--------------------	---------------------	--

Mixed-mode activities using multi-sensory artefacts (audio, video, text) to meet students' varying needs (cf. figure 7).

### Relevance

<b>Goal orientation</b>	is characterized by	<ul style="list-style-type: none"><li>— importance and relevance.</li></ul>
-------------------------	---------------------	---

Clear objectives are given within the tasks (e.g. remedial work on lexical items, discursive coherence performances, e.g., figure 8: audio dictation: practise the listening skill and orthography).

<b>Motive matching</b>	is characterized by	<ul style="list-style-type: none"><li>— multiple participation (messaging services allow a practically unlimited number of users within a discursive thread; groups can be installed based on the learner's language level).</li></ul>
------------------------	---------------------	--

Scenarios are always adapted to students' needs (improve reading/writing skills, improve mental dictionary, use topic-specific vocab within coherent turn-taking sequences).

**Familiarity** is characterized by — familiar examples and contexts.

Topics and contents are known to students (also in the digital channels) and reflect the syllabus (cf. figures 6, 8, 9).

### Confidence

**Learning requirements** are characterized by — feedback criteria (messaging services have the potential to allow immediate feedback).

Students are informed about their discursive performance by the teacher giving constructive feedback within the digital channels (cf. figure 7: appreciate feedback).

**Successful opportunities** are characterized by — adequate and variable levels (in the discursive channels of messaging services, the teacher can immediately react to performative developments of the learner and easily and quickly adapt instructions and task levels).

Meaningful opportunities are created by offering the students to do the task within a ubiquitous context which meets the general zeitgeist (cf. Zimmermann 1984) of younger learners (e.g. learning on the go) (cf. Montag et al. 2015; Bachmair, Pachler 2014).

**Personal responsibility** is characterized by — exit strategies (the learner can choose to easily quit a group or thread within the messaging service; needs to be negotiated with the teacher)  
— control of learning pace (due to its ubiquitous character, the learner can listen to audio files as often as s/he wants and post discursive threads whenever s/he wants at her/his own pace).

The more active and discursively present the students are within the digital channels, the more of their discursive digital artefacts are visible and recorded (archive of a learning path, cf. Strasser, Knecht 2012).

### Satisfaction

**Intrinsic reinforcement** can be triggered by — applicative tasks (e.g. tasks practising a specific lexical field using multi-sensory artefacts and authentic communication icons such as emojis, etc.).

Encourage intrinsic enjoyment of the learning experience by using an application (e.g. WhatsApp) that is immersed in their applicative everyday life context.

**Extrinsic rewards** are characterized by — appreciate feedback or badges for correct answers / task fulfilment (e. g. signs, emojis, icons, symbols offered by teacher / peers).

Positive reinforcement and motivational feedback are provided within digital discursive channels (cf. figures 7, 8).

**Equity** can be triggered by — consistency of practise and feedback.

Due to the evident role of the teacher as the expert and constructive feedback provider (cf. figures 7–9), consistent standards for a success or positive learning atmosphere are established.

Figure 11: The ARCS model applied to messaging services within a language learning/teaching context.

Keller’s ARCS-model displays various performative congruencies within the context of social messaging services and language learning/teaching sequences:

- Relevance and multiple learning strategies  
The use of digital discursive channels can be considered as useful, especially when (analogue) learning materials are seen as somewhat irrelevant by learners (cf. Astleitner 2006). Due to the use of multimodal artefacts (audio, video, etc.) within the dynamic and immediate discursive channel of social messaging services, a certain level of modularity and adaptivity (e.g. learners can interact at their own pace choosing their discursive contributions) can be noted.
- Motivational feedback/messages  
Peers and/or teacher can utter ad-hoc motivational and constructive feedback based on the produced items using multi-sensory artefacts (emojis, audio, video, GIFs, text, etc.). The dynamics of multi-sensory items and discursive channels (e.g. social messaging services) can be a motivation for the learning process (cf. Astleitner 2006).

Apart from the motivational aspects of digital learning technologies, it seems to be legitimate to analyse language-acquisition processes when using social messaging services. Therefore, the model of Educational Applications<sup>2</sup> will be discussed in order to emphasize the language learning potential of discursive backchannelling applications.

2 For a detailed discussion of Educational Applications, see Schmidt, Strasser (2016, 2018), Strasser, Paechler (2014), Strasser (2015).



## 8 Analysis

Social messaging services with their non-linear, synchronous characteristics can act as a supportive catalyst for various language learning processes. To a certain extent and depending on the applicative context, social messaging services like WhatsApp, Threema or Telegram can be seen as an Educational Application (cf. Schmidt, Strasser 2016, 2018; Strasser, Pachler 2014) since “the focus is put on didactic/methodological versatility” (Strasser, Pachler 2014, p. 102). The Edu-App aspect of *reflection* can be noted here since students and teachers come up with their own thoughts, opinions, statements and feedback (cf. e.g. figures 4, 5, 7; motivational feedback, error detection, etc.) within the discursive setting of a social messaging service. Furthermore, they are invited to provide feedback and responsive turn-taking segments in a discursive thread (cf. e.g. figures 5, 7). The learners can also modify (cf. domain of *modification*) their written input based on their peers’ or teachers’ input and feedback (cf. e.g. figures 5–8). Depending on the given task, students and teachers are invited to collaboratively produce a discursive artefact in the discursive thread of a social messaging channel (cf. e.g. figures 5–8). Therefore, the aspect of *collaboration* is evident when properly using messaging services.

It should be underlined that the methodological focus of the presented WhatsApp tasks is not on linguistic perfection but preferably on collaborative fluency (see parallels to the communicative language teaching approach, cf. Dörnyei, Scott 1997). Taking the *didactic domain*<sup>3</sup> (cf. Schmidt, Strasser 2018; Strasser, Pachler 2014) into consideration, social messaging services (equipped with the aforementioned methodological framework, cf. figures 3–7), support various skills within a robust collaborative context where productive and receptive skills are practised. In most of the presented scenarios, learners provide “topic-relevant written input” as in specific ELT-Educational-App scenarios (Strasser, Pachler 2014, p. 102). Since the learners are also asked to critically reflect on their peers’ written input, the skills of reading and writing play an important role. Furthermore, in various tasks, learners have to consider “grammar (word order, use of correct tenses, etc.), vocabulary (use of topic-related words/phrases) and discursive strategies (e.g. coherently replying to one of their peers’ statements)” (ibid.).

3 This domain is mainly dedicated to the what of foreign language teaching with new learning technologies. The didactic domain implies a rather general approach, with a focus on the skills of reading, writing, listening, monologic and dialogic speaking (Strasser, Pachler 2014, p. 97).

## 9 Conclusion

Social messaging services for language learning/teaching processes imply methodologically-versatile potentials with a strong focus on coherent turn-taking performances and production of lexically-coherent artefacts within a certain multi-sensory and ubiquitous context. Academic discourse (cf. Niegemann 1995) suggests the de-mystification of the dichotomy ‘technologieorientiert vs. didaktikorientiert’ (‘technology focus vs. methodology orientation’) and the rejection of the redundant discourse about the added value (“Mehrwert”) of digital technologies (cf. Krommer 2018). Social messaging services as part of digital technologies are not an added value to language learning, but without digital technologies, language learning would not meet the societal demands nor the expectations especially of our younger learners, who often display an applicative immersion of digital technologies in their everyday lives. In comparison with solely analogue lessons, blended foreign language learning scenarios are ubiquitous where temporally and spatially de-limited L2-discourse takes place not only in the classroom but also in more informal settings, such as on the bus, at home, etc. It has never been the narrative of technology-enhanced language learning/teaching to replace the teacher (cf. Ladurner 2008; Tanzmeister 2008); the focus, by contrast, is on how technological/digital innovations can be methodologically exploited within an interactive and multi-sensory context. Digital tools and educational applications, such as social messaging services, support the “affective dimension” (Tanzmeister 2008, p. 17) of learning and teaching processes and meet the current zeitgeist. The integral use of digital media such as WhatsApp etc. may contribute to joy, fun and enthusiasm (cf. Kremnitz 2008, p. 62; Tanzmeister 2008, p. 17), where the teacher may act as an extrinsic motivator using digital technologies. Kremnitz (cf. 2008, p. 62) even postulates that motivation is an essential aspect of learning and teaching processes. When educational applications are put into a coherent methodological frame of language learning (even with micro-teaching scenarios as discussed in figures 1–5), they can be motivating for the learners, support learning successes and consequently increase the self-esteem of the learner (cf. Tanzmeister 2008, p. 17). “Technology is increasingly ubiquitous in the world around us, and if used in a principled [technologically digestible and methodologically exploited] manner, can support and enhance [...] language learning” (Hockly 2011, p. 111).

At the Vienna University College of Teacher Education, pre-service teachers and in-service teachers (in training seminars) get to know the curricular importance of technology-enhanced language learning (TELL) and mobile-assisted language learning (MALL). They are given the expertise and tools to design mobile language learning scenarios that meet the curricular demands of our society concerning

the curation of knowledge and the demands of our (young) learners who consider mobile learning as part of their zeitgeist. We see mobile (language) learning/teaching scenarios as our curricular duty rather than a technological hype to be implemented by all means just for the sake of being *en vogue*. We want to de-bunk the cliché that TELL/MALL is an arbitrary process of using fancy apps and technologies and also provide methodological expertise to create interactive mobile learning scenarios such as learning with social messaging tools on a micro-level. Therefore, the curricular development of contra-factual methodologies (cf. Arnold 2003, p. 54) emphasizes language learning goals, content, methods, and media in order to support ubiquitous, temporally and spatially delimited explorative mobile learning processes that can be used by our pre-service teachers in the future.

Digital messaging services like WhatsApp can act as discursive forms of media within a particular methodological framework (cf. figures 3–9) when potential participants of a discursive thread are equally entitled to use communicative speech acts, so they can continuously open discourses which are perpetuated through speech, question and answer. Furthermore, all participants should have the possibility to use representative speech acts (cf. topically-specific and grammatically-correct use of lexical items within a discursive thread) and express attitudes (cf. describing museum artefacts: likes/dislikes, cf. figure 3), emotions (cf. talking about hobbies, cinema, etc., cf. figure 7) and intentions (talking about weekend plans; cf. Habermas 1984, p. 177). Chapter 6 shows examples of meaningful language use and strategies on how pre-service teacher can methodologically exploit digital messaging services (e.g. practice coherent turn-taking, lesson design ideas). However, in the light of a certain technological determinism (Krommer 2018; Schmidt, Strasser 2018), digital collaborative environments in language learning sometimes “suffer from the lack of a real need to communicate, that is, if this exchange does not lead to the creation of something meaningful to students.” (Buendgens-Kosten 2013, p. 282)

Besides the fact that microblogging and messaging apps do have a particular stigmatized role in specific societal and academic discursive threads (cf. mpfs 2017), the General Data Protection Regulation might pose a further challenge when implementing social messaging apps in the foreign language classroom. Following the latest discussion on data privacy and the limited use of messaging services in educational contexts (mainly primary and secondary level) due to the GDPR, a switch from WhatsApp to Telegram or Signal is recommended so that data is stored in safe places. However, it also needs a pedagogical/methodological change of paradigm, namely the recognition of the fact that students/learners follow a non-linear, ubiquitous language acquisition approach and that the

role of the teacher is more that of a facilitator focusing on accuracy and not exclusively on linguistic infelicities.

Based on Postman's (1992, p. 14–19) hypothesis that every technology supports a (critical) reflection and evaluation of the world including learning processes, it should also be emphasized that technologies like digital messaging services are not just a plain and gadget-like addendum or artificial artefact to language learning but a dynamic technology that can support productive and receptive L2-performance within a strong motivational context.

## References

- Adams, Douglas (1999). How to Stop Worrying and Learn to Love the Internet. In: The Sunday Times, 29.08.1999
- Ahmad, Kurshid; Corbett, Grevill; Rogers, Margaret and Sussex, Roland (1985). Computers, Language Learning and Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press
- Arnold, Rolf (2003). Konstruktivismus und Erwachsenenbildung. In: REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 3, p. 51–61
- Astleitner, Hermann (2006). Motivationsförderung im E-Learning: Stand der Forschung zum ARCS-Modell. In: Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft, 10 (2), p. 17–29
- Astleitner, Hermann and Hufnagl, Manuela (2013). The Effects of Situation-Outcome-Expectancies and of ARCS-Strategies on Self-Regulated Learning with Web-Lectures. In: Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 12, p. 361–376
- Bachmair, Ben and Pachler, Norbert (2014). A Cultural Ecological Frame for Mobility and Learning. In: Educational Media Ecologies, 24, p. 53–74
- Barberi, Alessandro; Berger, Christian and Strasser, Thomas (eds.) (2016). Mediales Lernen/Lehren im Fremdsprachenunterricht/beim Spracherwerb. In: Medienimpulse, (3), p. 3–13
- Bitner, Noel (2002). Integrating Technology into the Classroom: Eight Keys to Success. In: Journal of Technology and Teacher Education 10 (1), p. 95–100
- Brandhofer, Gerhard (2019). Audience Response Systeme. In: Mostblog. <https://www.brandhofer.cc/audience-response-systeme/> [24.04.2019]
- Buchem, Ilona (2018). Veränderungen in der Didaktik durch Mobile Learning. In: C. Witt and C. Gloerfeld (eds.): Handbuch Mobile Learning. Wiesbaden: Springer
- Buendgens-Kosten, Judith (2013). Authenticity in CALL: Three Domains of 'Realness.' In: ReCALL, 25 (2), p. 272–285

- Chan, Tak-Wai; Roschelle, Jeremy; Hsi, Sherry; Sharples, Mike and Brown, Tom (2006). One-to-One Technology-Enhanced Learning: An Opportunity for Global Research Collaboration. In: *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 1, p. 3–29
- Collins, Allan and Halverson, Richard (2009). *Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital Revolution and Schooling in America*. New York: Teachers College Press
- Dörnyei, Zoltán and Scott, Mary Lee (1997). Communication Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies. In: *Language Learning*, 47 (1), p. 173–210
- Flynn, Ellie (2015). Smartphones Could Be Worse for Your Skin than the Sun. In: *The Sun*, 15.10.2015. <https://www.thesun.co.uk/archives/news/256751/smartphones-could-be-worse-for-your-skin-than-the-sun/> [21.01.2020]
- Habermas, Jürgen (1984). *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Hallet, Wolfgang and Königs, Frank G. (eds.) (2013). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, 2nd edition
- Heckmann, Verena and Strasser, Thomas (2012). Von der technischen Komplexität hin zur didaktischen Vielseitigkeit – ‘3-Clicks-Edu-Apps’ zur Steigerung der Sprechkompetenz im fremdsprachlichen Unterricht. In: M. Kopp-Kavermann (eds.): *E-Learning im Fremdsprachenerwerb*. zeitschrift für elearning, lernkultur und bildungstechnologie, 12 (2) p. 34–46
- Heil, Catherine Regina; Wu, Jason; Lee, Joey and Schmidt, Torben (2016). A Review of Mobile Language Learning Applications: Trends, Challenges and Opportunities. In: *The EUROCALL Review*, 24 (2), p. 32–50
- Heinemann, Gerrit and Gaiser, Christian W. (2016). *SoLoMo – Always-on im Handel: Die soziale, lokale und mobile Zukunft des Omnichannel-Shopping*. Wiesbaden: Springer
- Heinz, Susanne (2018). *Mobile Learning und Fremdsprachenunterricht: Theoretische Verortung, Forschungsüberblick und Studie zum Englischunterricht in Tablet-Klassen an Sekundarschulen in Bayern*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Himpsl-Gutermann, Klaus and Strasser, Thomas (2014). Hochschuldidaktik Reloaded: Ein nachhaltiges Weiterbildungsmodell zur LehrerInnenprofessionalisierung. In: W. Scharl (ed.): *Tagungsband/Proceedings Symposium Weiterbildung*. Wien: PH Wien, p. 7–12
- Hirsh-Pasek, Kathy; Zosh, Jennifer M.; Michnick Golinkoff, Roberta; Gray, James H.; Robb, Michael B. and Kaufman, Jordy (2015). Putting Education in ‘Educational’ Apps: Lessons From the Science of Learning. In: *Psychological Science in the Public Interest*, 16 (1), p. 3–34

- Hockly, Nicky and Waters, Alan (2012). Tweeting Is for the Birds – Not for Language Learning. IATEFL Debate. In: IATEFL 2011 Brighton Conference Selections. Canterbury: IATEFL Publications, p. 110–111
- Hug, Theo (2005). Micro Learning and Narration. Exploring Possibilities of Utilization of Narrations and Storytelling for the Designing of ‘Micro Units’ and Didactical Microlearning Arrangements. In: Online Proceedings of the International Conference “Media in Transition 4: The Work of Stories” at the M. I. T. in Cambridge, MA, 06.–08.05.2005 [http://hug-web.at/drupal/sites/default/files/2005\\_Microlearning-and-Narration\\_Hug.pdf](http://hug-web.at/drupal/sites/default/files/2005_Microlearning-and-Narration_Hug.pdf) [21.01.2020]
- Jarvis, Jeff (2011). Public Parts: How Sharing in the Digital Age Improves the Way We Work and Live. New York: Simon & Schuster
- Keller, John M. (2010). Motivational Design for Learning and Performance: The ARCS Model Approach. New York: Springer
- Keller, John M. (2016). Motivation, Learning, and Technology: Applying the ARCS-V Motivation Model. In: Participatory Educational Research, 3 (2), p. 1–15
- Kerres, Michael and Kalz, Marco (2003). Mediendidaktik in der Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 21, p. 410–421
- Kremnitz, Georg (2008). Didaktik: Möglichkeiten und Grenzen. Einige unmaßgebliche Einwendungen aus den hinteren Rängen. In: R. Tanzmeister (ed.): Lehren – Lernen – Motivation. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten. Vienna: Praesens, p. 53–62
- Kress, Gunther and Pachler, Norbert (2007). Thinking about the ‘M’ in M-Learning. In: N. Pachler (ed.): Mobile Learning: Towards a Research Agenda. London: WLE, p. 6–31
- Krommer, Axel (2018). Wider den Mehrwert! Oder: Argumente gegen einen überflüssigen Begriff. In: [www.axelkrommer.com](http://www.axelkrommer.com), 05.09.2018. <https://axelkrommer.com/2018/09/05/wider-den-mehrwert-oder-argumente-gegen-einen-ueberfluessigen-begriff/> [11.11.2018]
- Kulcke, Gesine (2015). Medienpädagogik und die Weiterentwicklung aktueller Curricula für die Primarstufenbildung. In: Medienimpulse – Beiträge zur Medienpädagogik, 4, p. 1–7
- Ladurner, Erika (2008). Computereinsatz im Fremdsprachenunterricht. In: R. Tanzmeister (ed.): Lehren – Lernen – Motivation. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten. Vienna: Praesens, p. 559–575
- Makoe, Mpine (2012). Teaching Digital Natives: Identifying Competencies for Mobile Learning Facilitators in Distance Education. In: South African Journal of Higher Education, 26 (1), p. 91–104
- Margaryan, Anoush; Littlejohn, Allison and Vojt, Gabrielle (2011). Are Digital Natives a Myth or Reality? University Students’ Use of Digital Technologies. In: Computers & Education, 56 (2), p. 429–440

- Montag, Christian; Blaszkiewicz, Konrad; Sariyaska, Rayna; Lachmann, Bernd; Trendafilov, Boris and Markowetz, Alexander (2015). Smartphone Usage in the 21st Century: Who Is Active on WhatsApp? In: BMC Research Notes, 8 (1), p. 331–345
- mpfs (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (2017). JIM-Studie 2017. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: mpfs
- Nicoguardo (2018). ARCS model components table. Wikimedia Commons, 03.07.2018 [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/9e/ARCS\\_model\\_components\\_table.svg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/9e/ARCS_model_components_table.svg) [11.06.2020]
- Niegemann, Helmut M. (1995). Computergestützte Instruktion in Schule, Aus- und Weiterbildung: Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Probleme der Entwicklung von Lehrprogrammen. Frankfurt am Main / New York: P. Lang
- Ottenbreit-Leftwich, Anne T.; Glazewski, Krista D.; Newby, Timothy J. and Ertmer, Peggy A. (2010). Teacher Value Beliefs Associated with Using Technology: Addressing Professional and Student Needs. In: Computers & Education, 55 (3), p. 1321–1335
- Pachler, Norbert (2007). Mobile Learning: Towards a Research Agenda. London: WLE
- Pachler, Norbert and Turvey, Keith (2016). Problem Spaces: A Framework and Questions for Critical Engagement with Learning Technologies in Formal Educational Contexts. In: N. J. Rushby and D. W. Surry (eds.): The Wiley Handbook of Learning Technology. Sussex: Wiley-Blackwell
- Park, Yeonjeong (2011). A Pedagogical Framework for Mobile Learning: Categorizing Educational Applications of Mobile Technologies into Four Types. In: The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 12 (2), p. 1–12
- Patel, Mitesh (2017). What Is the Next Big Thing in App Development? In: Business2Community, 11.09.2017. <https://www.business2community.com/mobile-apps/next-big-thing-app-development-01915791> [13.11.2018]
- Postman, Neil (1992). Sieben Thesen zur Medientechnologie. In: W.D. Fröhlich; R. Zitzlsberger and B. Franzmann (eds.): Die verstellte Welt. Beiträge zur Medienökologie. Weinheim: Beltz, p. 9–22
- Rienties, Bart; Brouwer, Natasa and Lygo-Baker, Simon (2013). The Effects of Online Professional Development on Higher Education Teachers' Beliefs and Intentions towards Learning Facilitation and Technology. In: Teaching and Teacher Education 29, p. 122–31
- Rowell, Jennifer and Walsh, Maureen (2011). Rethinking Literacy Education in New Times: Multimodality, Multiliteracies, & New Literacies, 21 (1), p. 53–62
- Rushby, Nicholas John and Surry, Daniel W. (eds.) (2016). The Wiley Handbook of Learning Technology. Sussex: Wiley-Blackwell

- Schade, Edzard (2004). Indikatoren für die Medialisierungsforschung: Konzepte von Wirklichkeitskonstruktion als Bausteine der Gesellschaft. In: K. Imhof (ed.): *Mediengesellschaft: Strukturen, Merkmale, Entwicklungsdynamiken*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, p. 114–138
- Schmidt, Torben and Strasser, Thomas (2016). Digital Classroom. In: T. Schmidt and T. Strasser (eds.): *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 50. Seelze: Friedrich, p. 2–7
- Schmidt, Torben and Strasser, Thomas (2018). Media-Assisted Foreign Language Learning – Concepts and Functions. In: C. Surkamp and B. Viebrock (eds.): *Teaching English as a Foreign Language*. Stuttgart: Metzler, p. 211–231
- Seipold, Judith (2011). *Mobiles Lernen – Analyse des Wissenschaftsprozesses der britischen und deutschsprachigen medienpädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Mobile-Learning-Diskussion*. Universität Kassel. <https://d-nb.info/1037455444/34> [20.02.2020]
- Sharples, Mike; Taylor, Josie and Vavoula, Giasemi (2007). Theory of Learning for the Mobile Age. In: *The SAGE Handbook of E-learning Research*. London: SAGE, p. 221–247
- Snijders, Jan (2013). Seamless Learning. In: *Avans eLearning*, 12.11.2013. <http://avans-elearning.blogspot.com/2013/11/seamless-learning.html> [21.01.2019]
- Spitzer, Manfred (2016). Smart Sheriff gegen Smombies. In: *Nervenheilkunde*, 35 (3), p. 205–212
- Strasser, Thomas (2011). Moodle + Regular Classroom Training = Blended Learning. The Learning-Optimised Symbiosis. In: M. Claypole (ed.): *CALL Review. Learning Technologies SIG Newsletter*, p. 13–16
- Strasser, Thomas (2012). A Change of Paradigm with Web 2.0? Why Educational Apps Might Be Worth a Try. In: A. L. Exteberria (ed.): *Global e-learning*. Madrid: UDIMA, p. 135–144
- Strasser, Thomas (2015). Internetgestütztes Sprachenlernen und -lehren. Wie der Fremdsprachenunterricht von digitalen Anwendungen profitieren kann. In: R. Tanzmeister (ed.): *Quo vadis, Romania? Zeitschrift für eine aktuelle Romanistik*, 44, p. 99–119
- Strasser, Thomas and Greller, Wolfgang (2015). Towards Immersive Digital Language Learning. In: M. Ebner and K. Erenli (eds.): *Immersive Education: 4th European Summit, EiED 2014 Vienna, Austria, Revised Selected Papers: Communications in Computer and Information Science*. Heidelberg: Springer, p. 52–61
- Strasser, Thomas and Himpsl-Gutermann, Klaus (2016). Langsam bewegt sich das trojanische Pferd. Oder: In kleinen Schritten den Einsatz digitaler Medien in der universitären Lehrerbildung fördern. In: U. Klemm (ed.): *Computer & Unterricht, Lehrerarbeit digital organisieren*. Seelze: Friedrich Verlag, p. 44–46



- Strasser, Thomas and Kemsies, Ronald (2014). Heavy Clouds, but No Rain: Cloud trifft Schulserver. In: D. Rellecke (ed.): L.A. Multimedia – Magazin für Didaktik und digitale Medien. Braunschweig: Westermann, p. 6–9
- Strasser, Thomas and Knecht, Harald (2012). ePortfolios in School Practical Studies at Vienna University of Teacher Education – from Theoretical Considerations to Practical Implementation. In: EPIC2012. ePortfolio & Identity. conference proceedings. EPIC2012. London: ADIPOS, p. 38–47
- Strasser, Thomas and Pachler, Norbert (2014). Digital Technologies in Modern Foreign Language Teaching and Learning. In: N. Pachler (ed.): Teaching Foreign Languages in the Secondary School – A Practical Guide. London: Routledge, p. 94–110
- Szucsich, Petra; Schönbächler, Erich; Mauric, Ursula; Gatterer, Christian; Himpsl-Gutermann, Klaus and Dechant-Tuchelau, Evelyn (2018). Abschlussbericht: Begleitstudie zum Mobile-Learning-Projekt Wien 2017/18. Wien: Pädagogische Hochschule Wien
- Tanzmeister, Robert (2008). Lehren – Lernen – Motivation. Zu Grundfragen der Fremdsprachendidaktik und Lehrerbildung. In: R. Tanzmeister (ed.): Lehren – Lernen – Motivation. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten. Vienna: Praesens, p. 15–52
- Toh, Yancy; So, Hyo-Jeong; Seow, Peter; Chen, Wenli and Looi, Chee-Kit (2013). Seamless Learning in the Mobile Age: A Theoretical and Methodological Discussion on Using Cooperative Inquiry to Study Digital Kids On-the-Move. In: Learning, Media and Technology, 38 (3), p. 301–318
- Traxler, John (2005). Defining Mobile Learning. In: IADIS International Conference on Mobile Learning, p. 261–266
- Vandergriff, Ilona (2014). A Pragmatic Investigation of Emoticon Use in Non-native/Native Speaker Text Chat. In: Language@Internet, 11 (4). <https://www.languageatinternet.org/articles/2014/vandergriff> [03.02.2020]
- Witt, Claudia de and Gloerfeld, Christina (eds.) (2018). Handbuch Mobile Learning. Wiesbaden: Springer VS
- Zimmermann, Günther (1984). Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts. Frankfurt am Main: Diesterweg

## Author

**Prof. Dr. Thomas Strasser.** Professor of Language Methodology and Technology-Enhanced Learning & Teaching at Vienna University College of Teacher Education. Research topics: MA(L)L, TE(L)L, AI/KI, didactical design, digital learning environments, and foreign language didactics  
[thomas.strasser@phwien.ac.at](mailto:thomas.strasser@phwien.ac.at)



Michael Krause

## Soziale Lernplattformen für Hochschulen

Kooperation, Privatheit und Forschungspotenziale am Beispiel von Campus.UP

**Zusammenfassung.** Hochschulen bieten ihren Studierenden und Mitarbeiter\*innen seit vielen Jahren digitale Kommunikations- und Arbeitswerkzeuge an. Diese digitale Lerninfrastruktur wird zurzeit vielerorts um eine Reihe neuer Dienste erweitert. Neben Videoportalen treten weitere Dienste wie persönlicher Cloudspeicher und soziale Lernplattformen. Letztere ergänzen aufgrund ihres nutzerzentrierten, personalisierbaren und offenen Charakters die Möglichkeiten der etablierten kursbasierten Lernplattformen um Werkzeuge zum eigenverantwortlichen, forschungsorientierten Lernen durch Portfolios und in Projektgruppen. Insbesondere das Potenzial, dass Lehramtsstudierende selbstständig und unabhängig von Lehrveranstaltungen Online-Gruppen anlegen können, um darin gemeinsam mit anderen Lernenden zu kommunizieren und zu arbeiten, eröffnet dabei neue Möglichkeiten für Didaktik und bildungswissenschaftliche Forschung. Auf letztere fokussiert dieser Beitrag und stellt die Forschungspotenziale dieser Entwicklung vor. Dabei wird die Bedeutung von Datenkompetenz (*data literacy*) herausgearbeitet und die Notwendigkeit von Verhaltens- und Ethikkodizes für Forschende wie Plattformnutzerinnen und -nutzer verdeutlicht. Das relativ junge Feld der *Learning Analytics*, das mit einer Vielzahl von digitalen Datenspuren aus Lern- und Arbeitsprozessen arbeitet, wird umrissen und rechtliche sowie ethische Rahmenbedingungen diskutiert.

**Schlüsselwörter.** Soziale Lernplattform, Online-Bildungsforschung, *Learning Analytics*, *Code of Conduct*, Datenkompetenz

## Social learning platforms in higher education

### Cooperation, privacy and research perspectives

**Abstract.** Over the last years, universities have begun to offer a generation of new tools and services for educational purposes, among them social learning tools, personal cloud storage, and video platforms. Social learning platforms complement established learning management systems by presenting a more user-centred, personalised, and open environment for learning und collaboration. This provides learners with more options for self-regulated, research-oriented work, and formative assessment formats such as digital portfolios, both individually and in cooperation with others. Students in teacher training degrees benefit from this development, because social learning platforms provide a non-hierarchical, virtual space for organising, communicating and sharing resources in autonomously created online groups. This allows for new teaching and research perspectives. This paper focuses on the possibilities for educational research that result from this new development. Data literacy as well as the need for ethical norms for educational research based on digital data traces are central elements here. This paper therefore examines ways of ensuring a respectful culture in social learning environments for researchers as well as learners, for example through codes of ethics, and gives an overview of educational research perspectives. These are set in relation to the growing field of learning analytics, and the judicial as well as ethical questions that surround it.

**Keywords.** Social learning platform, online educational research, learning analytics, code of conduct, data literacy

## 1 Einführung

Der Mediendidaktiker Michael Kerres hat den Begriff „soziale Lernplattform“ (2018, S. 482) eingeführt, um damit eine neue Generation von nutzer- und lernerzentrierten digitalen Umgebungen für Bildungseinrichtungen zu beschreiben, die zunehmend neben die kursbasierten Lernplattformen bzw. Lernmanagementsysteme (LMS) wie Moodle, Ilias oder Blackboard treten. Auch MOOC-Plattformen (Massive Open Online Courses) und Weiterbildungsportale großer Organisationen sind in der Regel kursbasiert und geben Lernenden wie Lehrenden bislang nur wenig Möglichkeiten außerhalb von Kursen in Austausch miteinander zu treten und digitale Arbeitsräume zur Unterstützung gemeinsamer oder persönlicher Arbeitsvorhaben zu eröffnen. Daher weichen Lernende wie Lehrende

für die gemeinsame, ortsunabhängige Arbeit in Gruppen z. T. auf frei zugängliche webbasierte Dienste aus, die zumeist werbe- und datenfinanziert sind. Diese genügen den Datenschutz- und Sicherheitskriterien von Bildungsorganisationen jedoch meist nicht. Hochschulen haben daher in den letzten Jahren begonnen, auf den neuen Bedarf an Werkzeugen für digitale Kommunikation und Kooperation zu reagieren. Sie stellen ihren Angehörigen zunehmend ein breites Angebot an digitalen Diensten zur Unterstützung von Lehr-, Lern- und Arbeitsprozessen zur Verfügung.

Die soziale Lern- und Arbeitsumgebung Campus.UP<sup>1</sup> wird entwickelt, um die bestehende Lehr- und Lerninfrastruktur der Hochschule durch Funktionalitäten sozialer Netzwerke und Möglichkeiten digitaler Portfolioarbeit zu erweitern. Sie befindet sich seit 2016 im Pilotbetrieb und wird von ca. 200 Studierenden und Lehrenden, überwiegend aus dem Bereich der Lehramtsausbildung in den Fachdidaktiken getestet. Nutzerinnen und Nutzer finden in Campus.UP Möglichkeiten zur Arbeit in selbst erstellten virtuellen Gruppen, sogenannten „Workspaces“, mit digitalen Werkzeugen zur Kommunikation, zur Inhaltserstellung sowie zur Informations- und Dateiverwaltung. In Ergänzung zu den etablierten kursbasierten Lernplattformen unterstützt das nutzerzentrierte, offene Design solcher sozialen Plattformen selbstreguliertes kooperatives Arbeiten sowie formative Prüfungsformate wie E-Portfolios. Eine weitere, bereits international an Bildungseinrichtungen eingesetzte soziale Lernplattform ist das Open-Source-System Mahara, das ursprünglich für Portfoliodidaktik entwickelt und seither zunehmend um soziale Netzwerkfunktionen erweitert wurde.<sup>2</sup>

Große Organisationen des privaten wie öffentlichen Sektors betreiben seit langem eigene IT-Infrastrukturen für die Unterstützung ihrer Verwaltung. Hochschulen haben darüber hinaus früh begonnen, webbasierte „Lernarchitekturen“ (Kerres 2018, S. 488) zu entwickeln, d.h. eine zunehmende Zahl von digitalen Diensten für Zwecke der Information sowie der digitalen Kommunikation, Inhaltserstellung und -Verfügbarmachung zentral auf eigenen Servern zu betreiben und Hochschulangehörigen browserbasiert nach dem Modell von Software-as-a-Service (SaaS) anzubieten. Neben etablierten Diensten wie E-Mail, kursbasierten Lernplattformen und digitalen Bibliotheksdiensten sind in den letzten Jahren vielerorts hochschuleigene Angebote u. a. für Cloudspeicher, Videokonferenz-

1 Campus.UP wird im Rahmen des Projekts „E-Learning in Studienbereichen (eLiS)“ an der Universität Potsdam entwickelt.

2 Campus.UP basiert auf der Open-Source-Portalsoftware „Liferay Portal“, die auch an anderen Hochschulen genutzt wird, wurde aber stark an die Anforderungen von Lehrenden angepasst.

systeme, Video-Portale, Blog- und Wiki-Portale sowie digitale Umfragesysteme hinzugekommen. Außerdem betreibt das Deutsche Forschungsnetzwerk (DFN) wichtige organisationsübergreifende Dienste wie Eduroam, welches Hochschulangehörigen erlaubt, deutschland- und europaweit das WLAN aller teilnehmenden Hochschulen, Forschungseinrichtungen und -bibliotheken zu nutzen. Im Bereich digitaler Lernarchitekturen leisten Hochschulen zudem wichtige Software-Entwicklungsarbeit<sup>3</sup> nach dem Open-Source-Prinzip. Die zunehmende Zahl an IT-Diensten, die Hochschulangehörigen heute zur Verfügung steht, wird dabei bereits vielerorts mit nur einem Account und Passwort – per so genanntem Single-Sign-On (SSO) – nutzbar gemacht. Der zentrale Account von Hochschulangehörigen, der mit der Einführung von E-Mail-Konten entstanden ist, wird dabei zum Schlüssel für die gesamte digitale Informations-, Kommunikations- und Lernarchitektur.

Die historisch gewachsene Fähigkeit der Hochschulen, ihre IT-Prozesse und damit ihre digitale Lernarchitektur und -kultur selbst zu gestalten, ermöglicht es ihnen, digitale Souveränität im Hinblick auf die Bedürfnisse von Forschung und Lehre zu praktizieren und dabei organisatorische wie datenschutzrechtliche Vorgaben umzusetzen (vgl. Kiy, List, Lucke 2017). Digitale Souveränität, z.Z. ein wichtiges Schlagwort in der Debatte über digitale Medienbildung, ist nicht nur auf individueller Ebene bedeutsam, sondern auch mit Blick auf Organisationen – und beide Dimensionen bedingen einander. Im aktuellen Diskurs über Medienbildung wird damit die Fähigkeit von Personen beschrieben, „digitale Medien selbstbestimmt und unter eigener Kontrolle zu nutzen und sich an die ständig wechselnden Anforderungen in der digitalisierten Welt anzupassen“, wie die Autorinnen und Autoren einer Studie des Aktionsrats Bildung zum Thema *Digitale Souveränität und Bildung* schreiben (2018, S. 12). Diese Kompetenz setzt den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten voraus, der durch die Intensivierung von Medienbildung realisiert werden soll (vgl. ebd.).

Die organisatorische Dimension von digitaler Souveränität ist dagegen weniger offensichtlich und wird daher oft vernachlässigt. Sie ergibt sich aus der praktischen Notwendigkeit von integrierter Infrastruktur für die Durchführung von digitaler Kommunikation und Zusammenarbeit. Mit Blick auf informationelle Selbstbestimmung und die Einschätzung von Sicherheitsaspekten sowie potenzielle

3 Dies geschieht sowohl in Verantwortung einzelner Hochschulen als auch in Kooperationsprojekten sowie durch Verbände von Hochschulen. Beispiele für erfolgreich etablierte, von Hochschulen entwickelte Software im Bildungssektor sind etwa die Lernplattformen Moodle, Ilias und Stud.IP, die Lernsoftware H5P oder die Open-Access-Publishing-Software OJS (Open Journal System).

Gefahren bei der Nutzung digitaler Medien ist es aus Sicht der Autorinnen und Autoren des Aktionsrats Bildung daher die Aufgabe von Bildungsorganisationen, „entsprechende Technologien und Produkte“ bereitzustellen, die im Zusammenspiel mit den gesetzlichen Datenschutzrichtlinien eine „sichere Datenübermittlung garantieren“ (vgl. ebd.). Ähnlich formuliert es die *Strategie der Kultusministerkonferenz: Bildung in der digitalen Welt* (2016) für die Digitalisierung der Schulen (vgl. 2016, S. 36–44). Der vorliegende Beitrag ist daher auch ein Plädoyer dafür, diese organisatorische und technische Dimension der Digitalisierung in Bildungsinstitutionen stärker in den Fokus zu rücken – einerseits mit Blick auf Forschung und Lehre sowie andererseits als Bedingung für die digitale Souveränität von Individuen.

Bildungstechnologien sind dabei nie allein technische Werkzeuge. Wie der Bildungswissenschaftler Neil Selwyn ausführte, müssen Technologien immer als soziotechnische Systeme verstanden werden, da sie als „conditions of social life“ Strukturen für menschliches Handeln bereitstellen (Selwyn 2017, S. 9). Selwyn (ebd.) schlägt daher in Anlehnung an Lievrouw und Livingstone (2002) vor, Bildungstechnologien stets aus drei Aspekten bestehend zu verstehen: Neben der Dimension der Hard- und Softwaresysteme („artefacts and devices“) bestehen Technologien aus den Praktiken („activities and practices“), die auf diesen Systemen beruhen sowie den institutionellen und gesellschaftlich-kulturellen Rahmenbedingungen („context“), in die diese eingebettet sind. Trotz bzw. gerade wegen des soziotechnischen Charakters von Bildungstechnologien stellt der von den Hochschulen eingeschlagene Weg hin zum Betreiben eigener digitaler Dienste und Plattformen eine gesellschaftlich bedeutsame Entwicklung dar: Die dadurch entstandene Arbeits- und Lernarchitektur ist unabhängig von den werbe- und datenfinanzierten Diensten des *consumer internet*, die nicht nur im Bereich der privaten Mediennutzung vielfach dominieren sondern in anderen Ländern z.T. auch in erheblichem Umfang in Bildungsinstitutionen eingesetzt werden.<sup>4</sup>

Die digitale Souveränität von Hochschulen birgt sowohl Chancen als auch Risiken. Kritisch müssen aus Kostensicht die mitunter lange Entwicklungszeit von IT-Projekten in Hochschulen und die z. T. parallele Entwicklung ähnlicher Software an verschiedenen Standorten benannt werden.<sup>5</sup> Auch können aufgrund knapper

4 In den USA arbeiten beispielsweise viele Schulen und Hochschulen mit einer von Google entwickelten webbasierten Lernplattform (vgl. Singer 2017). Siehe auch Broccas Einleitung zu diesem Themenheft.

5 Die Hochschulen reagieren darauf z. T. mit nationalen und internationalen Konsortien, um Software-Projekte gemeinsam mit außeruniversitären/industriellen Partnern zu entwickeln.

Personalressourcen im IT-Bereich, etwa an kleineren Hochschulen, z. B. wegen fehlender Expertise oder nicht-durchgeführter Software-Upgrades, Probleme entstehen. Insgesamt bietet die technologische Autonomie der Hochschulen jedoch die Chance, kostensparend, unabhängig und bedarfsgerecht zu agieren. Daneben hat diese Entwicklung einen weiteren Vorteil. Sie eröffnet neue Möglichkeiten für die bildungswissenschaftliche Forschung und didaktische Nutzung digitaler Lerndaten. Dies umfasst sowohl qualitative als auch quantitative Datenerhebungen, die heute nicht nur in den Bildungswissenschaften, sondern auch in der didaktischen Forschung zunehmend ihren Platz haben. Weiterhin haben sich unter den Stichworten *Learning Analytics* (LA) und *Educational Data Mining* (EDM) Ansätze innerhalb der Informatik gebildet, die die Datenspuren von Lernenden in digitalen Diensten für die Verbesserung von Lern- und Organisationsprozessen an Hochschulen nutzen möchten.<sup>6</sup> Die Hürden dafür sind jedoch zu Recht hoch und das Vertrauen von Lernenden in ihre Bildungs- und Forschungseinrichtungen ist ein hohes Gut, das nicht leichtfertig aufs Spiel gesetzt werden darf. Über den datenschutzrechtlichen Rahmen hinaus müssen daher große Anstrengungen unternommen werden, um Vertrauen und Verständnis der Lernenden zu stärken. Neben der Transparenz über Ziele und Verwendung von Daten sind hierfür Bildungsanstrengungen im Bereich Datenkompetenz (*data literacy*) notwendig. Gelingt dieser Prozess, so könnten Hochschulen im Gegensatz zur gewinnorientierten, bislang weitgehend intransparenten Online-Datenwirtschaft (vgl. u. a. Pasquale 2015) eine gesellschaftliche Vorbildfunktion für ethisch vertretbare, gemeinwohlorientierte Forschung und Didaktik mit digitalen Lerndaten entfalten.

Aufgrund des erhöhten Grades an persönlicher Autonomie und Vernetzungsmöglichkeiten, der soziale Lern- und Arbeitsplattformen kennzeichnet, ist von institutioneller Seite eine Strategie notwendig, um eine Kultur der Kooperation und des respektvollen Miteinanders unter den Lernenden zu fördern. Dies betrifft insbesondere den Umgang mit Informationen und die Steuerung von Privatheit und Öffentlichkeit innerhalb von netzwerkbasierenden Plattformen. In Anlehnung an die Praxis von großen Online-Communities kann ein Verhaltenskodex (*Code of Conduct*) der richtige Weg sein, um Nutzerinnen und Nutzer darüber zu informieren, welche Werte die Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden auszeichnen, welches Verhalten erwünscht und unerwünscht ist und welche Schlichtungs- sowie Sanktionsmechanismen von institutioneller Seite existieren.

6 Vgl. die Einführung zu *Learning Analytics* in Kiy 2018.



Der folgende Beitrag stellt zunächst die soziale Lern- und Arbeitsumgebung Campus.UP im Hinblick auf das Lehramtsstudium vor und erläutert die Notwendigkeit zur Einführung eines Verhaltenskodex für Nutzerinnen und Nutzer solcher Dienste. Im zweiten Schritt werden Potenziale für didaktische und bildungswissenschaftliche Forschung zu Lehr- und Lernprozessen auf sozialen Lernplattformen wie Campus.UP umrissen. Dabei werden notwendige Entwicklungen in Richtung von organisatorischen Verhaltenskodexen berücksichtigt, die darauf abzielen, den Umgang mit personenbezogenen Daten von Lernenden zu regeln und transparent zu machen. Abschließend skizziert der Beitrag Schlussfolgerungen, darunter Überlegungen für eine systematische Förderung von Datenkompetenz im Hochschulkontext.

## 2 Die Arbeits- und Lernumgebung Campus.UP

### 2.1 Was ist Campus.UP?

Die soziale Lern- und Arbeitsumgebung Campus.UP wurde entwickelt, um Studierenden und Hochschulmitarbeiterinnen und -mitarbeitern mehr Möglichkeiten für Vernetzung und gemeinsame Arbeit mit webbasierten Werkzeugen zu geben. In Ergänzung zu den etablierten kursbasierten Lernplattformen können alle Universitätsangehörigen, unabhängig davon ob sie Studierende oder Lehrende und Forschende sind, die Möglichkeiten der Campus.UP-Plattform für die persönliche Arbeit und die Zusammenarbeit mit anderen in Gruppen nutzen. Nach dem Login gelangen die Nutzer\*innen dabei zunächst in einen personalisierbaren privaten Bereich, der ihnen Möglichkeiten zur Informations- und Kontaktverwaltung, Dateiverwaltung, zur Übersicht über ihre Arbeits- und Projektgruppen gibt sowie einen plattformeigenen Messaging- und Chat-Dienst beinhaltet (vgl. Abb. 1).

Außerhalb ihres persönlichen Bereichs finden Nutzerinnen und Nutzer mehrere Möglichkeiten zur gemeinsamen Arbeit und zur Erstellung von Portfolios. Sowohl Lehrende und Forschende als auch Studierende können unabhängig von Lehrveranstaltungen beliebig viele virtuelle Gruppen („Workspaces“) anlegen und darin entweder passwortgeschützt oder offen mit Hilfe verschiedener digitaler Werkzeuge an Projekten arbeiten. Mit wenigen Schritten können diese virtuellen Arbeitsräume an verschiedene Bedürfnisse angepasst werden. Dafür stehen Werkzeuge u. a. für die gemeinsame Arbeit an Texten (Etherpad, Wiki, Editor), die Ablage und strukturierte Verwaltung von Dateien (Datei-Manager) für Kommunikation und Diskussion (Blog, Forum, Schwarzes Brett), für Informationsmanagement (Informations-Streams, RSS-Feed-Manager) und Zeitmanagement

zur Verfügung. Aufgrund ihrer flexiblen Ausstattung und Mitgliederzahl bieten die Workspaces geeignete digitale Werkzeuge für verschiedene Formate und Tätigkeiten, die im Rahmen von gemeinsamer Arbeit oder für die Erstellung größerer persönlicher Portfolio-Sammlungen notwendig sind (vgl. Hafer, Kiy, Lucke 2014).

## 2.2 Campus.UP als soziale Lernplattform

Der Mediendidaktiker Michael Kerres (vgl. 2018, S. 483–485) hebt bei der Beschreibung von sozialen Lernplattformen folgende Aspekte als charakteristisch hervor: Sie ermöglichen (1) ein besonderes Zusammenspiel aus Schutz und Permeabilität in Richtung des offenen Internets sowie (2) das leichte Einbinden von externen Online-Ressourcen. Weiterhin geben sie (3) Lernenden Möglichkeiten, um selbst Inhalte und Materialien einzustellen und mit anderen Nutzerinnen und Nutzern zu teilen. Soziale Lernplattformen erlauben den einzelnen Lernenden dabei (4) das Erzeugen von Gruppengrenzen für Projekte und stellen (5) Optionen für die



Abb. 1: Bereiche und Funktionen der Arbeitsumgebung Campus.UP (Quelle: Universität Potsdam).

Steuerung von Privatheit und Sichtbarkeit ihrer Aktivitäten zur Verfügung. Die erweiterten Möglichkeiten für peer-to-peer-Kommunikation und Kooperation befördern dabei (6) soziale Kommunikation und Austausch zwischen Lernenden. Im Gegensatz zu traditionellen kurszentrierten Lernumgebungen entsteht durch diese Eigenschaften bei den Nutzer\*innen eine Erfahrung von „social serendipity“, wie sie charakteristisch für öffentliche Räume ist, d. h. ein gewisses Maß an Unübersichtlichkeit und daraus resultierendem Raum für Zufälle, Überraschungen und spontane Entwicklungen (vgl. ebd., S. 485).

Die didaktischen Möglichkeiten der sozialen Arbeits- und Lernumgebung Campus.UP werden in der bisherigen Testphase überwiegend von Lehrenden der Fachdidaktiken für Lehrveranstaltungen genutzt. Im Gegensatz zur kurszentrierten Moodle-Lernplattform der Universität Potsdam schätzen Lehrende und Lehramtsstudierende an Campus.UP insbesondere die Flexibilität von Workspaces und die erweiterten Möglichkeiten, kooperativ Inhalte zu erstellen und selbst-erstellte sowie recherchierte Wissensressourcen (Dateien, Online-Ressourcen, Wikis etc.) in Arbeitsgruppen miteinander zu teilen. Die Nutzung von Campus.UP für Lehr-Lern-Szenarien setzt dabei allerdings voraus, dass Lehrende auf einige Funktionen der kurszentrierten Lernplattform verzichten können – etwa zur Durchführung von Tests mit automatisierter Auswertung – bzw. dafür auf die vorhandene Moodle-Lernplattform zurückgreifen. Denn der Funktionsumfang für den Bereich Assessment ist bei den etablierten Lernmanagementsystemen aufgrund ihrer langen Existenz und großen Entwicklercommunity deutlich größer.

Soziale Arbeits- und Lernumgebungen wie Campus.UP oder Mahara stellen daher zwar aus didaktischer Sicht eine wichtige Erweiterung zu den etablierten kurszentrierten Lernplattformen dar, zielen aber nicht darauf ab, Letztere zu ersetzen. Vielmehr ist es sinnvoll, beide Plattform-Typen (kurszentriert und nutzerzentriert) zukünftig stärker miteinander zu verzahnen und so in die digitale Lernarchitektur von Hochschulen einzupassen, dass sich Studierende und Lehrende zunehmend bruchloser zwischen diesen und anderen studiumsrelevanten Software-Diensten bewegen können. Da Campus.UP auf Open-Source-Technologie basiert, sind die Voraussetzungen für eine tiefere Integration mit anderen lehr- und lernrelevanten Open-Source-Diensten gut. Campus.UP geht dabei in seinem Funktionsumfang über das von Kerres skizzierte Modell sozialer Lernplattformen hinaus. Die zugrunde liegende Portalsoftware Liferay eignet sich beispielsweise auch als persönlicher Einstiegspunkt für die digitale Lern- und Kommunikationsarchitektur, die Studierenden und Lehrenden zur Verfügung steht (vgl. Abb 1). Insgesamt trägt die soziale Arbeits- und Lernumgebung Campus.UP im Zusammenspiel mit weiteren etablierten webbasierten IT-Diensten, wie persönlichem Cloudspeicher, den heutigen Bedürfnissen von Studie-

renden und Hochschulmitarbeiter\*innen nach ortsunabhängigen, plattformübergreifenden digitalen Werkzeugen für kooperative Arbeits- und Lernprozesse Rechnung. Sie fügt damit dem Ansatz von Hochschulen, ihren Angehörigen verlässliche, effiziente und datenschutzgesicherte Arbeitswerkzeuge in Form von Software-as-a-Service bereitzustellen, eine Alternative zu vergleichbaren Diensten im kommerziellen, werbe- und datenfinanzierten *consumer internet* hinzu. Für die Lehramtsausbildung und Bildungsforschung ergeben sich aus dieser Entwicklung eine Reihe von Potenzialen und Herausforderungen, die im Folgenden umrissen werden.

### 3 Forschungspotenziale für Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften

Soziale Lernplattformen und andere, von Lernenden autonom genutzte Dienste der digitalen Lernarchitektur von Hochschulen stellen ein Bindeglied zwischen formellem und informellem Lernen dar. Sie eignen sich sowohl für die didaktische Nutzung im Rahmen von Lehrveranstaltungen (formelles Lernen) als auch für selbstregulierte Lern- und Arbeitsprozesse unter Lernenden (informelles Lernen). Daher stellen soziale Lernplattformen auch einen vielversprechenden Ort für didaktische und bildungswissenschaftliche Forschung dar.

Online-Forschung in den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken nutzt bereits heute vielfach digitale Instrumente und Verfahren zur qualitativen und quantitativen Datenerhebung, wie beispielsweise Online-Befragungen oder digitale Inhaltsanalysen (vgl. Trinder 2017; Salmons 2016; Hooley et al. 2012), und hat daher zunehmend mit nativen digitalen Lerndaten zu tun. Diese in digitalen Lernumgebungen gespeicherten Daten umfassen neben den Inhalten sprachlicher Äußerungen sowie digital erstellter Lernprodukte (Texte, Tonaufnahmen, Grafiken, Filme) auch sogenannte Metadaten, d.h. systembedingt entstehende Datenspuren, die weiteren Aufschluss über Lernverhalten ermöglichen. Am Beispiel der Fremdsprachendidaktik zeigt sich exemplarisch, welche Möglichkeiten durch Online-Forschung in der didaktischen und bildungswissenschaftlichen Forschung hinzukommen. Das *English Language Teaching Journal* (ELT-Journal) hat in den letzten Jahren vermehrt einen Fokus auf didaktische Forschung zu Lehr- und Lernprozessen in Online-Medien gelegt. Ein Überblicksbeitrag von Nicky Hockly (2017) gibt Einblicke in einige der Forschungsfragen und -methoden, die im Bereich der Spracherwerbsforschung hinzugekommen sind. Dabei zeigt sich, dass Forschung auch in Online-Kontexten Daten erheben muss, um nicht allein auf Selbstaussagen von Lernenden angewiesen zu sein, die über Fragebögen gewonnen werden. Auch Datenspuren, wie sie routinemäßig bei der

Nutzung von digitalen Systemen anfallen, können für die Analyse und Interpretation von Lernprozessen eine Rolle spielen.

Hockly (ebd.) betont, dass sowohl Forschende der Fremdsprachendidaktik als auch Lehrerinnen und Lehrer, die ihre Lehrtätigkeit nach dem Action-Research-Ansatz begleiten wollen, digitale Forschungswerkzeuge einsetzen können. Web-basierte IT-Dienste sind dabei in zweifacher Hinsicht relevant: zum einen als soziokulturelle Orte, an denen Lernprozesse stattfinden, zum anderen in ihrer Eigenschaft als Werkzeuge zur Datenerhebung. Hockly bespricht u. a. informelle Sprachlernprozesse in Online-Communities am Beispiel einer Studie zu Sprachlernprozessen in internetbasierten Rollenspielen. Mit Hilfe von Beobachtung und inhaltsanalytischen Verfahren könnten Forschende hier Daten über sprachliche Interaktionen zwischen Mitspieler\*innen sammeln. Da hierfür jedoch das vorherige informierte Einverständnis aller beobachteten Spielerinnen und Spieler notwendig ist, werden solche Studien zumeist mit relativ kleinen Teilnehmerzahlen durchgeführt (vgl. ebd., S. 365). Solche Studien mit teilnehmender Beobachtung sind ebenso in hochschuleigenen Lernplattformen denkbar.

Ein zweites Beispiel zielt auf die Erhebung von Daten aus zurückliegenden Sprachhandlungen ab, die in Online-Kontexten gespeichert sind. Hockly (vgl. ebd.) nennt hier exemplarisch die Erhebung von öffentlich auffindbaren sprachlichen Äußerungen, z. B. in nicht-passwortgeschützten Umgebungen wie Diskussionsforen oder Blogs. Anders als bei der teilnehmenden Beobachtung für die oben genannte Studie stellt sich für Forschende bei solchen öffentlich im Web hinterlassenen Daten laut Hockly in den meisten Fällen nicht die Frage der Einwilligung der Sprecher\*innen. Ggf. können aber urheberrechtliche Fragen zu klären sein (vgl. ebd., S. 366). Dies verhält sich im Falle von Lerndaten, die auf hochschuleigenen Systemen produziert oder unfreiwillig hinterlassen werden, anders. Wenn die Einwilligung von Studierenden für die Erhebung und Auswertung zu Forschungszwecken an der Hochschule jedoch wirksam eingeholt wird, ist dieses Szenario ebenfalls für didaktische und bildungswissenschaftliche Forschung interessant und ließe sich sogar um die Auswertung weiterer, routinemäßig gespeicherter Datenspuren bzw. Metadaten erweitern. Denn im Gegensatz zu externen sozialen Lernplattformen, sind diese Daten im hochschuleigenen System potenziell verfügbar.

Hierfür machen sowohl der Datenschutzrechtsrahmen als auch die forschungsethischen Kodexe für empirische sozialwissenschaftliche Forschung (vgl. stellvertretend APA 2016) weitere starke Vorgaben, die von Forschenden zu berücksichtigen sind (vgl. Abschnitt 3.3). Hockly (vgl. 2017, S. 366) kommt daher zu dem Schluss, dass die ethischen und rechtlichen Bedingungen für die Durchführung

von Online-Forschung sich zwar nicht von denen für traditionelle empirische Forschungsvorhaben unterscheiden, dass jedoch die Komplexität bei der Untersuchung von Lernprozessen in webbasierten Umgebungen deutlich zunimmt. Hockly's Ausführungen orientieren sich dabei an einer von Jane Salmons (2006) vorgeschlagenen Taxonomie für qualitativ erhobene Forschungsdaten (in Hockly 2017, S. 366): (1) Aktivitätsdaten, die im Rahmen von Forschungssettings durch Lernende und / oder Lehrende entstehen (*enacted data*), (2) Selbstaussagen von Lernerinnen und Lernern zu Fragen, die Forschende ihnen stellen (*elicited data*) sowie (3) Daten aus Lernprozessen, die ohne das Zutun von Forschenden produziert wurden (*extant data*).

Empirische Forschungsmethoden in den Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften können dabei in vielen Forschungsfeldern von algorithmisch unterstützten Verfahren der Datenerhebung und -analyse profitieren wie sie in den Bereichen Learning Analytics und Educational Data Mining sowie in der Computerlinguistik und den Digital Humanities bereits genutzt werden. Basierend auf dem Wissen um die Vielzahl an Datenspuren, die Lernende während der Nutzung von Lernplattformen in Bildungsinstitutionen produzieren, haben Forschende innerhalb der Informatik seit Beginn der 2000er Jahre begonnen, Ansätze für eine Nutzung dieser Daten zur algorithmischen Unterstützung von Feedbackprozessen und zur Individualisierung von Lernprozessen zu entwickeln. Die didaktische und bildungswissenschaftliche Forschungscommunity sollte das wachsende Feld der Learning Analytics als eine weitere Perspektive auf Lernprozesse im Digitalen zur Kenntnis nehmen, da hier wichtige Entwicklungen geschehen und beide Seiten sowohl aus forschungspraktischer wie aus ethischer Sicht von einem zunehmenden Interesse der Bildungsforschung profitieren können (vgl. hierzu auch Selwyn 2015).

### 3.1 Welche für didaktische und bildungswissenschaftliche Forschung relevanten Daten können auf sozialen Plattformen vorliegen?

Durch die Nutzung der Campus.UP-Plattform für Lern- und Arbeitsprozesse wird routinemäßig eine Vielzahl an personenbezogenen Daten von Nutzer\*innen gespeichert. Diese werden bisher nicht für Zwecke der Forschung oder für Learning-Analytics-Verfahren genutzt. Hierfür wären eine informierte Einwilligung der Nutzerinnen und Nutzer sowie die Erfüllung weiterer Vorgaben der geltenden Datenschutzgesetzgebung notwendig (siehe Abschnitt 3.3). Mit Blick auf mögliche Potenziale und Risiken der Datenerhebung auf sozialen Lernplatt-

formen ist es jedoch wichtig zu wissen, an welchen Punkten welche Daten bei der Nutzung der Plattform entstehen.

Aufgrund des persönlichen Accounts, mit dem sich eine Person auf der Plattform einloggt, fallen routinemäßig viele personenbezogene Daten an. Damit Informationen stets die richtige Nutzerin bzw. den richtigen Nutzer erreichen und Aktionen der richtigen Person zugeordnet werden können, besitzt jeder Account eine stabile Identifikationsnummer. Im Gegensatz zum Namen der Person ist diese Nummer für andere Nutzerinnen und Nutzer nicht sichtbar. Sie liegt allein in der Datenbank der Lernplattform vor und wird nach dem Login mit allen Aktionen des dazugehörigen Nutzerkontos verknüpft. Diese Datenbankeinträge der Lernplattform sind notwendig, um Handlungen der Nutzer\*innen in der richtigen zeitlichen Reihenfolge sowie im richtigen Plattformkontext, d. h. der genutzten Seite und Anwendung, darstellen zu können. Die Einträge und Verweise in den Datenbanken der Campus.UP-Software werden so lange gespeichert bis Nutzer\*innen sie selbst im Rahmen ihrer Arbeit auf der Plattform löschen.

Es lassen sich daher in Lernplattformen zwei grundlegende Datentypen voneinander unterscheiden: Metadaten, die in Datenbanken enthalten sind sowie die Inhaltsdaten, auf die diese verweisen. Inhaltsdaten werden von Lernenden innerhalb von Anwendungen (z.B. Forum oder Blog) im Rahmen von Kommunikations- und Arbeitsprozessen produziert. *Metadaten* beschreiben dabei die Eigenschaften der von Nutzerinnen und Nutzern produzierten digitalen Ereignisse und Objekte. Sie umfassen beispielsweise Uhrzeiten von Login- und Logoutvorgängen, von Seitenzugriffen, von genutzten Anwendungen, von angelegten Inhalten und hochgeladenen Dateien sowie ggf. weitere Merkmale dieser Objekte wie z.B. Titel, Umfang und Größe. Auch Namen oder Identifikationsnummern von Lernenden, die während plattforminterner Kommunikationsakte oder im Rahmen der Mitgliederverwaltung von Arbeitsgruppen gespeichert werden, lassen sich als Metadaten klassifizieren. Als *Inhaltsdaten* können die von Lernenden für Kommunikationszwecke produzierten sprachlichen Äußerungen sowie die von ihnen auf der Plattform erstellten oder hochgeladenen Ressourcen bezeichnet werden. Während die Inhalte von digitalen Kommunikationsakten größtenteils in schriftlicher Form vorliegen, sind die von den Nutzer\*innen selbst erstellten oder aus externen Quellen eingebundenen Materialien deutlich vielfältiger. Neben Texten, die in plattformeigenen Anwendungen wie Texteditoren, Blogs oder Wikis erstellt werden, umfassen diese Inhalte verschiedene Dateitypen, z. B. Text-, Bild-, Audio- und Videodateien.

Dieser Überblick über Datenquellen und -typen lässt den Umfang der von Lernenden im Rahmen von formellen und informellen Lernprozessen in sozialen

Lernplattformen produzierten Daten erkennen. Innerhalb der pädagogischen Forschung wird dieser erweiterte Umfang an potenziell forschungsrelevanten Daten in digitalen Lernkontexten bereits vereinzelt reflektiert. Während Salmons (2006) in ihrer oben genannten Taxonomie von Datentypen, die in qualitativen Erhebungs- und Analyseverfahren genutzt werden, nicht zwischen Metadaten und bewusst von Lernenden produzierten Daten unterscheidet, gehen Selwyn und Pangrazio (2019) in einem aktuellen datensoziologischen Artikel auf diesen Aspekt ein. In kritisch-reflexiver Absicht fokussieren sie die soziotechnische Dimension der Datenerhebung und -nutzung in digitalen Diensten und Plattformen (ebd., S. 421–422). Sie unterscheiden dabei zwischen (1) Daten, die Nutzer\*innen wissentlich in Geräte und Systeme eingeben, (2) Daten, die von Organisationen zielgerichtet mithilfe von eigens dafür entwickelten Erhebungswerkzeugen extrahiert werden (*extracted data*) sowie (3) Daten, die während der Nutzung von Systemen routinemäßig erfasst und gespeichert werden. Während die drei Datentypen von Salmons (2006) sich auf der Ebene der Inhaltsdaten bewegen, bezieht Selwyns und Pangrazios Unterscheidung auch Metadaten, als dritten Datentypus, mit ein.

Die von Salmons und Selwyn/Pangrazio vorgenommenen Unterscheidungen stellen erste vielversprechende Versuche dar, digital vorliegende Daten aus Lernprozessen aus bildungs- und sozialwissenschaftlicher Perspektive zu klassifizieren. Die Auseinandersetzung mit den neuen Forschungsansätzen im Bereich *Learning Analytics* wird in den nächsten Jahren sicher zu einer Ausdifferenzierung dieser Taxonomien und einer fachlichen Diskussion über den analytischen Umgang mit diesen Datentypen führen.

### 3.2 Learning Analytics

Das Feld der *Learning Analytics* (LA) hat sich zu Beginn der 2000er Jahre herausgebildet (vgl. Schön, Ebner 2013). Eine vielbeachtete Definition stammt von George Siemens (2013), einem der Begründer des LA-Ansatzes. Er beschreibt Learning Analytics (ebd., S. 1382) als „the measurement, collection, analysis, and reporting of data about learners and their contexts, for the purposes of understanding and optimizing learning and the environments in which it occurs.“ Der entscheidende Punkt dabei: Die Erhebung, Analyse und Darstellung der gemessenen Daten in Form von Kennzahlen und Visualisierungen für Lehrende findet automatisiert statt. Gleiches gilt für die zum Teil in LA-Systemen daraus abgeleiteten Handlungsempfehlungen. Präsentiert auf eigenen Übersichtsseiten (Dashboards) können Lehrende in den Kursbereichen von Lernplattformen, die mit LA-Verfahren arbeiten, verschiedene Aspekte, wie den Fortschritt, die Dauer



und den Erfolg bei der Bearbeitung, von (geschlossenen) Aufgaben in ihren Kursen einsehen. Auch die Reihenfolge der Bearbeitung, die Nutzungsintensität von Aktivitäten in Kursen sowie verschiedene Nutzungsmuster von Lerner\*innen-gruppen werden z. T. in solchen Dashboards für Lehrende dargestellt. Als Grundlage dafür dienen statistisch erfasste Nutzungsdaten der Lernenden, die auf Basis von Metriken und Modellen, visuell aufbereitet oder als Kennzahlen dargestellt werden. Zudem gibt es Systeme, die Daten-Übersichten mit Kennzahlen für administrative Zwecke, zu mehreren Kursen oder der ganzen Plattform aufbereiten. Niels Pinkwart (2018) betont daneben auch den Wert von LA-Verfahren für das Initiieren von Selbstreflexionsprozessen. Denn auch für Lernende werden zunehmend LA-Werkzeuge entwickelt, die die Reflexion von Lernprozessen anregen und verbessern sollen. Die pädagogische Wirksamkeit dieser Werkzeuge und Dashboards ist dabei jedoch in vielen Fällen noch nicht erforscht, wie Pinkwart anmerkt (vgl. ebd.).

Pinkwart (ebd.) unterscheidet weiterhin fünf verschiedene Zielstellungen beim Einsatz von LA-Verfahren: (1) das Monitoring und die Analyse von Lehr- und Lernprozessen, (2) Formen des Clustering und Netzwerkanalysen, (3) Voraussagen von Lernergebnissen sowie (4) skalierbare Personalisierung und die Unterstützung von Selbstregulation durch Feedback. Ein wichtiger Treiber der Entwicklungen im Bereich *Learning Analytics* sind Fernlern-Szenarien (*distance learning*), die auf Lernplattformen sowohl im Bildungssektor als auch im Weiterbildungsbereich des privaten Sektors für eine große Zahl an teilnehmenden Selbstlernerinnen und -lernern angeboten werden. Auf MOOC-Plattformen stehen dabei kleinen Teams von Lehrenden oft mehrere hundert, in Spitzenfällen mehrere tausend Lernende gegenüber. Hier spielen Fragen der skalierbaren Personalisierung eine wichtige Rolle. In den klassischen Bereichen von digital unterstützter Präsenzlehre und Blended Learning, wie sie an Hochschulen den Regelfall darstellen, werden LA-Verfahren im deutschsprachigen Hochschulraum dagegen bislang kaum eingesetzt.

Darüber, ob LA-Verfahren auch für Zwecke der Hochschulverwaltung sowie für Prognosen über Prüfungsergebnisse genutzt werden sollten, wie dies im anglophonen Hochschulraum z. T. geschieht (vgl. Selwyn 2015, S. 67) und in der oben genannten Definition von Siemens implizit enthalten ist, herrschen verschiedene Auffassungen. Schön und Ebner (2013) etwa setzen den Schwerpunkt allein auf die pädagogische Dimension, indem sie die Lehrperson ins Zentrum rücken, die mit Hilfe von LA Unterstützung bei der Interpretation von lernerinnen- und lernerspezifischen Daten erhalten soll, um daraus ggf. Impulse für didaktische Maßnahmen abzuleiten. Auch das vom Arbeitskreis *Learning Analytics* der Gesellschaft für Informatik verwendete Modell für eine „prozessorientierte“

Perspektive auf LA fokussiert „Handlungsmöglichkeiten für Lernende und/oder Lehrende“ als Zielpunkt (vgl. Pinkwart 2018).

Von Seiten der pädagogischen und bildungswissenschaftlichen Forschung hat die Auseinandersetzung mit Learning-Analytics-Ansätzen bislang nur wenig und überwiegend in kritisch-reflexiver Absicht stattgefunden (vgl. Selwyn 2015, S. 67–68). Kritik richtet sich dabei u. a. gegen den naturwissenschaftlich geprägten Datenbegriff und die Annahme, dass soziale Prozesse und Beziehungen im Rahmen von Lernhandlungen durch die Erfassung von Kennzahlen sinnvoll abgebildet werden können (vgl. ebd., S. 65–66). Es besteht dabei u. a. die Sorge, dass ungünstige Datenerhebungs- und -analyseverfahren soziale Ungleichheit befördern und pädagogische Qualität verringern (vgl. ebd., S. 71–72; Drachsler, Greller 2016). Selwyn fordert daher mehr pädagogisch-erziehungswissenschaftliches Interesse an der Rolle von digitalen Lerndaten und LA-Anwendungen in Bildungsinstitutionen.

### 3.3 Rechtliche und forschungsethische Rahmenbedingungen

Für Forschungsvorhaben mit digitalen Lerndaten gelten die etablierten rechtlichen und ethischen Normen. Daten von Lernenden aus digitalen Umgebungen, die im Rahmen von didaktischen und bildungswissenschaftlichen Forschungsprojekten genutzt werden sollen, bedürfen grundsätzlich des Einverständnisses der betreffenden Personen bzw. ihrer gesetzlichen Vertreter\*innen. Auch wenn Lerndaten öffentlich zugänglich sind, empfiehlt es sich aufgrund der ethischen und rechtlichen Komplexität von Online-Kontexten die Einwilligung von Personen einzuholen (vgl. Hockly 2017, S. 366). Von Seiten der Datenschutzrechtssprechung, insbesondere der europäischen Datenschutzgrundverordnung (DSGVO), werden zudem strenge Vorgaben für die Erhebung, Verarbeitung und Speicherung von personenbezogenen Informationen gemacht, die auch die Bildungsforschung betreffen. Auf der E-Learning-Fachtagung DeLFI 2018 der Gesellschaft für Informatik erläuterte die Vertreterin der staatlichen niederländischen Agentur für Bildungstechnologie SURFnet, Jocelyn Manderveld, die für die Forschung mit digitalen Lerndaten wichtigen Prinzipien der DSGVO (vgl. Manderveld 2018). Danach müssen die in Forschungsprojekten verwendeten personenbezogenen Daten rechtmäßig, fair und transparent verarbeitet werden: Sie dürfen nur für den eng umrissenen Zweck eines bestimmten Forschungsvorhabens erhoben werden, müssen inhaltlich korrekt sein und dürfen nicht länger als notwendig gespeichert werden, wobei die Sicherheit der gespeicherten Forschungsdaten hohe Priorität haben muss.

Aufgrund dieser Vorgaben erfordern Forschungsprojekte zu Lernprozessen in Online-Kontexten, je nach Umfang und Forschungsinteresse, mehr Priorität und Aufmerksamkeit auf die Bereiche IT-Sicherheit, Datenkompetenz und Forschungsdatenmanagement. Der Umgang mit Daten aus Lehr-Lernprozessen muss sich dabei an den strengen Regeln der Human- und Bildungswissenschaften für sensible, personenbezogene Datensätze orientieren, die auch da, wo sie anonymisiert gespeichert werden, einem besonderen Schutz unterliegen. Forschungsethische Kodexe, wie der über die Grenzen der Psychologie hinaus anerkannte Kodex der American Psychological Association (vgl. APA 2016), enthalten Richtlinien u. a. für: die Zulässigkeit von Forschungsvorhaben, den Schutz der Privatsphäre von Studienteilnehmer\*innen, den Umgang mit Forschungsdaten und ihre Interpretation, die wissenschaftliche Dokumentation und öffentliche Darstellung von Ergebnissen sowie das Verhalten bei möglichen Konflikten zwischen dem professionellen Ethikcode und organisatorischen sowie ggf. gesetzlichen Vorgaben.

Manderveld (2018) empfiehlt auch für LA-Projekte, deren Forschung auf pädagogisch-didaktische Interventionen abzielt, das Einholen von Einverständniserklärungen mit Hilfe eines Opt-In-Verfahrens. Auch wenn die DSGVO prinzipiell Ausnahmen bei der Verarbeitung von personenbezogenen Daten durch öffentliche Organisationen zulässt, sodass diese z. T. auch ohne expliziten Opt-In der betreffenden Personen in eingeschränktem Rahmen Lerndaten verarbeiten könnten,<sup>7</sup> fallen LA-Forschungsprojekte nicht unter diese Kategorie (vgl. Manderveld 2018). Am Beispiel eines für niederländische Hochschulen entwickelten Formulars für eine Einverständniserklärung zeigt Manderveld, wie die DSGVO-Vorgaben für Transparenz zu Zielen und Ablauf wissenschaftlicher Studien mit digitalen Lerndaten als digitales Opt-In-Formular umgesetzt werden können.<sup>8</sup> Das Ziel ist es dabei, die Autonomie der Lernenden zu stärken und transparent zu machen, wo welche Daten erhoben und wie sie genutzt werden (vgl. u. a. Kiy, Sass, Lucke 2018). Drachsler und Greller (2016) weisen in diesem Zusammenhang auf die Wichtigkeit des ungeschriebenen „learning contract“ zwischen Bildungseinrichtungen und Lernenden hin. Ihre Checkliste für den datenschutzsensiblen Einsatz von LA-Technologien in Bildungseinrichtungen zielt daher nicht nur auf Rechtskonformität ab, sondern auch auf das Aufbauen von Vertrauen zwischen Lernenden, Lehrenden und Forschenden sowie der Bildungsinstitution (vgl. ebd.).

7 Vgl. hierzu den *Code of Practice* für organisatorische Learning-Analytics-Verfahren für britische Hochschulen des dortigen Joint Information Systems Committee (JISC 2018), der keinen Opt-In für bestimmte Datenerhebungen im Rahmen von LA-Verfahren vorsieht.

8 Vgl. hierzu das Formular „Statement of consent for Learning Analytics experiment“, <http://akla.f4.htw-berlin.de/wp-content/uploads/2018/07/ENG-DEFConsent-LA-experiment-EN.pdf> [20.11.2019].

Auch das Verhalten der Nutzerinnen und Nutzer auf sozialen Lernplattformen wie Campus.UP ist regulierungsbedürftig. Dies betrifft u. a. Kommentare zu Seiten anderer Hochschulangehöriger oder das Teilen, Nutzen und Veröffentlichen von Inhalten, die von anderen Personen oder in gemeinsamen Arbeitsgruppen erstellt wurden. Hinzu kommt, dass die bisherige Kontrolle durch Lehrende, wie sie in kurszentrierten LMS in der Regel der Fall ist, in sozialen Lernplattformen entfällt. Alle Nutzerinnen und Nutzer haben, unabhängig von ihrer Statusgruppe, innerhalb der Hochschule die gleichen Rechte. Daher sind die Aktivitäten von Studierenden nur dann für Lehrende sichtbar, wenn sie Mitglieder im selben Workspace sind oder Studierende gezielt mit ihnen kommunizieren bzw. Inhalte für sie zur Ansicht freigeben. Zur Förderung einer kooperativen, respektvollen Kultur sowie zur Etablierung von Mechanismen für den Umgang mit Normverletzungen unter diesen Bedingungen ist daher eine institutionelle Strategie notwendig. Für die Campus.UP-Plattform wurde ein Verhaltenskodex (*Code of Conduct*) in Ergänzung zu den allgemeinen Nutzungsbedingungen der universitären IT-Dienste erarbeitet. Ziel dieses *Code of Conduct* ist es, Standards für erwünschtes und unerwünschtes Verhalten innerhalb der Campus.UP-Community zu etablieren, über die rechtlichen Rahmenbedingungen für den Umgang mit Inhalten und personenbezogenen Informationen anderer zu informieren sowie Mechanismen für das Melden von Normverstößen und den Umgang mit Konflikten zwischen Campus.UP-Nutzenden bekannt zu machen.<sup>9</sup>

#### 4 Schlussfolgerungen

Während die rechtlichen und forschungsethischen Rahmenbedingungen für empirische Forschung zu Lernprozessen in Online-Kontexten etabliert sind, sieht dies im Bereich von LA-Verfahren noch anders aus. Auch Forschende in diesem Bereich weisen z. T. darauf hin, dass hier Handlungsbedarf besteht, weil LA-Systeme sehr datenintensiv sind und Risiken für Lernende verursachen können (vgl. u. a. Siemens 2013; Schön, Ebner 2013). Der ethische Rahmen für LA-Verfahren beginnt sich gerade zu formen, auch unter dem Eindruck der DSGVO. Analog zu den sozial- und humanwissenschaftlichen Disziplinen besteht dabei aufgrund der Arbeit mit personenbezogenen und sozialen Daten die Notwendigkeit für einen Ethik- und Verhaltenskodex zur Regelung automatisierter Erhebungs- und Analyseverfahren im Bereich digitaler Lerndaten: Erste Ansätze hierfür haben sich wie erwähnt u. a. in Großbritannien und den Niederlanden entwickelt.

<sup>9</sup> Erfahrungen und Erhebungen zur Wirkung des Verhaltenskodex, etwa in Konfliktfällen, liegen bislang noch nicht vor.

Auch für soziale Lern- und Arbeitsumgebungen wie Campus.UP oder Mahara sind LA-Werkzeuge denkbar. Doch müssen hier Aufwand und pädagogischer Nutzen gut abgewogen werden. Aufgrund der Nutzerzentrierung und der sehr individuellen Nutzung von sozialen Lernplattformen liegen potenzielle Lerndaten relativ unstrukturiert im System vor. Zwar existieren innerhalb der LA-Community bereits Ansätze für Social-Learning-Analytics-Verfahren (vgl. Buckingham, Ferguson 2012) und auch die didaktischen Möglichkeiten sozialer Plattformen – Arbeitsgruppen mit flacher Hierarchie und digitalen Arbeitswerkzeugen als Kursraum oder für Portfolio-Projekte in Einzel- oder Gruppenarbeit – werden im Bereich der Lehramtsausbildung und forschungsorientierten Lehre zunehmend genutzt. Doch können Lernerinnen und Lerner aufgrund des stark nutzerzentrierten Charakters sozialer Lernplattformen, der im Gegensatz zu kursbasierten Lernplattformen eine Mischung aus formellen und informellen Kommunikationsprozessen hervorbringt, zu Recht erwarten, dass nicht alle ihre Arbeits- und Kommunikationsaktivitäten durch LA-Verfahren automatisiert erfasst und analysiert werden. Um das Vertrauen von Lernenden nicht zu gefährden, müssen hier Wege gefunden werden, um informelle und formelle Arbeits- und Kommunikationsprozesse wirksam voneinander zu unterscheiden und Verfahren für eine praxistaugliche informierte Einwilligung in die Beobachtung von Lernprozessen zu entwickeln.

Anders sieht es dagegen für die bereits etablierten Formen didaktischer und bildungswissenschaftlicher Online-Forschung zu Lehr- und Lernprozessen aus, da hier keine praktischen Hürden bestehen. Hier ergibt sich aus der Nutzung von sozialen Lernplattformen wie Campus.UP oder Mahara, das informierte Einverständnis von Studienteilnehmer\*innen vorausgesetzt, bereits jetzt eine unmittelbare Perspektive für die Forschung. Insgesamt lässt sich mit Blick auf die diskutierten Entwicklungen resümieren, dass die Ausdehnung von Lernprozessen auf digitale Dienste und Lernplattformen sowohl Herausforderung als auch Chance für Bildungsforschung und Didaktik ist. Zwischen dem neuen Feld *Learning Analytics* und den Bildungswissenschaften ergeben sich bereits jetzt erkennbare Schnittmengen. Als solche seien hier beispielhaft der Bereich der bildungswissenschaftlichen Netzwerkforschung und die Clustering- und Netzwerkverfahren im Bereich der LA genannt.

Die zunehmende pädagogische Bedeutung von digitalen Lernarchitekturen wirft dabei die grundsätzliche Frage auf, wie Lernprozesse in digitalen Räumen von Lehrkräften und der Bildungsforschung beobachtet werden können. Neben traditionellen Formen der Beobachtung und Befragung ergeben sich hier aus dem Vorliegen von Inhalts- und Metadaten in digitaler Form neue Perspektiven für eine pädagogische und wissenschaftliche Nutzung der darin enthaltenen

Informationen. Auf der pädagogischen Ebene unterstützen soziale Lernplattformen wie Campus.UP digitale Formen der Kooperation und Kommunikation in Arbeitsgruppen und eignen sich u. a. für die Erstellung von digitalen Portfolios. Als Entwicklungen aus dem öffentlichen Bildungssektor können sie daher einen mehrfachen Beitrag für eine pädagogisch sinnvolle, datenschutzsensible Digitalisierung in der Lehrerbildung leisten. Der Einsatz von sozialen Lernplattformen in fachdidaktischen Veranstaltungen sowie der damit verbundenen cloud-basierten IT-Dienste ermöglicht es, dass Lehramtsstudierende bereits im Studium Erfahrungen mit den zunehmend nutzerzentrierten digitalen Lehr-Lernarchitekturen für Bildungseinrichtungen sammeln und deren pädagogische Möglichkeiten und Schwachstellen durch „learning by doing“ für den handlungsorientierten Unterricht erschließen können. Denn zunehmend betreiben auch Schulen bzw. Schulträger digitale Lern- und Kommunikationsarchitekturen (vgl. KMK 2016, S. 36–41). Angehende Lehrerinnen und Lehrer können so zudem bereits im Studium an Formen professioneller Online-Kommunikation und -kooperation in Bildungseinrichtungen herangeführt werden, die sie in ihrem späteren Berufsleben für die Arbeit in kollegialen „communities of practice“ (Wenger 1998) benötigen.

Sowohl im Hinblick auf die professionelle Nutzung sozialer Lernplattformen wie Campus.UP als auch mit Blick auf die beschriebenen Herausforderungen, die sich bei der Durchführung von Online-Forschung zu Lern- und Lehrprozessen in digitalen Räumen stellen, ergibt sich insgesamt ein stark steigender Bedarf an digitaler Medienkompetenz. Insbesondere die Teilkompetenz Datenkompetenz (*data literacy*) erhält dabei eine zentrale Bedeutung. Zum einen auf Seiten der Lernenden, die in zunehmendem Maße über ihr Einverständnis zu Datenerhebungen im Rahmen von pädagogischen Prozessen und Forschungsprojekten entscheiden müssen. Doch auch Lehrkräfte und Forschende benötigen je nach disziplinärem Hintergrund zusätzliche Kompetenzen für diese neuen Formen der technologiegestützten Arbeit mit Lerndaten, u. a. in den Bereichen Datenschutz, Webtechnologien sowie bildungs- bzw. sozialwissenschaftlicher empirischer Methoden und Kompetenzen für den Umgang mit Daten aus Lern- und Lehrprozessen. Curriculare Angebote für Studierende und gezielte, bedarfsgerechte Fortbildungs- und Unterstützungsangebote für Forschende und Lehrende können diesen Kompetenzaufbau ermöglichen. In Kombination mit der Schaffung von Transparenz über die Erhebung und Analyse von Daten auf Lernplattformen und der Entwicklung von Forschungskodexen für LA-Verfahren können diese Maßnahmen einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung einer vertrauensvollen Datenkultur rund um die digitalen Lernwerkzeuge von Hochschulen leisten.

Die systematische Förderung von Datenkompetenz als Teil von digitaler Medienbildung in Hochschulen wäre dabei in mehrfacher Hinsicht ein Gewinn. Zum

einen mit Blick auf die Qualifikation zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer sowie Forschender im Bereich der Lehramtsausbildung. Das Medienkompetenzmodell der KMK-Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ (2016, S. 16–19) enthält in mehreren Teildimensionen wichtige Aspekte von Datenkompetenz, darunter in den Bereichen „Schützen und sicher Agieren“, „Problemlösen und Handeln“, sowie „Analysieren und Reflektieren“. Da die Bundesländer sich zur Integration dieses umfangreichen Medienkompetenzmodells in ihre Schulcurricula verpflichtet haben, sollten die lehramtsbezogenen Disziplinen die dafür notwendigen Konzepte und Kompetenzen zunehmend in die Lehramtsausbildung integrieren. Auch die bildungswissenschaftliche und didaktische Forschung einerseits sowie die zurzeit überwiegend in der Informatik verortete LA-Community würde vom Aufbau jeweils fehlender Datenkompetenz-Dimensionen in Forschungsteams oder interdisziplinären Forschungsprojekten profitieren. Der dritte, vielleicht wichtigste Punkt betrifft die digitale Souveränität der Lernenden als Bürgerinnen und Bürger. Denn Hochschulbildung ist Erwachsenenbildung. Über die Frage nach Transparenz und Verständnis als Voraussetzung für die Gültigkeit persönlicher, informierter Einwilligungen hinaus, ist Datenkompetenz auf Seiten von Lernenden eine gesellschaftliche Notwendigkeit für die Realisierung von Mündigkeit, gleichberechtigte Teilhabe und Sicherheit in der digitalisierten Gesellschaft. Während Bürgerinnen und Bürger bei der Nutzung der verbreiteten werbe- und datenfinanzierten Digitalinfrastrukturen des *consumer internet* die Erfahrung einer großen „Informationsasymmetrie“ (Selwyn, Pangrazio 2019, S. 420 unter Verweis auf Brunton, Nissenbaum 2015) machen, weil sie von Seiten der Betreiberunternehmen intransparenten Datenanalysen ausgesetzt sind, können Hochschulen eine solche Asymmetrie durch Transparenzmaßnahmen, Forschungskodexe und den Aufbau von Datenkompetenz vermeiden. Auf diese Weise können öffentliche Bildungs- und Forschungseinrichtungen beispielhaft einen kooperativeren, verantwortungsvolleren Weg für den Umgang mit personenbezogenen Daten und Datenspuren aus digitalen Systemen umsetzen.

Selwyn und Pangrazio (2019, S. 428–433) schlagen ein Curriculum für die Förderung von „personal data literacies“ vor, das sowohl technische als auch sozialwissenschaftliche und emanzipatorische Aspekte berücksichtigt. Entgegen anderer Modelle für Datenkompetenz, die überwiegend technisch orientiert sind (Data-Science-Ansatz) oder primär auf Datenschutz- und Sicherheitsfragen (Data-Safety-Ansatz) zugeschnitten sind, zielen Selwyn und Pangrazio auf ein umfassenderes Datenverständnis im Sinne digitaler Medienbildung ab. Ihr Kompetenzmodell enthält sowohl Wissen über verschiedene Datentypen als auch Fähigkeiten zur Analyse und ein Verständnis der ökonomischen Bedeutung von personenbezogenen Daten auf digitalen Plattformen. Es setzt sich dabei aus fünf

Teildimensionen zusammen (ebd., S. 429): (1) *data identification*, (2) *data understandings*, (3) *data reflexivity*, (4) *data uses* und (5) *data tactics*.

Neben der didaktischen und bildungswissenschaftlichen Forschung, die sich zunehmend mit technisch unterstützten Lehr- und Lernprozessen befasst, können somit durch die curriculare Förderung von Datenkompetenz auch auf Seiten der Lernenden soziotechnische Aspekte der Digitalisierung in den Blick rücken. Die Einbeziehung von technischem Wissen und Fertigkeiten ist dabei für ein angemessenes Verständnis heutiger Entwicklungen im Bereich der Datenanalyse zentral, wie Selwyn und Pangrazio argumentieren (2019, S. 420):

Developing understandings that are not only more technically accurate but also more attuned to the complex and evolving socio-technical processes and systems underpinning contemporary digital society is fundamental to practical efforts to support personal data education, as well as research into everyday uses of data-based technologies.

Soziale Lernplattformen wie Campus.UP können vor diesem Hintergrund einen Beitrag nicht nur für die Entwicklung einer zeitgemäßen Lernarchitektur an Hochschulen sein. Auch für die Forschung und Didaktik zu Lernprozessen in sozialen Online-Netzwerken eröffnen sie neue Perspektiven, die einen Einsatz in der Lehramtsausbildung als sinnvoll erscheinen lassen. Daneben fördern die vielfältigen Möglichkeiten zu selbstreguliertem, kooperativem Arbeiten und zur Steuerung von Sichtbarkeit und Privatheit, die Lernenden auf sozialen Lernplattformen zur Verfügung stehen, auch wichtige Aspekte von digitaler Medienkompetenz und informationeller Selbstbestimmung. An diese praktischen Erfahrungen der Lehramtsstudierenden mit sozialen Lernplattformen kann eine zeitgemäße digitale Medienbildung inklusive der gezielten Förderung von Datenkompetenz gut anschließen.

## Literatur

- Aktionsrat Bildung (2018). Digitale Souveränität und Bildung. Gutachten im Auftrag der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft. Münster: Waxmann
- American Psychological Association (2016). Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct. <https://www.apa.org/ethics/code/index.aspx> [20.11.2019]
- Brunton, Finn und Nissenbaum, Helen (2015). *Obfuscation: A User's Guide for Privacy and Protest*. Cambridge, MA: MIT Press



- Buckingham Shum, Simon und Ferguson, Rebecca (2012). Social Learning Analytics. In: Educational Technology & Society, 3, S. 3–26
- Drachler, Hendrik und Greller, Wolfgang (2016). Privacy and Analytics – It’s a Delicate Issue. A Checklist to Establish Trusted Learning Analytics. 6th Learning Analytics and Knowledge Conference 2016, Edinburgh. <https://dl.acm.org/doi/10.1145/2883851.2883893> [27.02.2020]
- Hafer, Jörg; Kiy, Alexander und Lucke, Ulrike (2014). Moodle & Co. auf dem Weg zur Personal Learning Environment. In: e-learning & education (elead), 10. <https://elead.campussource.de/archive/10/4085> [17.12.2019]
- Hockly, Nicky (2017). Researching with Technology in ELT. In: ELT Journal, 71 (3), S. 364–372. <https://doi.org/10.1093/elt/ccx019> [17.12.2019]
- JISC (2018). Code of Practice for Learning Analytics. <https://www.jisc.ac.uk/guides/code-of-practice-for-learning-analytics#> [20.11.2019]
- Kerres, Michael (2018). Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote. Oldenburg: de Gruyter
- Kiy, Alexander (2018). Digitale Medien & Hochschul-Cloud: Eine vielversprechende Verbindung. In: e-learning & education (elead), 12 (2). <https://elead.campussource.de/archive/se2018/4659> [17.12.2019]
- Kiy, Alexander; List, Christoph und Lucke, Ulrike (2017). A Virtual Environment and Infrastructure to Ensure Future Readiness of Data Centers. In: European Journal of Higher Education IT, 1. [http://www.eunis.org/download/2017/EUNIS\\_2017\\_paper\\_56.pdf](http://www.eunis.org/download/2017/EUNIS_2017_paper_56.pdf) [17.12.2019]
- Kiy, Alexander; Sass, Kristin und Lucke, Ulrike (2018). Der EU-Datenschutz-Grundverordnung begegnen: Welche Daten sind in Lernumgebungen über mich erhoben und wie komme ich da ran? In: D. Schiffner (Hrsg.): Proceedings of DeLFI-Workshops 2018 Co-Located with 16th e-Learning Conference of the German Computer Society, Frankfurt am Main, 10.09.2018. Bd. 2250. [http://ceur-ws.org/Vol-2250/WS\\_LA\\_paper1.pdf](http://ceur-ws.org/Vol-2250/WS_LA_paper1.pdf) [18.12.2019]
- KMK (2016). Bildung in der Digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschlusse/2018/Strategie\\_Bildung\\_in\\_der\\_digitalen\\_Welt\\_idF.\\_vom\\_07.12.2017.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/2018/Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt_idF._vom_07.12.2017.pdf) [17.12.2019]
- Lievrouw, Leah A. und Livingstone, Sonia (Hrsg.) (2006). Handbook of New Media: Social Shaping and Social Consequences. London: SAGE
- Manderveld, Jocelyn (2018). Is the GDPR a showstopper for Learning Analytics? Vortrag auf der E-Learning-Fachtagung DeLFI, Frankfurt am Main, 10.09.2018. <http://akla.f4.htw-berlin.de/wp-content/uploads/2018/07/frankfurt-10-9-2018.pdf> [18.11.2019]
- Pasquale, Frank (2015). The Black Box Society. Cambridge, MA: Harvard University Press

- Pinkwart, Niels (2018). Learning Analytics als Mittel der Selbstreflexion. Vortrag auf dem OpenHPI-Forum, Hasso-Plattner-Institut Potsdam, 19.09.2018. <https://www.tele-task.de/series/1220/> [24.11.2019]
- Salmons, Janet (2016). Doing Qualitative Research Online. London: SAGE
- Schön, Martin und Ebner, Martin (2013). Das Gesammelte interpretieren: Educational Data Mining und Learning Analytics. In: M. Ebner und S. Schön (Hrsg.): L3T – Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien. TU Graz. <https://l3t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/view/119/117> [13.12.2019]
- Selwyn, Neil (2015). Data Entry: Towards the Critical Study of Digital Data and Education. In: Learning, Media and Technology, 1, S. 64–82 <https://doi.org/10.1080/17439884.2014.921628> [12.12.2019]
- Selwyn, Neil (2017). Education and Technology: Key Issues and Debates. London: Bloomsbury, 2. überarb. Auflage
- Selwyn, Neil und Pangrazio, Lucy (2019). ‚Personal Data Literacies‘: A Critical Literacies Approach to Enhancing Understandings of Personal Digital Data. In: New Media and Society, 20 (2), S.419–437. <https://doi.org/10.1177/1461444818799523> [12.11.2019]
- Siemens, George (2013). Learning Analytics: The Emergence of a Discipline. In: American Behavioral Scientist, 57 (10), S. 1380–1400 <https://doi.org/10.1177/0002764213498851>
- Singer, Natasha (2017). Education Disrupted: How Google Took over the Classroom. In: The New York Times, 13.05.2017. <https://www.nytimes.com/2017/05/13/technology/google-education-chromebooks-schools.html> [31.11.2019]
- Wenger, Etienne (1998). Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity. Cambridge: Cambridge University Press

## Der Autor

**Michael Krause.** Universität Potsdam, E-Learning Koordinator der Philosophischen Fakultät; Forschungsschwerpunkte: Digitale Medienbildung, Medientdidaktik, Digital Humanities  
[michael.krause@uni-potsdam.de](mailto:michael.krause@uni-potsdam.de)

Nicola Brocca, Ewa Borowiec and Viviana Masia<sup>1</sup>

## Didactics of pragmatics as a way to improve social media literacy

An experiment proposal with Polish and Italian students in L1

**Abstract.** Education plays a crucial role in equipping today's and future citizens with the necessary intellectual tools to critically read or listen to propagandistic messages. Often enough, the persuasive strength of these messages lies more conspicuously in what they convey implicitly than in what they overtly express. The paper presents the first results of a pilot study with students from the University of Krakow involved in a research-based seminar on implicitness in political tweets. Subsequently we describe an experimental project aimed at honing and/or reinforcing high school students' abilities to detect implicit content in a corpus of Twitter messages produced by Italian and Polish politicians. The project, which also focusses on manipulative linguistic strategies in a comparative perspective, intends to sensitize laypeople as well as those engaged in the field of education to the challenges and threats posed by social networking sites (SNS) as they contribute to a massive diffusion of information, thereby forging a tacit consensus based on blindly accepted beliefs and ideologies.

**Keywords.** Implicit communication, L1 pragmatics education, social media reading competences, digital democracy, Twitter, Polish, Italian

1 This article was conceived by the three authors together. NB wrote the introduction, §2, §3, and §7, VM was responsible for §4, EB wrote §5. VM and NB jointly wrote §6.

## Pragmadidaktik zur Förderung der Social-Media-Kompetenz

Ein Versuchsvorschlag mit polnischen und italienischen Studierenden der L1

**Zusammenfassung.** Die Bildung spielt eine zentrale Rolle darin, die Bürger von heute und morgen mit den notwendigen intellektuellen Werkzeugen auszustatten, um kritisch mit propagandistischen Botschaften umzugehen. Oft liegt die Besonderheit dieser Botschaften nicht darin, was offen ausgedrückt wird, sondern in der Vermittlung impliziter Inhalte. Der Beitrag beschreibt die Ergebnisse eines forschungsbasierten Seminars mit Studierenden der Universität Krakau. Anschließend wird ein experimentelles Projekt dargestellt, das darauf abzielt, Schülerinnen und Schülern die notwendigen Kompetenzen zu vermitteln, um implizite Botschaften in einem Korpus von Twitter-Nachrichten von italienischen und polnischen Politiker\*innen zu entdecken. Da SNS durch die rapide Verbreitung von Informationen dazu beitragen können, unhinterfragten Konsens auf Basis blind akzeptierter Überzeugungen und Ideologien zu generieren, zielt das Projekt mit Fokus auf manipulative linguistische Strategien in vergleichender Perspektive darauf ab, sowohl Laien als auch im Bildungsbereich Beschäftigte für die Herausforderungen und Gefahren von Social Networking Sites (SNS) zu sensibilisieren.

**Schlüsselwörter.** Implizite Kommunikation, L1-Pragmadidaktik, Social-Media-Lesekompetenz, digitale Demokratie, Twitter, Polnisch, Italienisch

## 1 Introduction: Relevance of the research and structure of the paper

Classical mass media, such as television and press, have lost their leading position in the diffusion of news and political information today (cf. Weischenberg 2018). Social media like Twitter have the upper hand, with a larger audience which is itself involved in spreading the news, sharing, posting, liking, pinning, snapping opinions. On the one hand, the diffusing force of social media has been celebrated as a tool for democratization (as, for example, in the context of the Arab Spring), but, on the other hand, it also appears to be a threat for democracy itself (see, for instance, the Cambridge Analytica scandal).

As national and international organizations remarked (cf. Grizzle et al. 2013; KMK 2016), education has a crucial role in providing the citizen of tomorrow with intellectual tools to critically read and comprehend the messages spread over social networks. The Organization for Economic Co-operation and Development

(OECD), based on the results of the Programme for International Student Assessment (PISA) 2012, underlines the necessity of teachers and parents to help students become more critical consumers of internet media by enabling them to make informed choices (OECD 2015). The European Commission promoted the Digital Competence Framework 2.0 (Vuorikari et al. 2016), in which “evaluating data, information and digital content” is listed as a key competence. In Germany, the enhancement of media competences is recommended by the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the federal states (German Kultusministerkonferenz, from now on KMK), and reading and understanding information online have been scheduled in L1 and L2 educational programmes in many federal states.<sup>2</sup> Also, several other education systems are responding to the challenges raised by social media, as the cases of Italy and Poland clearly show.<sup>3</sup>

Although theoretical suggestions and indications are being made, only few practical applications have been established as yet. Neither the approaches to

- 2 In the German context, the following sources are worth mentioning. The Strategy Paper of the standing conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs (KMK 2016, S. 16) sets the following goals in media competences: “Informationen und Daten analysieren, interpretieren und kritisch bewerten”. The education plan of the federal state Baden-Württemberg (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2016a) sets the following goals for foreign languages: “Schülerinnen und Schüler können Texten explizite und implizite Detailinformationen entnehmen.” For German as L2, see the following goals: “Schülerinnen und Schüler können Funktionen und Wirkungsabsichten von Medien unterscheiden, vergleichen und kritisch reflektieren, [...] Informationen bewerten, aufbereiten und kritisch hinterfragen, [...] sich kritisch mit der Wirkung und dem Einfluss der Medien auseinandersetzen. Sie sind in der Lage, sich eigenständig und kritisch mit ihnen [digitalen Medien] auseinanderzusetzen und einen differenzierten eigenen Standpunkt weiterzuentwickeln.” (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2016b)
- 3 In the Italian context, the national plan for a digital school sets the following goals: “occorre rafforzare le competenze relative alla comprensione e alla produzione di contenuti complessi e articolati anche all’interno dell’universo comunicativo digitale”; “I nostri studenti, come raccomandato anche dall’OCSE, devono trasformarsi da consumatori in ‘consumatori critici’ e ‘produttori’ di contenuti [...] digitali, [...] in grado di sviluppare acquisire autonomia di giudizio” (Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca 2015, p. 29, 70). The goals for the foreign languages are set as follows: “Lo studente elabora testi [...] su temi di attualità [...] riflette [...] sugli usi linguistici ([...] funzioni, aspetti pragmatici, ecc.), anche in un’ottica comparativa”. In the Polish context, the ministry (Ministra Edukacji Narodowej 2018, p. 7) sets the following goals: “In Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum”. Ibid. (p. 3): “Ponieważ środki społecznego przekazu odgrywają coraz większą rolę, zarówno w życiu społecznym, jak i indywidualnym, każdy nauczyciel powinien poświęcić dużo uwagi edukacji medialnej, czyli wychowaniu uczniów do właściwego odbioru i wykorzystania mediów.”

enhance the comprehension competences in social media nor the effectiveness of corresponding didactic approaches have been sufficiently evaluated. Our approach, based on the teaching of a crucial aspect of linguistic pragmatics, such as implicit communication strategies, aims at partially filling this gap in contemporary research. We assume that understanding social media communication can be improved by a solid body of pragmatic background knowledge of how linguistic implicitness works in everyday language. An experimental design will provide evidence to verify this hypothesis. We will describe the setting and the research hypotheses of an experiment we intend to conduct on L1 speakers of Polish and Italian about the recalling and processing time of implicitly and assertively transmitted information in tweets. The population tested will be composed of students enrolled in our respective universities (Rome, Krakow, and Innsbruck<sup>4</sup>). In §2 of this article, we will address the role of pragmatics in language education in a brief overview. The third section (§3) will define the educational goal of our proposal underlining the importance of SNS as a medium to afford transversal topics in school contexts. The fourth section (§4) will provide the reader with further information on essential aspects of pragmatics in implicit communication. In §5 we will describe the results of an action research experiment in retrieving and evaluating implicit contents conducted with Polish university students. The sixth (§6) section will define the planned experiment with university students from Italy, Austria, and Poland. Finally (§7), we will discuss our expectations and possible ways to transfer the approach to the language classroom as well as to teacher training programmes.

## 2 Teaching pragmatics: State of the art

Research in pragmatics has had an enormous impact on language didactics: Recently, the output of pragmatics studies has been received in L1 didactics especially in the field of (im)politeness studies (cf. Locher, Pizziconi 2015). Sbisà (2007, p. 199) reports some experiments with school classrooms about the detection of implicitness in L1 text books. However, the role of an explicit pragmatic knowledge for developing a deeper text comprehension is still greatly underestimated in school syllabi.<sup>5</sup> The ways in which elements of pragmatic research, such

4 We intend to test L1 speakers of Italian studying in Innsbruck.

5 It should not come as a surprise that pragmatics has been investigated more deeply in L2 didactics research than in L1 (cf. Irun, Baiget 2006; Morón, Cruz, Amaya, Lopéz 2009; Povolná 2012; Martínez-Flor, Usó-Juan 2006, Nuzzo, Vedder 2019; for an overview of the Italian context, see also Nuzzo, Santoro 2017, for research on teaching implicatures in ESL see Taguchi, Roever 2017, p. 224; Taguchi 2015) since pragmatic competences in a L2 are fun-

as conversation analysis (cf. Brünner, Weber 2012), pragmatics of CMC (Computer Mediated Communication) (cf. Albert 2013; Androutsopoulos 2007), or studies on implicitness (cf. Garner 1971; Grice 1989) transfer to teaching practices remain research desiderata. On the other hand, it is still not clear which relevance (meta-linguistic) pragmatic competences can have in the curriculum of language classes and in the curriculum of teacher trainees to meet with the standards of effective language learning. Introducing competences in pragmatics into language classroom poses the following questions: Is the understanding of pragmatics beneficial to students in reaching the goal set by the education standards (see notes 1–2)? Which communicative competences can profit the most from education in pragmatics?

A basic problem in introducing pragmatic knowledge to teaching practice is the fact that pragmatics, for the most part, works as a purely descriptive tool: evaluation criteria whether a pragmatic choice is more or less opportune undergo personal, sometimes implicit and highly context-dependent judgments. In contrast, language teaching prefers to give an evaluation on whether certain communicative goals are reached or not (cf. Kotthoff 2009). Therefore, many teachers and scholars cast doubt on the efficacy of explicitly teaching pragmatics in schools (cf. Kasper 1997; Alcón Soler 2005). Nevertheless, in some contexts, it can be observed that students' mastery of a descriptive tool may be beneficial, as is the case with reading-comprehension competence. Furthermore, when analysing topics that require subjective evaluation (e. g. assessment of political orientation or honesty), working with descriptive tools can allow a deeper and more independent reflection upon situations where merely evaluative tools would fail.<sup>6</sup>

damental for an effective communicative competence (cf. Hymes 1972). In this regard, the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (Council of Europe 2011) gave fundamental impulses to reaching an effective use of pragmatic aspects in foreign language classes (cf. Maldina 2015; Del Bono, Nuzzo 2015). Function-based and task-based curricula as well as the communicative approach in SLE (Second Language Education) have been profoundly determined by the theories of Austin (1963) and Searle (1969).

6 Although most current SLE (Second Language Education) approaches are based on a pragmatics-oriented curriculum – at least since the introduction of CEFR – the explicit teaching of pragmatic aspects can be seen as a desideratum in SLE, too.

### 3 Pragmatic competences in social media understanding: Between media literacy and democracy education

As a consequence of digitization in the information sector, commercials and political propaganda found a new device for large-scale exposure on social networks. As opposed to ‘old media’ such as television, radio, and press, the ‘new media’, most prominently social networks, introduce a more direct flow of information from the source to the receiver that avoids the mediation through communication-professionals (journalists, spokespersons, etc.) altogether. In the case of political communication, Twitter will serve hereinafter as a prototypical example for communication on the web 2.0.

The microblogging service is known for the immediacy, conciseness, and efficiency of its messages (cf. Spina 2012; Frame, Brachotte 2015; López-Meri et al. 2017; López-García 2016). Politicians can communicate directly with their followers, and – theoretically – get an immediate response from them. Thus, far away from being structured according to low hierarchies and getting politicians to interact on an equal footing with all the other parts of society, political communication on Twitter still replicates the model of the ‘old media’, where one sender speaks to a large audience that is usually unable to interact with the source (cf. Brocca, Garassino 2015). The myth that politicians communicate directly and, thus, transparently on Twitter dissipates under more scientifically-based evidence (cf. Brocca, Garassino, Masia 2016; Spina 2012). As example (1) shows, some tweets are presented as an invitation for interaction (*What do you think?*), but comments are systematically disregarded by the politicians themselves:

- (1) Matteo Salvini, 3.03.2017: La “presunta vendita” del #Milan, che va avanti da quasi due anni, non ha mai fine ... Cosa ne pensate? [The “alleged sale” of #ACMilan, which has been going on for almost two years, has never ended ... What do you think?]

The ‘politics as usual’-hypothesis (cf. Mascheroni, Mattoni 2013) excellently fits the political actors who tend to still rely on conservative communication strategies – especially, yet not exclusively, those who are part of the mainstream parties. In addition, tweets are denser in terms of implicitness than communication over ‘old media’ (cf. Lombardi Vallauri 2019, p. 241; Garassino, Masia, Brocca forthcoming) and these implicit messages are known to be more likely to fulfill manipulative functions than assertive ones (see § 4): for example in (1), Salvini introduced the question by preempting information with a definite description (*The “alleged sale” of #ACMilan*), which presupposes dirty affairs under the sale of AC Milan and hinders the reader from questioning the truth of the statement.



Given the current backdrop, the goals set by the educators to develop well-informed and conscious citizens are in need of a tangible and applicable model to improve the practical abilities in the critical reading of news in social networks like Twitter. Being able to extract and critically analyse information from a text becomes an indisputable key competence in an information society and *ad-hoc* education units aimed at honing this competence are expected to be integrated in school curricula and teacher training programmes. Discourse analysis of presuppositions and implicatures can provide readers of tweets with the competences to recognize the implicit contents carried by a message and rephrase them in their explicit form. As a consequence, not only should the readers be able to understand what is conveyed in an assertive way but also ‘between-the-lines’ contents which have not received a surface explicit encoding.

#### **4 Pragmatics and implicit communication**

‘Between-the-lines’ contents – or ‘presumptive meanings’, as they have also been referred to in mainstream literature (cf. Levinson 1983) – have been extensively investigated within the purview of pragmatics, i. e. within the linguistic discipline that deals with language use and, more precisely, with the way speakers use linguistic signs to achieve their goals in a conversation (cf. Morris 1938). Morris (1938) defined pragmatics as the domain of linguistics denoting the relation of signs to their interpreters (cf. Horn 2006), whereas syntax addressed the formal relation of signs to one another and semantics the relation of signs to what they denote. From Strawson (1950) and Grice (1975, 1989) onwards, discourse phenomena related to implicit communication were also included in the remit of pragmatic research, due to the crucial role played by context and the relation between speaker and hearer in calculating the meaning of unuttered contents in an interaction (cf. Levinson 1983; Stalnaker 2002). Subsequent contentions in the framework of Relevance Theory (cf. Sperber, Wilson 1986) have described speakers’ capacity to decode implicitly conveyed meanings thanks to Theory of Mind abilities (cf. Premack, Woodruff 1978; Frith, Frith 2003), that is, the capability of construing speakers’ intentions and mental states in an ongoing interaction.

Although implicitness can take the form of numerous linguistic expressions and communicative strategies, in what follows we will be mainly concerned with two discourse devices which have been the plank of much earlier and recent contention in the relevant literature on the subject (cf. Ducrot 1972; Kerbrat-Orecchioni 1986; Lombardi Vallauri 2009), namely *presupposition* and *implicature*. Before outlining their properties and functioning in discourse, a few preliminary remarks on the interplay of implicit communication and persuasion are in order.

## 4.1 Persuasion through implicit communication

The idea that linguistic persuasion extensively draws on the unsaid much more than on what is explicitly said has been the bulk of many high-pitched debates on indirectness in language (cf. Pinker et al. 2008). Already Aristotle, in his *Rhetoric* (4th century BC, see translation by Rhys 2015), described persuasion as hinging on three main dimensions: the *ethos*, identified by the personal character of the speaker and his ability to appear credible and authoritative, the *pathos*, which is the speaker's capacity to appeal to the audience's emotions, and the *logos*, namely the words used to convince the audience. Of the three, *pathos* is a strong driving force of persuasion because its primary aim is to reduce the audience's ability to judge. Figures of speech belong to this level of persuasion and Aristotle contends that their effective use on the part of the orator can help modulating the positioning of contents in the fore- or background mental representation of the hearer. This allows the speaker to underline the strong parts and minimize the weak parts of an argument. This goal is also what implicit communication is targeted at since, by leaving some content under- or unexpressed, the speaker qualifies that content as not relevant to his communicative goal and thus as not worth being attended to by the receiver. Implicitness indeed proves to be an effective means to manipulate the receiver's attention (cf. de Saussure, Oswald 2009; de Saussure 2014) and, consequently, their critical judgments on the new contents introduced by the speaker into the shared common ground. But the effects of implicitness in political communication are far more rewarding than that. Scott (2012) observes that in implicitly conveying an idea, the speaker also reduces their commitment to its truth and, in so doing, keeps their position open for longer, which not only provides room for potential maneuvering but also keeps the speaker from being held accountable for what they have not said (cf. Sbisà 2007). This property also hinges on the impact that implicit communicative devices wield on human cognition. Notably, the persuasive effects of presuppositions are thought to be far-reaching because they "épargnent à la cognition le recours à un processing profond d'évaluation critique" (de Saussure 2014, p. 288). Secondly, in avoiding direct in-your-face remarks, the speaker does not cause offence and appears more polite in the opinion of receivers. Another upside of implicit communication is its function of leading voters to reach the conclusion you want them to reach without having straightforwardly imposed it on them (cf. Kierkegaard 1972). Needless to say, mastering the decoding of implicit meanings is not an easy task, which is why scholars in the field of pragmatics strive to clean up and outline the nature of linguistic phenomena responsible for projecting implicit contents in a message.

## 4.2 Presupposition, assertion and implicature: A working definition

In an utterance, some information can be presupposed. This typically happens when it already has a place in the common ground between sender and receiver (cf. Stalnaker 1973; Karttunen 1974; Garner 1971). In discourse, *presuppositions* are usually conveyed through dedicated lexical expressions or syntactic constructions, known as presupposition triggers (cf. Kiparsky, Kiparsky 1971; Sbisà 2007; Lombardi Vallauri 2009). Common categories of presupposition triggers are definite descriptions, change of state verbs, iterative adverbs, focus-sensitive operators, factive predicates, and subordinate clauses. An example of each type is given below (the syntactic domain of the trigger is highlighted in italics):

- (2a) Definite description  
*The barking dog* is my neighbour's.
- (2b) Iterative adverb  
John has broken my lamp *again*.
- (2c) Focus sensitive adverb  
*Also* Maggie eats chocolate muffins for breakfast.
- (2d) Change of state verb  
Emma *stopped* eating sweets two weeks ago.
- (2e) Factive predicate  
It's strange that Mary *has not come to the party yet*.
- (2f) Adverbial subordinate clause  
*When Marianne got pregnant*, she decided to leave home.

Contents not shared by the receiver prior to a communicative act are expected to be asserted by the speaker. In Searle's taxonomy (Searle 1969), *assertive speech acts* manifest the speaker's commitment to the truth of a proposition and, differently than presuppositions, characterize that proposition as the speaker's main contribution to the ongoing exchange. The relation of assertion to speakers' committal attitude in conversation had already been pointed at by Pierce, who maintained that "to assert a proposition is to make oneself responsible for its truth" (Pierce 1934, p. 384). Assertive utterances may take the form of declarative (3a), presentative (3b) and copular sentences (3c), among other strategies.

- (3a) A robin has just alighted on my banister.
- (3b) There is a spider under the table.
- (3c) John is a doctor.

When the speaker conveys her/his intentional meaning by means of another literal proposition, s/he is giving rise to an *implicature*. This term was first intro-

duced by Grice (1975) to refer to any content not overtly expressed on surface structure with which the speaker intends to contribute to the ongoing interaction. Put differently, an implicature features an aspect of the speaker's utterance without being part of what is said (cf. Horn, Ward 2006).

The linguistic tradition distinguishes between three types of implicatures based on their degree of availability on surface structure (cf. Levinson 1983). One class of implicatures, called *conventional*, originate from the logico-semantic meaning of an expression. This is the case of contrastive conjunctions like 'but' in (4), implying a semantic relation between the quality of being rich and the quality of being boring, associated with the expectation that rich people are usually boring.<sup>7</sup>

(4) She is rich *but* funny.

Other expressions codifying conventional implicatures are conjunctions, such as *and*, *although*, etc., and additive adverbs like *also* or *even*.

Implicatures may also arise conversationally when the speaker's communicative intention can only be inferred from the evaluation of contextual coordinates such as the communicative situation, the interlocutors' shared knowledge and their mutual informative goals. Conversational implicatures may arise from indirect statements or replies to questions, as illustrated in (5):

(5) A: Do you want some coffee?  
B: I'm about to go to sleep now.

Even in the absence of a straightforward "No, thank you", Speaker A infers Speaker B's refusal of the offer appealing to the context in which the interaction takes place and their knowledge of the energizing effects of coffee.<sup>8</sup>

7 The space available does not allow us to dwell on other expressions generating conventional implicatures, for which we refer the reader to the references at the bottom of the paper.

8 Two other genres of implicature, namely the *generalized* and *scalar*, will not be tackled here. Again, for a more detailed description we refer the reader to the references at the end.

## 5 Developing the method: Pilot action research involving Polish students

Even though discourse strategies used to convey implicit meanings are valid interlinguistically (§ 4.1), their encoding is language-specific. Therefore, comparing different language-specific scenarios can be quite helpful to identify more general patterns that involve the use of implicit meanings in political discourse strategies. To begin, however, the focus on language-specific characteristics of the expression of implicitness will provide a solid basis for interlinguistic comparison and for a subsequent didactic transfer. In a pilot study we decided to focus on Polish, for which some of the prototypical linguistic devices described in the previous sections of this article are not available. For example, although the notion of definiteness seems to be a universal feature, it need not always be signaled through articles, of which Polish is a good illustration. Secondly, there might be discrepancies in the encoding of particular categories. For instance, an English iterative is encoded either through the addition of an iterative adverb, known also as a frequency adverb (*often, sometimes, etc.*) or semantically as part of the verb denotation (e.g. *The place is frequented by football fans*), while in Polish it is encoded on the morphological level. Similarly, aspect in Polish is realized morphologically: aspectual variants are normally treated as separate lexemes by Polish lexicographers, whereas in English, aspectual variation is purely syntactic. We conducted our study supported by the work of students taking part in a research-based workshop and we recorded their achievements and observations.

The pilot study involved five undergraduate students of English philology who, through their work on the project from November 2017 until July 2018, had had some previous experience with pragmatic interpretation of discourse. The task definition given to the students was: “Do politicians use implicatures and / or presuppositions in their tweets and to which pragmatic function do they associate it?”. As working definitions of implicature and presupposition, the students used those suggested by Yule (1996). The emphasis of the study was on collaborative work and discovery learning, without any formal testing or evaluation. The work-plan consisted of the following steps:

- Step 1: *Data collection* – the students collected a corpus consisting of 300 tweets written by Polish leading politicians from all major political parties.
- Step 2: *Tagging* – all collected tweets were labelled as containing, or not containing, implicit information and subsequently tagged as either presupposition or implicature.

- Step 3: *Pragmatic function identification* – the tweets were tagged as either representing attack, opinion, praise, or as purely informative. For lack of precise criteria, this was done on the basis of the students' intuition.
- Step 4: *Identification of linguistic manifestations of implicatures and presuppositions* – 120 tweets served as a subcorpus representing all the categories containing implied meanings identified in Step 3. Each tweet was closely examined in order to identify linguistic ways of encoding 'hidden' messages. The 120 tweets were composed of 60 implicatures and 60 presuppositions.

After data collection, the tagging of the implicit devices (i. e. presuppositions and implicatures) delivered the following results. For presuppositions, the most frequent manifestation proved to be different adverbial forms, typically denoting contrast (6a), concession (6b), comparison (6c), or preference (6d):

- (6a) Jacek Wilk, 7.07.2017: Tak sobie pomyślałem: skoro korumpowanie polityka ma konsekwencje prawne to czemu nie ma takich przy przekupywaniu wyborców? (500+) [I've been thinking: **if** corrupting politicians has legal consequences **then** why does bribing the voters come without a price? (500+) [a Polish family benefit]]
- (6b) Janusz Palikot, 25.11.2017: Zwycięstwo Lubnauer to **paradoksalnie** gwóźdź do trumny Nowoczesnej. Niestety. Niewiele też da ruchowi kobiecemu. Więcej jutro na moim blogu. [Lubnauer's victory is **paradoxically** the final nail in the coffin for Nowoczesna [a Polish political party]. Unfortunately. Little will it also benefit women's movement. More tomorrow on my blog.]
- (6c) Grzegorz Schetyna, 4.12.2017: Za nami **najbardziej** demokratyczne wybory w polskich partiach politycznych. Wybory w @Platforma\_org! Ponad tysiąc osób ciężko pracowało jeszcze wiele godzin po zamknięciu komisji wyborczych. Dziękuję! [The **most** democratic elections in Polish political parties are over. The elections in @Platforma\_org! More than a thousand people worked for a long time after closing the electoral commissions. Thank You!]
- (6d) Katarzyna Lubnauer, 9.12.2017: "Europę trzeba rechrystianizować" Nowy Krzyżowiec? @Nowoczesna jest za rozdziałem Kościoła i państwa. **Wolę, gdy** urzędnicy państwowi zajmują się lepszą organizacją państwa **niż** chrystianizacją czegokolwiek. ["Europe should be rechristianized" A modern crusader? @Nowoczesna supports the separation of Church and State. **I'd rather** see government officials work on the improvements of the state **than** christianize anything.]

This first class was followed by the use of change of state verbs, in Polish chiefly marked by a perfective prefix on the verb (7), the presence of different kinds of pronouns, typically performing the function of a determiner or marking anaphoric or exophoric relations (8), verbless or non-finite clauses with exclamatory function (9), ending with rather scarcely represented focus-sensitive adverbs or adjectives (10):

- (7) Adrian Zandberg, 15.11.2017: Dostępność i jakość ochrony zdrowia sukcesywnie się pogarsza. To wynik tego, że PiS **utrzymał** zbyt niski poziom nakładów na publiczną ochronę zdrowia. [Availability and quality of healthcare are successively deteriorating. It's a result of **maintaining** too low a level of expenditure on public healthcare by PiS.]
- (8) Donald Tusk, 14.06.2017: **Takie** słowa w **takim** miejscu nigdy nie powinny paść z ust polskiego premiera. [**Such** words in **such** a place should never be uttered by a Polish Prime Minister.]
- (9) Patryk Jaki, 21.09.2017: KW zajęła 12 tys od HGW za odmowę zeznań. **Koniec państwa teoretycznego**. Równość wobec prawa dla wszystkich i skuteczność państwa wobec silnych [KW fined HGW with 12,000 zł for refusing to testify. **The end of a theoretical state**. Equality before the law for everyone and effectiveness towards the strongest.]
- (10) Donald Tusk, 9.03.2018: Kiedy Jacek Kapica bezkompromisowo walczył jako minister w moim rządzie z przestępcami, **też** był atakowany podłymi metodami. Nie poddał się wtedy, nie podda się dzisiaj. [When Jacek Kapica, as a minister in my cabinet, uncompromisingly fought with criminals, he was **also** despicably attacked. He didn't give up then, he won't give up today.]

Categories	Attack	Opinion	Praise	Total
Adverbials	6	9	9	24
Change of State Verbs	7	5	7	19
Exclamations	4	1	2	7
Focus Sensitive Operators	---	1	1	2
Determiners and Pronouns	7	4	1	7

Table 1: Number of occurrences of different linguistic manifestations of presupposition in the selected 60 tweets by Polish politicians.

Precise figures concerning each linguistic manifestation of presupposition in the 60 selected tweets are given in Table 1. Based on current research focusing on the most salient and frequent pragmatic functions in political discourse on Twitter (cf. among others Graham et al. 2016; Brocca, Garassino 2015; Brocca et al. 2016; Garassino, Masia, Brocca forthcoming; López-Meri et al. 2017), we selected the most common functions: opinion stance, attack, and praise (see footnote 10).

While presupposition seemed to be triggered by a limited and fairly easy to pinpoint set of linguistic devices, implicature triggers proved to be far more difficult to pinpoint, as implicature often tended to rely on semantics and required contextual background knowledge.<sup>9</sup> Consequently, the list of possible triggering devices for implicatures significantly differs from the list of triggers of presuppositions and is to a large extent dependent on semantics rather than on syntax. Most typically, implicature is to be identified by the reader on the basis of proper interpretation of certain lexical items, which often form a specific semantic frame, as in (11) below:

- (11) Adrian Zandberg, 1.11.2017: PiS ma **sojusznika w sympatii** do *zbrodniarzy wojennych*. U nas uprawiają **kult Rajsza-Burego**, a w Chorwacji telewizja państwowa **uczciła** dziś *Slobodana Praljaka – zbrodniarza*, który popełnił niedawno samobójstwo w Hadze. Jest **mocny fundament** Trójmorza! [PiS has an **ally** in the **liking** for *war criminals*. In our country they **worship Rajs-Bury**, today in Croatia the public television **commemorated Slobodan Praljak – the criminal** who has recently committed suicide in the Hague. What strong foundations for the Three Seas Initiative!]

Here, the implied message that PiS is similar to other ‘contemptible’ governments in their positive attitude towards disputable national heroes is conveyed by juxtaposing two contrasting semantic frames. We deal with a set of positive lexical items, in bold, juxtaposed against lexemes with highly negative connotations, in italics. Such juxtaposition provokes the reader to conclude that the behaviour of PiS is ridiculous.

Another interesting way of conveying implicature is the use of rhetorical questions, as illustrated by (12). In our corpus, the 8 rhetorical questions, listed in Table 2, constitute more than 13% of all implicature projecting constructions:

9 A recognition ratio of implicit devices by the students is not given, since a ‘corrective’ analysis in addition to that done by the students in order to see whether they discovered all instances of implicature was not within the question points of the study.



- (12) Dominik Tarczyński, 22.11.2017: “Sąd uznał ‘aktywistów’ z Puszczy Białowiejskiej za winnych zakłócenia porządku, ale nie wymierzył kary.” **Może mi to ktoś wytłumaczyć?** [“The court had found ‘the activists’ from Białowieża Forest guilty of disturbing the peace, but it didn’t administer the punishment.” **Can someone explain it to me?**]

Here, the implication that the behaviour of the court is irrational is expressed by the last question, printed in bold.

In spoken language, implied meaning is often signalled to the recipient through ostension (cf. Sperber, Wilson 1986), understood as deliberate behaviour of the interlocutor aiming at pointing to the most prominent element, whose proper identification activates cognitive processes responsible for proper interpretation of the utterance. The range of ostensive behaviour is wide, and, among others, includes prosodic elements such as intonation, stress, or pitch. We believe that a similar function in written language can be carried by punctuation, as in (13) below:

- (13) Dominik Tarczyński, 11.10.2017: Zadałem pytanie Sekretarzowi Generalnemu Rady Europy, podałem przykłady i poprosiłem o **LOGICZNE** wyjaśnienie. *Kolejny raz zapadła cisza...* [I asked the Secretary General of the Council of Europe a question, I provided examples and asked for a **LOGICAL** explanation ...]

In this example, the highlighted LOGICZNE (logical), written in bold, serves as an ostensive stimulus and most probably corresponds to higher pitch or slower,

Strategies	Attack	Opinion	Praise	Total
Comparison / Contrast	5	5	6	11
Punctuation	4	---	2	6
Semantics (Choice of Lexemes)	7	6	5	18
Modality	1	2	2	5
Rhetorical Questions	3	4	1	8
Focus Sensitive Operators	---	1	1	2
Exclamations	---	2	3	5

Table 2: Number of occurrences of linguistic manifestations of implicature in the selected 60 tweets by Polish politicians.

more careful articulation in speech and implies that the answers given by the Secretary General typically lack any logic.

A quite interesting way of conveying implicature is the use of modality-sensitive elements, chiefly modal verbs or adverbs. Modality, which in nature is non-factual and cannot be assessed in terms of truth values, naturally allows for making different kinds of implicatures, quite typically in Polish in impersonal constructions, which only imply but do not state who the agent will be:

- (14) Patryk Jaki, 2.11.2017: Warszawa przez duet HGW-Trzaskowski na świecie zaczęła się kojarzyć jako zielona wyspa dla mafii i złodziei. **Trzeba** to zmienić. [Thanks to the duet HGW-Trzaskowski, Warsaw has begun to be associated with this “green island” for mafia and thieves. This **needs** to be changed.]

At the same time, there is observable overlap between linguistic devices signalling presupposition and those signalling implicature and they include comparative and contrastive constructions (15), and rather infrequent use of focus-sensitive operators (16) or exclamations (17):

- (15) Joanna Senyszyn, 30.11.2017: Polska jest samowystarczalna, a nawet eksportuje. Wśród 25 najbardziej poszukiwanych przestępców w Europie jest dwóch Polaków i Belg polskiego pochodzenia. 500 Polek rocznie jest mordowanych przez mężów / partnerów. **A** PiS boi się uchodźców. [Poland is self-sufficient; it even exports. Among the 25 most wanted criminals in Europe there are 2 Poles and one Polish Belgian. 500 Polish women a year are killed by their husbands / partners. **And** PiS is afraid of refugees.]
- (16) Kamila Gasiuk-Pihowicz, 30.11.2017: Ujawnione zeznanie szefowej Rządowego Centrum Legislacji potwierdza **także**, że składane przez postów opozycji zawiadomienia o możliwości popełnienia przestępstwa miały duży sens. [The released testimony of the head of the National Legislative Centre **also** confirms that the opposition members’ complaint of a criminal offence made a lot of sense.]
- (17) Janusz Korwin-Mikke, 2.10.2017: Trwa wrzask, że pojawiłem się z p. Pawłem Popkiem; ale gdybym pojawił się z kimś niepełnosprawnym umysłowo, to by mnie chwalono ... **Ot, czasy!** [There is a public outcry about me appearing with Mr. Paweł Popek; but if I’d appeared with someone mentally disabled, I would have been praised for it ... **What the world has come to!**]

The implications of the pilot project are that the knowledge of specific linguistic manifestations of the presence of ‘hidden’ information facilitates the process of implicature and presupposition identification. As one of the participants reported, “once you know what tricks politicians use, the interpretation of political discourse becomes easier.” Other comments included positive evaluation of “learning two interesting concepts – implicature and presupposition, not only in theory, but also in practice, which helped me to memorize these terms” and the ability to analyse political discourse and manipulation.

## **6 Intended experiment: Assessing Twitter use in implicit communication understanding**

Following from the premises of the previous pilot study, we intend to perform a more structured experiment, which would further validate our working hypothesis: *videlicet* that the understanding of implicit meaning can be trained. The experiment will be conducted on two different groups of students of philology, 30 Polish and 30 Italian native speakers aged between 19 and 26. The target groups will receive basic instruction on the understanding of propaganda on digital media in their L1. Additionally, they will be provided information concerning the lexico-grammatical structures available in their native language for the implicit encoding of meaning in sentences (as, e.g., presuppositional triggers in Italian, or conversational implicatures as shown in example (5)) in order to be able to detect less honest and more challengeable content. For both Polish and Italian, the phenomena considered for the training and the experimental sessions are those described in §4 and §5. Presupposition and implicature features will be taught explicitly also in different text types. Depending on the level of previous knowledge in linguistics and pragmatics among the different target groups, the instruction time will range between one and three weeks. The control groups are composed of 30 Polish and 30 Italian students with similar demographic characteristics and receive no such prior training.

The aim of the experiment is to check if and to what extent such training enhances the detection and evaluation of implied information and manipulation encoded in political discourse. The initial hypothesis to be verified is that those students who have received training in implied message detection (experimental group) will perform better than those without such training (control group). Additionally, we will consider differences in responses according to the type of implicitness. Hence, the research questions are as follows:

- Does pragmatic training facilitate the detection and evaluation of implied information?
- Are all examined types of implicitness identified at equal rate?
- If the answer to the previous question is negative, what types of implicit communicative strategies are more easily identified and which types tend to pass unnoticed?

To examine hidden message detection, we will develop an online survey using LimeSurvey, focusing on presupposition, implicature, and assertion. The introduced stimuli will contain these three devices in equal proportions. The total number of tweets to be evaluated will amount to 96, with 30 stimuli of a kind for presuppositions and implicatures as well as 36 assertions, all of them balanced according to the pragmatic functions presented in Table 3 (i. e. opinion, attack, and praise).<sup>10</sup>

21 assertive items will be followed by a question asking whether certain information has been conveyed: in those cases, the requested information will differ

10 In our assessment of the pragmatic functions of opinion stance, attack, and praise, we used the following definitions. We defined as “Opinion” the tweets that politicians write to express their stance by means of politically laden statements or even slogans:

- (1) Matteo Salvini, 14.06.2018: Senza figli non c'è futuro. Aiutare mamme e papà sarà uno dei nostri primi impegni. [Without children there is no future. Helping mothers and fathers will be one of our first tasks.]

Under the function “Attack”, we classified tweets in which politicians attack someone or a fellow politician or express criticism against some specific issue:

- (2) Matteo Renzi, 17.03.2019: Oggi Nicola Zingaretti inizia il suo lavoro come Segretario Nazionale del Pd. Un abbraccio a lui e a tutta la squadra che lavorerà con lui. L'Italia si aspetta da PD una risposta allo sfascio di Salvini e Di Maio, non più polemiche interne. Avanti tutta! Buon lavoro, Nicola. [Today Nicola Zingaretti begins his work as National Secretary of the PD. A hug to him and to all the team that will work with him. Italy expects from PD a response to the collapse of Salvini and Di Maio, no more internal controversy. Full speed ahead! Good work, Nicola.]

The function “Praise” merges self-praise and praise extended to others: In these cases, politicians praise themselves and/or their political group for some achievement or behaviour (3), or express appreciation to other people for their achievements or for supporting a certain political party/agenda (4):

- (3) Matteo Renzi, 30.01.2015: Centomila posti di lavoro in più in un mese. Bene, ma siamo solo all'inizio. Ripoteremo l'Italia a crescere. #lavoltabuona [One hundred thousand more jobs in a month. Good, but we're only at the beginning. We will bring Italy back to growth. #therighttime]
- (4) Matteo Renzi, 5.12.2016: La straordinaria avventura di poter contare su una guida autorevole e salda come quella del Presidente Mattarella. [The marvelous thing about being able to count on an authoritative and stable guide as the one provided by President Mattarella.]

Pragmatic Function	Condition			
	Presupposition	Implication	Assertion previewed response “yes”	Assertion previewed response “no” distractors
Attack	10	10	5	7
Opinion	10	10	5	7
Praise	10	10	5	7
Total	30	30	15	21
Total number of stimuli	96			

Table 3: Experimental stimuli classified according to their pragmatic function.

from the information presented in the item so the expected reply is “no”. Those items work as distractors and will not be considered in the data analysis. Presuppositions used in the tweets are restricted to the definite description type.

The tweets used in the experiment will be extracted from authentic Twitter messages, which will be anonymized to reduce biases on the participants’ personal political orientation or prejudice and shortened to isolate only one type of implicit category (either one of the two that are analysed, or none, in case of an assertion). To minimize the reading time dependency on the text length, all items will be adapted to a fixed number of words. Syntactic and semantic complexity will also be controlled through a Gulpease test (cf. Lucisano, Piemontese 1988). To separate the processing time from the recalling time, participants are not allowed to come back to the item and read it after having seen the question. In addition, the tweets will be displayed to students only as part of a unit consisting of 3–4 one-sentence tweets to mimic real-life conditions. The reading time and the time needed to reply will be tracked. Once the tweet has been fully understood (understanding check will start the survey), the test-participants will be able to move on to the target question at their own pace. The target question will gauge participants’ recalling of the implicit content to be satisfactory or unsatisfactory by asking whether the message that has just been read explicitly conveyed a certain piece of information or not (cf. Draï, de Saussure 2016), as in (22):

- (22) On. Bianchi<sup>11</sup>: È giusto che il governo dichiari guerra senza riferire in parlamento? [Congressman White: Is it fair that the government declares the war without reporting to the Parliament?]

**Target Question:** Did you find this information item in the message of Congressman White: “the government declared war without reporting to the Parliament”

Possible reply in a Likert scale:

1. Yes, for sure
2. Yes, I think so
3. I don't know
4. No, I don't think so
5. No, for sure not

The collected data will be analysed statistically with a Chi-square test and ANOVA (cf. Levshina 2015) to verify the significance of the obtained data and possible correlations between variables.

Prior to the test, participants will pass a short training session that shows items containing implicit or explicit information followed by questions with both positive and negative expected responses. After the test, a debriefing session in the form of a structured interview will be conducted to investigate misunderstandings, difficulties, and impressions from the participants involved in the study.

It is expected that the results of the experiment will provide teachers and educators with useful information about the use of pragmatic training, firstly, for decoding implied information in reading comprehension tasks, and, secondly and less directly, for the appreciation and understanding of manipulative techniques used in public discourse. If the results of the experiment strongly prove our hypothesis, further steps can be taken to encourage teachers to extend such training to other groups of students and ultimately to adapt it to secondary school level and incorporate it into the syllabi of L1 and L2 classes.

## 7 Conclusion

The pervasiveness of social media has changed the way people form their opinions. The characteristics of the medium, such as brevity, speed, and simplifica-

<sup>11</sup> Invented name.

tion of the message, prompt the use of implicitness, which can be utilized to manipulate readers easily (cf. Lombardi Vallauri 2019, p. 241). As a result, one's chance to form a free and informed opinion, to make conscious decisions within a democratic framework, is being challenged acutely by many SNS today, not least because of their idiosyncratic manner of packaging information. Hence, the relevance of our project is related to the need for new models of education that can provide students with key competences in reading and comprehending political messages on SNS. We think that reflecting on the messages of SNS can and should be a timely improvement in language curricula.

In this article, we posed the first cornerstones of a didactic project intended to promote SNS literacy supporting learners' competences in critically reading information on SNS. We suggest explicit pragmalinguistic knowledge as a crucial instrument to avoid manipulation through implicit communication. We presented the results of an action-research pilot study dealing with implicatures and presuppositions in tweets of Polish politicians with students from the University of Krakow. Students' research discovered patterns connecting the frequency of certain linguistic means and their pragmatic functions. Results from the action-research pilot study can be used for future investigation phases. We expect that gathering information from different languages (in our forthcoming project) will lead to the recognition of additional patterns connecting linguistic expressions and their pragmatic functions to allow for generalizations. We described the design of the forthcoming experiment in this paper.

Preliminary qualitative observations and reflections suggest that the application of pragmalinguistic theories to tweets can:

- (a) be taught to students.
- (b) be taught in a research-based workshop.
- (c) sensitize students to improve their strategies for detecting implicatures in other text genres.

Media literacy and the ability to read between the lines are key competences we need in order to be able to ensure that people are capable of cautious discernment when processing qualitative information, thus developing an informed opinion. A number of scholars (Grice 1989; Sbisà 2007; Brocca, Garassino, Masia 2016; Garassino, Masia, Brocca forthcoming) have already built solid scientific models showing how persuasion in SNS works by connecting linguistics with political studies. Transferring scientific knowledge into an educational context will provide students at a critical age with the necessary communicative tools to

better navigate through an information-democracy where an increasing number of people seem to share beliefs that many may find inexplicable.

## References

- Albert, Georg (2013). *Innovative Schriftlichkeit in digitalen Texten*. Berlin: Akademie-Verlag
- Alcón Soler, Eva (2005). Does instruction work for learning pragmatics in the EFL context? In: *System*, 33 (3), p. 417–435
- Androutsopoulos, Jannis (2007). Neue Medien – neue Schriftlichkeit? In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 54 (1), p. 72–97
- Aristotle (2015). *Rhetoric*. Transl. By W. R. Roberts. Fairhope: Mockingbird Classics
- Austin, John L. (1963). *How to Do Things with Words*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Brocca, Nicola and Garassino, Davide (2015). “Parola alla rete.” La pragmatica della citazione e del Retweet nei profili Twitter di alcuni politici italiani. In: *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2, p. 135–151
- Brocca, Nicola; Garassino, Davide and Masia, Viviana (2016). Politici nella rete o nella rete dei politici? Strategie di persuasione nella comunicazione dei politici italiani in Twitter. In: *PhiN-Beiheft*, 11, p. 66–79
- Brünner, Gisela and Weber, Peter (2012). Gesprächsdidaktik: Gespräche im Unterricht analysieren und transkribieren. In: W. Ulrich and M. Becker-Mrotzek (eds.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider, p. 297–326
- Council of Europe (2011). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/16802fc1bf> [23.01.2020]
- de Saussure, Louis (2014). Présuppositions discursives, assertion d’arrière-plan et persuasion. In: T. Herman and S. Oswald (eds.): *Rhétorique et cognition: Perspectives théoriques et stratégies persuasives/Rhetoric & Cognition: Theoretical perspectives and persuasive strategies*. Bern: Peter Lang, p. 279–311
- de Saussure, Louis and Oswald, Steve (2009). Argumentation et engagement du locuteur pour un point de vue subjectiviste. In: *Nouveaux cahiers de linguistique française*, 29, p. 215–243
- Del Bono, Federica and Nuzzo Elena (2015). L’insegnamento della pragmatica italiana su LIRA: come reagiscono gli utenti. In: *Italiano LinguaDue*, 2, p. 1–12
- Drai, Nathanaël and de Saussure, Louis (2016). Quand l’implicite devient explicite: d’un accident expérimental à une étude pilote. In: *Syntaxe et Sémantique*, 17, p. 115–133



- Ducrot, Oswald (1972). *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique*. Paris: Hermann
- Frame, Alex and Brachotte, Gilles (2015). Le tweet stratégique: Use of Twitter as a PR tool by French Politicians. In: *Public Relations Review*, 41, p. 278–287
- Frith, Uta and Frith, Christopher D. (2003). Developmental and neurophysiology of mentalizing. In: *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 358 (1431), p. 459–473
- Garassino, Davide; Masia, Viviana and Brocca, Nicola (forthcoming). Tweet as you speak. Relation between implicit categories and their pragmatic functions in a diamesic comparison. In: *Rassegna Italiana Linguistica Applicata, RILA*
- Garner, Richard (1971). Presupposition in Philosophy and Linguistics. In: C. J. Fillmore and T. D. Langendoen (eds.): *Studies in Linguistic Semantics*. New York: Hold-Rinehart and Winston, p. 22–42
- Graham, Todd; Jackson, Dan and Broersma, Marcel (2016). New Platform, Old Habits? Candidates' Use of Twitter During the 2010 British and Dutch General Election Campaigns. In: *New Media & Society*, 18 (5), p. 765–783
- Grice, Herbert P. (1975). Logic and conversation. In: P. Cole and J. Morgan (eds.): *Syntax and semantics 3: Speech acts*. New York: Academic Press, p. 41–58
- Grice, Herbert P. (1989). *Studies in the way of words*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Grizzle, Alton; Moore, Penny; Dezuanni, Michael; Asthana, Sanjay; Wilson, Carolyn; Banda, Fackson and Onumah, Chido (2013). *Media and information literacy: Policy and strategy guidelines*. Paris: UNESCO
- Horn, Laurence R. and Ward, Gregory (2006). *The Handbook of Pragmatics*. Oxford: Blackwell
- Hymes, Dell (1972). On Communicative Competence. In: J. Pride and J. Holmes (eds.): *Sociolinguistics*. New York: Penguin
- Irún, Montserrat Chavarría and Baiget, Ester Bonanyr (2006). Raising Awareness of Pragmatics in the EFL Classroom: A Proposal. In: *Cultura, lenguaje y representación / Culture, language and representation*, 3, p. 133–144
- KMK (2016). Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“. <https://www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html> [19.04.2019]
- Karttunen, Lauri (1974). Presupposition and linguistic context. In: *Theoretical Linguistics*, 1 (1–3), p. 181–194
- Kasper, Gabriele (1997). Can pragmatic competence be taught? In: *NetWork #6*. Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center. <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/> [17.12.2019]
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1986). *L'implicite*. Paris: Armand-Colin

- Kierkegaard, Søren ([1944] 1972). *Training in Christianity and the edifying discourse that accompanied it*. Trans. by Walter Lowrie. Princeton: Princeton University Press
- Kiparsky, Carol and Kiparsky, Paul (1971). *Fact*. In: D. D. Steinberg and L. A. Jakobovitz (eds.): *Semantics: An Interdisciplinary Reader*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 345–369
- Kotthoff, Helga (2009). *Grundlagen der Gesprächsanalyse und ihre schulische Relevanz*. In: V. Frederking; H.-W. Huneke; A. Krommer and C. Meier (eds.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, p. 108–25
- Levinson, Stephen C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press
- Levshina, Natalia (2015). *How to Do Linguistics with R: Data Exploration and Statistical Analysis*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins
- Locher, Miriam and Pizziconi, Barbara (2015). *Teaching and Learning (Im)politeness*. Berlin/Boston: de Gruyter
- Lombardi Vallauri, Edoardo (2009). *La struttura informativa. Forma e funzione negli enunciati linguistici*. Rome: Carocci
- Lombardi Vallauri, Edoardo (2019). *La lingua disonesta. Contenuti impliciti e strategie di persuasione*. Bologna: il Mulino
- López-García, Guillermo (2016). ‘Nuevos’ y ‘viejos’ liderazgos: la campaña de las elecciones generales españolas de 2015 en Twitter. In: *Communication & Society*, 29 (3), p. 149–167
- López-Meri, Amparo; Marcos-García, Silvia and Casero-Ripollés, Andreu (2017). ¿Qué hacen los políticos en Twitter? In: *El profesional de la información*, 5, p. 795–804
- Lucisano, Pietro and Piemontese, Maria Emanuela (1988). *GULPEASE: Una formula per la predizione della difficoltà dei testi in lingua italiana*. In: *Scuola e città*, 3 (31), p. 110–124
- Maldina, Eleonora (2015). *The Impact of the Common European Framework of Reference on Foreign Language Instruction: The Case of Sociolinguistic and Pragmatic Competence*. Master’s Thesis, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto. [https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/70472/3/Maldina\\_Eleonora\\_201511\\_MA\\_thesis.pdf](https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/70472/3/Maldina_Eleonora_201511_MA_thesis.pdf) [29.10.2019]
- Martínez-Flor, Alicia and Usó-Juan, Esther (2006). *A comprehensive pedagogical framework to develop pragmatics in the foreign language classroom: The 6Rs approach*. In: *Applied Language Learning*, 16 (2), p. 39–64
- Mascheroni, Giovanna and Mattoni, Alice (2013). *Electoral Campaigning 2.0 – The Case of Italian Regional Elections*. In: *Journal of Information Technology & Politics*, 10 (2), p. 223–240

- Ministerio dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2015). Piano Nazionale Scuola digitale. [http://www.istruzione.it/scuola\\_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf](http://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf) [15.11.2018]
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2016a). Bildungspläne 2016, Gymnasium: Englisch als zweite Fremdsprache. [http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW\\_ALLG\\_SEK1\\_E1\\_IK\\_10\\_03\\_02.7](http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW_ALLG_SEK1_E1_IK_10_03_02.7) [11.03.2020]
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2016b). Bildungspläne 2016, Sekundarstufe I: Deutsch. [http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW\\_ALLG\\_SEK1\\_D\\_IK\\_10\\_01\\_03](http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW_ALLG_SEK1_D_IK_10_01_03) [11.03.2020]
- Ministra Edukacji Narodowej (2018). Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletnie go liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego o technikum. <https://archiwum.men.gov.pl/wp-content/uploads/2018/01/zalacznik-nr-1.pdf> [21.11.2018]
- Morón-Gómez, Reyes; Cruz-Padilla, Manuel; Amaya-Fernández, Lucía and López-de la O Hernández, María (eds.) (2009). *Pragmatics Applied to Language Teaching and Learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing
- Morris, Charles W. (1938) *Writings on the general theory of signs*. The Hague/Paris: Mouton
- Nuzzo, Elena and Vedder, Ineke (eds.) (2019). *Lingua in contesto. La prospettiva pragmatica*. In: Associazione Italiana di Linguistica Applicata AltLA. Milan: Officinaventuno
- Nuzzo, Elena and Santoro, Elisabetta (2017). *Apprendimento e uso di competenze pragmatiche in italiano L2/LS: la ricerca a partire dagli anni Duemila*. In: *EuroAmerican Journal for Applied Linguistics and Languages*, 4 (2), p. 1–27
- OECD (2015). *Students, computers and learning. Making the connection. PISA*, OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en> [27.11.2019]
- Pierce, Charles S. (1934). *Belief and judgment*. In: C. Hartshorne and P. Weiss (eds.): *The collected papers of Charles Sanders Pierce, Vol. V*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Pinker, Steven; Nowak, Martin A. and Lee, James J. (2008). *The logic of indirect speech*. In: *PNAS*, 105 (3), p. 833–838
- PISA (2012). *Programme for International Student Assessment*. <https://www.oecd.org/pisa/> [24.04.2020]
- Povolná, Renata (2012). *Pragmatic awareness in teacher education*. In: *Acta academica karviniensia, Karviná: Slezská univerzita v Opavě, Obchodně podnikatelská fakulta v Karviné*, XII, č. 1, p. 148–158
- Premack, David and Woodruff, Guy (1978). *Does the chimpanzee have a theory of mind?* In: *Behavioral and Brain Sciences*, 1 (4), p. 515–526
- Sbisà, Marina (2007). *Detto non detto. Le forme della comunicazione implicita*. Rome/Bari: Laterza

- Scott, Biljana (2012). What is left unsaid is often more powerful and poetic. In: *The Guardian*, 12.05.2012. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2012/may/12/what-left-unsaid-powerful-poetic> [27.11.2019]
- Searle, John (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press
- Sperber, Dan and Wilson, Deirdre (1986). *Relevance. Communication and Cognition*. Cambridge, MA: Blackwell
- Spina, Stefania (2012). *Openpolitica: Il discorso dei politici italiani nell'era di Twitter*. Milan: Franco Angeli
- Stalnaker, Robert C. (1973). Presuppositions. In: *Journal of Philosophical Logic*, 2, p. 447–457
- Stalnaker, Robert C. (2002). Common Ground. In: *Linguistics and Philosophy*, 25 (5–6), p. 701–721
- Strawson, Peter F. (1950). On referring. In: *Mind*, 59, p. 320–344
- Taguchi, Naoko (2015). Instructed pragmatics at glance: Where instructional studies were, are and should be going. In: *Language Teaching*, 48, p. 1–50
- Taguchi, Nakoto and Roever, Carsten (2017). *Second Language Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press
- Weischenberg, Sibylle (2018). *Medienkrise und Medienkrieg. Brauchen wir überhaupt Journalismus?* Wiesbaden: Springer
- Vuorikari, Riina; Punie, Yves; Carratero Gomez, Stephanie and Van den Brande, Lieve (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens*. Luxembourg: Luxembourg Publication Office of the European Union. <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework> [20.04.2020]
- Yule, George (1996). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press

## Authors

**Dr. Nicola Brocca.** University of Innsbruck, post-doc in language education at the Department of Subject-Specific Education, Faculty for Teacher Education. Research topics: technology supported L2 didactics, didactics of pragmatics, education to political language in social media  
[nicola.brocca@uibk.ac.at](mailto:nicola.brocca@uibk.ac.at)

**Dr. Ewa Borowiec.** University of Silesia in Katowice, assistant professor of English linguistics and language history, director of the Institute for Pedagogy. Research topics: historical English linguistics, pragmatics and discourse analysis, project methods  
[ewa.anna.borowiec@gmail.com](mailto:ewa.anna.borowiec@gmail.com)

**Dr. Viviana Masia.** University of Roma Tre, research collaborator and teaching assistant in general linguistics. Research topics: implicit communication in political discourse, neurophysiology of Information Structure  
[viviana.masia@gmail.com](mailto:viviana.masia@gmail.com)



*Nina Dumrukcić*

## Translanguaging in social media

Output for FLT didactics

**Abstract.** In the age of the internet, where over 2.6 billion people worldwide use social media to communicate, it is not uncommon to find instances of different languages being used within the same post on social media channels. This paper discusses the terminology used to describe this multilingual practice with particular emphasis on translanguaging theory. Its focal point is to explore why people engage in this type of multilingual discursive practice in social media, to investigate the attitudes towards digital translanguaging by the online community, and what impact translanguaging can have on foreign language teaching didactics, particularly bilingual education. A survey was carried out with 360 participants with a variety of socio-cultural backgrounds, and the results show that speakers engage in translanguaging in social media because they find it easier to express themselves and not for reasons such as to impress others. The paper also scrutinizes the didactic implications of translanguaging, and how it can be enhanced by social media insight. Understanding the motivation behind digital translanguaging may have a profound effect on how we come to understand hybrid multilingual discourse and its potential implementation in the classroom.

**Keywords.** Translanguaging, social media, bilingual education, digital discursive practices, didactic methods

### Translanguaging in sozialen Medien

Schlussfolgerungen für die Fremdsprachendidaktik

**Zusammenfassung.** Im Zeitalter des Internets, in dem über 2,6 Milliarden Menschen auf der ganzen Welt über soziale Medien kommunizieren, ist es nicht

ungewöhnlich, Beispiele zu finden, in denen verschiedene Sprachen in ein und demselben Post auf *social media* Kanälen eingesetzt werden. Unter besonderer Berücksichtigung der Theorie des *translanguaging* betrachtet dieser Beitrag die Terminologie, mit der diese Art multilingualer Praktiken beschrieben wird. Dabei liegt der Fokus auf den Fragen, warum Menschen in den sozialen Medien solche multilingualen diskursiven Praktiken anwenden, welche Einstellung die Online-Gemeinschaft gegenüber *translanguaging* im digitalen Raum einnimmt sowie welche Auswirkungen *translanguaging* auf den bilingualen Unterricht haben kann.

Der Beitrag beschreibt eine Umfrage mit 30 Teilnehmer\*innen unterschiedlichen sozio-kulturellen Hintergrunds, deren Ergebnisse darauf hindeuten, dass Sprecher\*innen in den sozialen Medien *translanguaging* hauptsächlich deswegen einsetzen, weil sie sich auf diese Weise leichter ausdrücken können, und beispielsweise weniger, um anderen zu imponieren. Darüber hinaus untersucht der Beitrag didaktische Ansätze zu *translanguaging* und wie Daten aus den sozialen Medien diese bereichern können. Ein besseres Verständnis der Motivation hinter *translanguaging* im digitalen Raum könnte tiefgreifende Auswirkungen darauf haben, wie wir hybrides multilinguales Sprachverhalten und dessen potentielle Einbindung in den Unterricht verstehen.

**Schlüsselwörter.** *Translanguaging*, soziale Medien, zweisprachiger Unterricht, digitale diskursive Praktiken, didaktische Methoden

## 1 Introduction

Picture a classroom full of students where the class is about to begin. Two students are deeply immersed in conversation using language X, until another person shows them a video posted on Facebook in language Y, and they leave comments in languages X and Y. A student sits in the corner listening to music in language Z but is writing a post on their Twitter page in languages X and Y. The teacher comes in, greets the students in language X and asks them to settle down, but once the class begins, she uses language Y. She asks the students to read the text written in language Y and discuss it among themselves. Many students choose language X, others choose to discuss it in language Y, others still use features from both within the same conversation. They report back to the teacher in language Y, while one student says a word in language X because she cannot remember it in language Y. This is a situation that frequently occurred in the International Baccalaureate Diploma Programme at Druga Gimnazija Sarajevo while I was a student there from 2008-2010, and it is merely one example



of multilingual practices occurring in an educational context. Translanguaging is not merely a social norm among students in international schools, however, it also frequently occurs in other social settings such as monolingual German classes in urban areas or in other contexts as, e.g., migrant communities (Gogolin 2008).

I use the term *translanguaging* to describe the aforementioned flexible use of language within the same conversation or over the course of a single class. The theoretical framework used in this paper is established by using work from well-known contemporary advocates of translanguaging theory (see e.g. García 2009; García, Wei 2014; Wei 2018; Canagarajah 2011, 2013; Creese, Blackledge, Hu 2018). The purpose is to scrutinize why people choose to use this multilingual practice in their social media posts and whether that can have an impact on how students and teachers choose to communicate with one another in the classroom. In this study, I concentrate on the motivation behind translanguaging in social media posts, on the attitudes towards multilingual practices and cultural identity, and examine the impact that this can have on how languages are taught in schools.

Due to a long history of monolingual bias, mixing languages often carries a social stigma (see Crystal 1986; Pinker 1994; MacSwan 2000; Auer 2010; Heller 2007). According to MacSwan (2017, p. 172), linguistic stigma is “reinforced through traditional prescriptivism, the view that one language or language variety has an inherently higher value than others and that it ought to be imposed on an entire nation-state to maintain standards of communication”. Creese explains this persistence of linguistic stigma by noting that pedagogy is “an ideologically informed social practice” (2017, p. 6). Incorporating two or more languages within a single communicative event was often perceived as a deficiency, with the bilingual lacking enough proficiency in either language (cf. Gafaranga 2007). This prescriptivist ideology seeped into language teaching education policy, resulting in teachers keeping the languages separate in the classroom due to a fear of “cross-contamination” (Jacobson, Faltis 1990, p. 4). Switching between languages was perceived as a sign that a bilingual student was not proficient enough in either language (cf. Gafaranga 2007). This led to speakers periodically being derogatorily labelled “semi-lingual” (Baker 2001, p. 9).

In the last decades of the 20<sup>th</sup> century, researchers such as Cummins (1981, 2000), Grosjean (1982), and Hornberger (2003) began challenging the view that use of multiple languages leads to deficiency, and started encouraging multilingual language use in the classroom. Along with globalization, this led to a profound paradigm shift in how translanguaging in education was viewed, and discussions began emerging as to whether teachers and pupils ought to engage in such prac-

tices (cf. Wei 2011; Hornberger, Link 2012; Lewis, Jones, Baker 2012; Canagarajah 2015; García, Seltzer 2016; García, Kley 2016). Nonetheless, most schools, particularly in the economically developed Global North, are still “providing schooling through the dominant language of the nation-state” (Paulsrud et al. 2017, p. 16).

However, there is emerging evidence that translanguaging is beneficial for language acquisition and ease of communication as it allows individuals to express themselves more freely in a classroom environment and as monolingual education does not give bilingual children the opportunity to develop cognitively, socially or linguistically to their full potential (cf. García 2009). Translanguaging changes the perspective from a monolingual norm and highlights the cultural knowledge of individual students (cf. Jonsson 2017). The ability to construct very complex translingual utterances while still maintaining a level of understanding with the interlocutor requires a rather high level of proficiency in both languages. Velasco and García (2014) conducted a study which showed that bilingual children tend to produce more creative written work when they are allowed to engage in translanguaging.

Due to globalization and widespread use of the Internet, where an estimated 2.96 billion people worldwide use social media to communicate (eMarketer 2018), digital translanguaging has become enormously present. The social media data that presents the basis of this study was collected by conducting an online questionnaire, which shall be discussed in more detail in section 4. This research project was initially part of a Master of Arts thesis investigating the link between multilingual practices in social media and cultural identity. The present paper focuses on the functions and motivations of translanguaging in social media posts within the context of FLT didactics.

## 2 Translanguaging as a theoretical framework

With half of the world’s population being bilingual (cf. Grosjean 2010), it is little wonder that many people tend to use a combination of two or more of the languages that they are proficient in for communicative purposes. I find that the most suitable way to describe this fluid, dynamic multilingual discursive practice is *translanguaging*. The origin of the term comes from the Welsh *trawsieithu* (Williams 1994) and referred to an educational case practice where students use an L1 for input and an L2 for output in the classroom. For example, the reading comprehension would be done in English, while a writing task would be done in Welsh. The term was later translated by Baker as “translanguaging” (2001,

p. 280). The definition of translanguaging in a classroom setting is that it is “a process by which students and teachers engage in complex discursive practices that include all the language practices of students in order to develop new language practices and sustain old ones, communicate appropriate knowledge, and give voice to new socio-political realities by interrogating linguistic inequality” (García, Kano 2014, p. 261). This definition accurately describes the social situation and cross-linguistic practices mentioned at the beginning of this paper, which occur in many multilingual classrooms across the world. Ideally, this approach to multilingual discursive practices does not place one language above another on the socio-cultural ladder and encourages students who may speak a minority language at home to feel comfortable and included at school.

## 2.1 Multilingual practices and terminology

Despite the fact that multilingual practice has been extensively discussed in academic literature, there is a discrepancy when it comes to terminology. One theoretical stance is *code-switching*, which Gumperz (1982, p. 59) defines as the “juxtaposition within the same speech exchange of passages of speech belonging to two different grammatical systems or subsystems”. This definition precisely outlines one of the fundamental distinctions between translanguaging and code-switching. Code-switching, on the one hand, presupposes that a bilingual person has two separate linguistic systems and that they switch from one to the other. Translanguaging theory, on the other hand, assumes that bilinguals or multilinguals have one complex integrated system that encompasses competencies for all of the languages that are part of their repertoire (cf. Canagarajah 2011; Otheguy, García, Reid 2015). Unlike code-switching, the description of which is primarily limited to focusing on where the boundary between two socially named languages occurs, the study of translanguaging also considers the pragmatic competence, cultural and social norms, abstract concepts, styles and registers and a variety of semiotic and multimodal features.

Wei (2018) argues that when it comes to the analytical toolkit, translanguaging draws upon “different linguistic, cognitive and semiotic resources to make meaning” (p. 1). This means that, according to Wei, there is an epistemological difference between code-switching and translanguaging. García and Lin (2016) claim the epistemological difference lies in the fact that code-switching assumes there are two separate cognitive systems, whereas translanguaging theory proposes one integrated system with features from socially named languages.

The classification of code-switching by Gumperz (1982) includes switching from L1 to L2 for reported speech, clarification, emphasis, to express emotion, to address a specific person, separating fact from commentary and to portray different perspectives. According to Myers-Scotton (1979), the majority of people switch back and forth between different languages for one of the following reasons:

- 1) A lack of knowledge of one language or a lack of facility in it
- 2) The use of another language to exclude some persons from an interaction
- 3) Switching into another language in order to introduce a new subject
- 4) Speaking in a different language to impress others (p. 73).

Although Myers-Scotton uses the term “code-switching” in her work (1979), very similar principles apply to translanguaging. Translanguaging also encompasses reasons such as belonging to a certain (sub)culture, wanting to stand out or blend in, or because it feels more natural to the language user.

Other terms describing multilingual practices are *code-mixing*, which is frequently used interchangeably with code-switching (cf. Muysken 2000), and *code-meshing*, which refers to mixing vernacular and colloquial language with a standardized form particularly in an academic context (cf. Canagarajah 2006; Young 2004). *Crossing* is also used to describe practices of mixing different languages, although the term refers to an individual identifying with a certain culture or wanting to be part of a community, hence adopting the language of that community (cf. Rampton 1999). Although Canagarajah refers to crossing as “a performative practice of translanguaging” (2011, p. 3), I find crossing overlaps at points with translanguaging rather than being subsumed as a total sub-type of translanguaging.

The intersection is at the points where an individual chooses to engage in multilingual discursive practices for identity purposes or to express belonging with a certain culture. If the motivation for translanguaging is for reasons other than to express belonging, crossing might not be broad enough to describe the various multilingual practices that occur. Another term used to describe multilingual practice is *metrolinguism*, which was coined by Otsuji and Pennycook (2010). While metrolinguism also accounts for the dynamic and fluid hybridity of multilingual discursive practices, it is at the same time usually tied to urban spaces, whereas translanguaging can occur anywhere, including the classroom.

## 2.2 Translanguaging and bilingual education

Canagarajah (2011) discusses the implications of consciously using translanguaging in the classroom as a didactic method and claims that translanguaging may occur as a natural phenomenon, rather than as a result of pedagogical strategies. Moreover, he claims that translanguaging takes place even in classrooms where language mixing is prohibited (*ibid.*). He also states that if translanguaging is a natural phenomenon, it should not be taught in schools but rather schools should provide the platform for students to practice engaging in a multicultural environment. Candelier et al. (2012) introduce the term “pluralistic approaches to languages and cultures”, which refers to “didactic approaches that use teaching/learning activities involving several (i. e., more than one) varieties of languages or cultures” (p. 6). This approach embraces the diversity of students in a classroom and does not discriminate on the basis of language competence. Furthermore, translanguaging can “serve to engage students, provide learners with access to curricular content, increase inclusion and participation, deepen understanding, and keep pedagogical tasks moving forward” (Allard 2017, p. 117). However, translanguaging used strategically and explicitly as a teaching method is still, to a certain extent, new and underdeveloped. Creese and Blackledge emphasize “the need for further research to explore what ‘teachable’ pedagogic resources are available in flexible, concurrent approaches to learning and teaching languages bilingually” (2010, p. 113). As this paper aims to show, social media can be a helpful tool in providing information to teachers and academics as to how and why translanguaging actually occurs, and what can be learned from this discursive practice for teachers to incorporate into the curriculum.

The function of translanguaging as a pedagogical method was explored by Creese and Blackledge (2010) by conducting a study with Chinese and Gujarati schools in the UK. Creese and Blackledge suggest that “as participants engage in flexible bilingualism, the boundaries between languages become permeable” (*ibid.*, p. 112). The study showed that students and teachers collaborate to convey meaning by utilizing modes from both of their languages, which ultimately is the purpose of bilingual education. Furthermore, they argue that “flexible bilingualism” (*ibid.*) is used as an instructional strategy by teachers to express the diversity not just in the classroom but in the broader community including parents, friends, and neighbours in order for the students to embrace the overlapping of the social, cultural and linguistic aspects of their lives.

The multilingual scenario described at the beginning of this paper is becoming increasingly common in international schools, as well as FLT classrooms. Raising awareness in teachers and students can potentially bridge the gap between

cultures, and advance social justice, since translanguaging revokes language hierarchies (cf. García, Leiva 2014) and rejects notions of pure and untainted monolingualism. By enabling bilingual students to use minority languages in the classroom in addition to the majority language, they become more fully accepted by their teachers, peers and the entire school community. Gómez Fernández (2019), for instance, discusses how translanguaging can be beneficial for achieving equity on group work. As translanguaging is presently not considered a standardized way of communicating with specific grammatical rules, it also changes the dynamic in overt prestige, with the standardized forms usually being more socially accepted and valued, and the non-standard forms having covert prestige (cf. Labov 2006).

### 3 Social media as a platform for digital translanguaging

To fully understand and appreciate the assorted multimodal and interlingual discursive practices occurring online, it is necessary to first explore social media as a tool for linguistic research. Defining social media as a concept can be immensely difficult given the breadth and varied usage of the term. A representative and therefore useful definition understands social media as

an umbrella term generally applied to web-based services that facilitate some form of social interaction or ‘networking’. This includes websites where the design-principle behind the service is explicitly about allowing users to create and develop online relationships with ‘friends’ or ‘followers’. The term also encompasses platforms where the focus is on generating and sharing content, but in a mode that allows comment and, potentially, collaboration (Zappavigna 2012, p. 2).

Social media used to be mainly investigated using digital discourse analysis, which gained prominence with Herring’s (1996) work on computer-mediated communication, which shifted the focus “from medium-related to user-related patterns of language use” (p. 421), and computer-mediated discourse analysis (Herring 2001), which discussed the various aspects of new media language such as structure, meaning, interaction, social function, and technological variables. However, there are now more heterogenous approaches to analyzing social data such as geospatial analysis (cf. Buchel, Rasmussen Pennington 2017), algorithmic processing of data sets (cf. Latzko-Toth et al. 2017), researching visual data (cf. Hand 2017), and predictive modelling (cf. Buus Lassen et al. 2017), to mention a few. Androutsopoulos (2013a) offered an ethnographic approach to digital discourse research with particular focus on alternating between languages, using

examples from text message threads among South African youth, group chats between second-generation Indians, e-mails among Egyptian professionals, forum discussions among Persian expatriates, and fan fiction written by Finnish bloggers. This illustrates the multitude of ways in which digital discourse may be analysed, and the diversity of the data. Androutsopoulos (2013b) proposed the cover term “networked multilingualism” (p. 1) to describe all the multilingual practices that arise from being digitally connected to other people, and the process of being “embedded in the global mediascape of the web” (ibid.).

Social networking sites such as Facebook, as well as microblogging sites such as Twitter, are platforms for people to express themselves and announce their musings to their online communities. The fact that there is usually space for others to comment on posts by the original user makes it an interactive experience, and it is when people choose to engage in digital discursive practices that translanguaging patterns begin to emerge. boyd and Ellison (2008) define the features of social networking sites (SNS) as: creating a profile, having an (optional) list of affiliated users, customising privacy settings, and viewing the activities of other social networking service users. Users of Facebook, the most popular social media site worldwide as of 2019 (Statista 2019), can adjust their privacy settings to include only their close friends and family, all of their contacts, or open public access to anybody within the Facebook community. On Facebook, as well as other SNS, messages can either be “directed to a specific individual, subset of individuals, or distributed to one’s entire network” (Ellison et al. 2014, p. 857). As an active Facebook user myself, I have observed that most people tend to set their privacy settings to “Friends”, where any person who they have accepted or added as part of their online social circle can view their content. This is relevant because it means the majority of people posting content on social media sites are aware that they have a virtual audience and wish to communicate with that audience.

Williams (2009) has explored how online users engage in multilingual and multimodal computer-mediated discourse to communicate with each other from across the globe. Garcés-Conejos Blitvich and Bou-Franch (2019) point out that numerous studies in the field of language and social media address the issue of online identity construction (cf. Bolander, Locher 2015; Bou-Franch, Garcés-Conejos Blitvich 2014a, 2014b, 2018; Garcés-Conejos Blitvich 2010; Georgalou 2016) since social media provide users with space to explicitly state who they are (or who they want to be viewed as), where they belong, and what their core values are. Technology allows for multimodal and creative ways of sharing this information and interacting with other similar-minded people. Kim (2018) analyses three examples of Korean migrant youth in the United States using progressively

expanding translanguaging practices online, such as video messaging and writing social media posts, and provides insight into identity construction through multimodal digital translanguaging. The interactive experience that social media provide enables people to connect with one another online and construct their identity based on shared features. People find meaningful connections by speaking the same language, and if two languages they both are proficient in happen to overlap, these people have even more in common with one another.

As part of a study on multilingual identity and digital translanguaging, Schreiber (2015) conducted an interview with a Serbian student of English who uses multiple languages in social media in an attempt to position himself as part of the hip-hop community. The student frequently posts links of music videos on Facebook incorporating African-American Vernacular English. The indexing of slang expressions in English enables him to establish his global identity as part of the hip-hop subculture, but his incorporation of Serbian simultaneously projects his local identity. This phenomenon is becoming increasingly common, particularly among teenagers and young adults using social media, and was one of the catalysts for the present paper.

Digital use of translanguaging may also lead to more successful second language learning. Using a “translanguaging lens”, Melo-Pfeifer and Araújo e Sá (2018, p. 867) explored multilingual interaction between Romance languages in chat rooms as a means to foster multiple language acquisition. Constant exposure to translingual utterances on social media channels, mostly incorporating English into other languages, can encourage language learners to look up and use certain words or phrases from other languages. Perhaps a translingual sentence consisting of words in the learner’s L1 and a target L2 might not be as intimidating to a foreign language learner as a monolingual sentence entirely in their L2. Multilingual practices in the contemporary digital age of SNS is becoming increasingly common, due to use of “internet slang” where words or phrases from L1 may be incorporated into L2 (Liu et al. 2019). According to García, translanguaging is “not only a way to scaffold instruction, to make sense of learning and language; rather, translanguaging is part of the metadiscursive regime that students in the twenty-first century must perform” (2011, p. 147). Fluid, flexible and diverse language use has become so common in social media that, rather than try to eradicate it, language teaching should embrace this practice and change accordingly.



## 4 Method

Thurlow (2018, p. 135) identifies three broad organizing principles in digital discourse research that define the core work of social media language scholarship: discourse, multimodality and ideology. Digital discourse refers to the “historical-political context of contemporary language use” (ibid., p. 137) and how language may be used for power purposes. Multimodality is regarded as the study of multiple semiotic modes and meaningful interaction with other semiotic systems, as well as the convergence of old media versus new media. Ideology – whether online or offline – focuses on the language norms that are adopted by a community and which standardizations are held in high regard in relation to socio-cultural hierarchy. This is in line with translanguaging theory and the social stigma that surrounds multilingual discursive practices. Translanguaging practices on social media platforms challenge certain ideologies in regards to linguistic standardization, as it is a reflection of the contemporary historical context in which technology has become a part of everyday communication and a multi-modal way of meaning-making.

Collecting data from computer-mediated discourse (CMD) to study translanguaging has certain benefits and drawbacks. There is great variety in both medium and linguistic codes, thus making analysis time-consuming. Dorleijn and Nortier (2009) identified nine characteristics of three types of CMD data (e-mails, chats and forums; see figure 1):

Characteristics	Social media
Easily obtainable	+/-
Background of authors is known	+
Easy to store	-
Longitudinal data	+
Manipulable (prone to being manipulated)	+
Diversity in text type	+
Informal/colloquial	+
Interactional	+
Embedding in real-life relationships	+/-

Figure 1: Advantages of social media for translanguaging research; adapted from Dorleijn and Nortier (2009, p. 133).

Some of these advantages that apply specifically to the use of social media data for code-switching are:

- The data provides socio-demographic information such as age, gender, hometown, education, and work placement of the users.
- The data can be viewed by date posted, which allows the researcher to observe language patterns over time.
- The data can be manipulated by the introduction of new topics, languages, etc.
- There is immense diversity in the types of texts ranging from informative to phatic.
- The style of language is usually informal.
- It is interactional since other users can comment or share their opinions.

Nevertheless, there are disadvantages to using social media data. It is not easy to store as it comes in many different formats. The following factors can be either a benefit or drawback, depending on the type of social media used:

- For the most part, it is easy to obtain the data, although sometimes there are privacy boundaries, e.g., while public posts are available for everyone, private profiles require permission to access the data.
- The authors may or may not know one another in real life. Therefore, their conversation may be embedded in a larger context, but if they do not know each other personally, this may not be the case (cf. Herring 1996; Seargeant, Tagg 2014).

Although privacy settings for social media sites can be adjusted so that a limited number of people can see the user post, it is still public at some level, in contrast to a private messaging system with one or more participants. Unlike a private message or group chat, all the user's followers and friends can see the content posted. Although these social media sites do offer the user the opportunity to message one person or a select group of people, private instant messaging tools such as WhatsApp do not offer the ability to write a post and distribute it to their entire virtual audience simultaneously, and it is usually a more private means of communication. Figure 2 shows the social media rankings according to the number of active users in 2019 (Statista 2019).

According to these numbers, Facebook holds the position of leading SNS in terms of user numbers. My focus is only on the most popular text-based social networking sites (SNS) such as Facebook, Twitter, and Instagram captions (Statista 2019) that are used to send out messages either publicly or to a very large group of

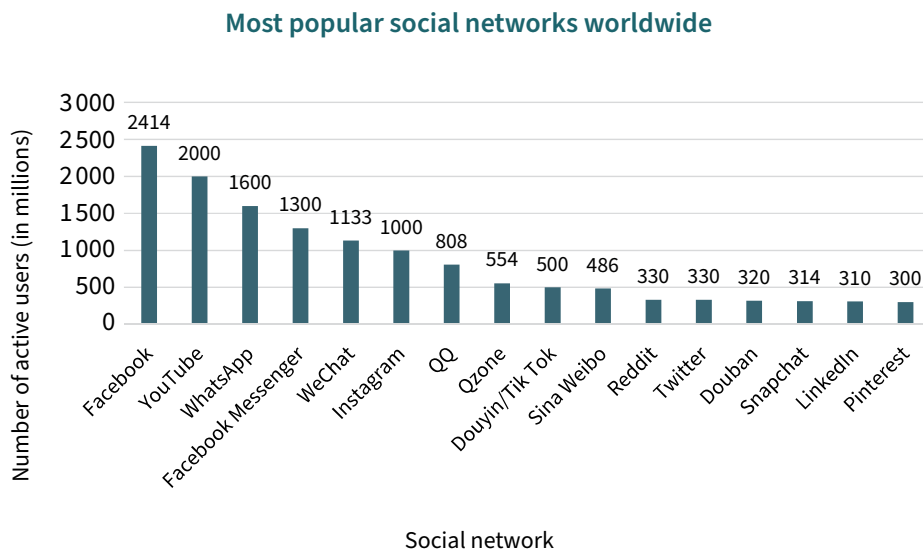


Figure 2: Ranking of social networking sites as of October 2019 (Statista 2019).

people, as opposed to private instant messaging tools such as WhatsApp and WeChat, free online telephone call apps such as Viber, or private video chat apps such as Skype. YouTube, TikTok, Snapchat, Pinterest, and other sites where videos and images are the main type of content being posted are excluded, as well as blog-style networks such as Tumblr and SNS for professional purposes such as LinkedIn. Non-English social-media sites such as QQ and Qzone have been excluded from the study.

Two main methodologies were used in this study. The first was a questionnaire to obtain socio-demographic information about the participants, their language biography and competence, their linguistic practices in various social situations, their social media use habits, and their attitudes towards multilingual practices, identity and belonging. The second was to ask participants to provide examples of multilingual practices from their own social media posts, which were subsequently analysed. In this short overview of my methodology, I shall first discuss using questionnaires as a method for this type of interdisciplinary research. According to Dornyei (2007), questionnaires usually provide quantitative data, although open-ended questions may be included for qualitative analysis. The questions may be binary, multiple choice, or Likert scales, and the present study utilized all three, as well as open-ended responses. The main methodological concerns in using questionnaires to obtain data are sample size, and survey design based on participants' self-reporting.

The sampling size in quantitative linguistic research depends on the paradigm in question and the chosen method. The aim of the study was to find a diverse multilingual group of social media users with a questionnaire; hence, the sample size was set at 350 participants in order to consider the variety of linguistic biographies, socio-demographic factors, social media use, and linguistic competencies. The total number of responses exceeded the predetermined sample size, and the additional 10 responses were included in the final analysis. As previously mentioned, the second method was to qualitatively analyse the translanguaging examples provided by the participants, which they took directly from their own social media accounts. This was achieved largely in response to an open-response question in which participants were instructed to provide examples of multilingual practices from their own social media accounts and to specify which languages were used.

#### 4.1 Participants

A heterogeneous group of people with a wide range of socio-cultural backgrounds, ages, genders and linguistic biographies was needed in order to be representative of the online community. Thus, a link for the online questionnaire was distributed via a number of social media channels, including Facebook, Twitter as well as e-mail. The criteria of analysis were as follows:

- All the participants had to speak more than one language and at least one of the languages had to be English.
- The participants had to be active social media users, i.e. maintain and regularly update their profile for at least one of the focal social media services.
- A wide range of genders, ages, language proficiencies and socio-cultural backgrounds were taken into consideration.
- In order to successfully submit the answers to the survey, completing all the questions was compulsory.
- For the open-ended questions, participants were given the opportunity to write as much or as little as they felt appropriate.

Regarding the demographics, almost half of the participants (49.4%) were between the ages of 18–25, whilst 30.4% were aged 26–35, 19.6% were over 35 and merely 0.6% were under 18. This means the vast majority of social media users who took part in the study were young adults around the age of tertiary level education, e.g., universities. This coincided with the general age distribution of top social networks (cf. Hoelzel 2015). Gender distribution was 70.3% female, 29.4% male, while 0.3% identified as non-binary. Participants listed 56

different countries of origin, and nationalities, with Bosnia and Herzegovina, United States of America, Germany, Croatia and Serbia being the most salient. This was because the channels of questionnaire distribution were my own social media platforms, where the majority of the social circle is from my home country Bosnia and Herzegovina, as well as neighbouring countries. The countries listed were from every continent. The majority of the respondents (85.6%) were non-native English speakers, although they considered themselves to be proficient enough in English to participate in the questionnaire.

## 4.2 Research design

The questionnaire was designed using *SurveyMonkey* software, which allowed for both an in-depth approach, where only the responses of a single participant could be analysed, as well as a filtering system, where only the responses of people who claimed to mix languages on social media could be viewed. The responses were anonymous for data protection purposes, and the participants were informed that the data would be published as part of a research project. In total, 360 responses were collected, and the survey consisted of 30 questions. Given that the vast majority of participants did not have a linguistics background and were unlikely to be familiar with terminology such as “translanguaging” or “code-switching,” I chose to use the expression “mixing languages” to make the questionnaire more accessible to the target audience.

The questions were compiled according to several clusters:

- socio-demographic information and linguistic background (age, gender, country of birth, citizenship, L1 and other L2s, parents’/guardians’ L1s, language/s spoken in the family)
- linguistic biography (time spent in an English-speaking country, influence of social media/education/media)
- cultural identity (which culture the participant feels connected to; perception of bilingualism, whether they consider it important to remain fluent in their L1)
- language use in various social situations (social media, school, home, recreation)
- social media habits (frequency of use, preferred platforms, which language/s the participant uses in social media, what impacts their linguistic choices online)
- translanguaging and language attitudes (views on multilingual practices, whether they engage in multilingual practices)

This paper focuses primarily on the responses regarding multilingual practices in social media and why people choose to engage in this type of discursive practice. The analysis was both quantitative and qualitative. The former consisted of using percentages and Likert scales to measure whether sociolinguistic variables such as age, gender and cultural background influence translanguaging in social media and, if so, to what extent. The qualitative analysis was used to determine patterns in translanguaging, the purpose they were used for, and whether this coincided with the existing presumptions regarding digital translanguaging in social media.

## 5 Data

In response to the question “Do you mix two or more languages within the same sentence/post on your social media profiles?”, over half of the participants stated that they use some form of multilingual practice. When considering answers from the age group 18–35, 288 people, i.e. 55%, of the participants claimed they engage in this type of language use. When the filter for the age group over 35 was selected, 46% responded that they mix languages, whereas 54% claimed they do not. This indicates that translanguaging was distributed rather evenly among different age groups and that translanguaging did not necessarily occur more

Most popular social networks based on survey responses

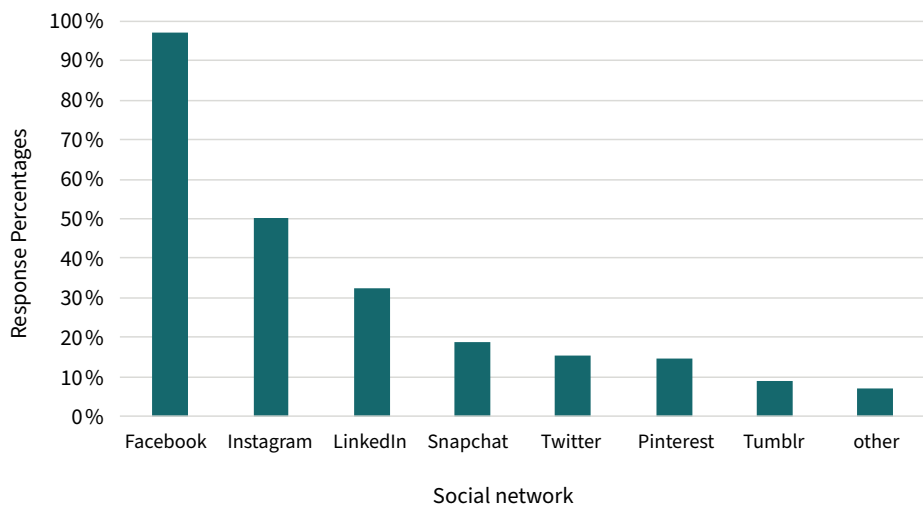


Figure 3: Ranking of social networking sites by the participants.

frequently among young adults. Similarly, gender did not play a significant role in digital translanguaging, and was consequently not analysed in more depth as a separate variable. One of the questions was to state which social media networks they use most frequently, and the results are shown in Figure 3.

These results coincide with Facebook being the SNS with the largest numbers of users, although on a global scale Twitter ranks higher than LinkedIn and Snapchat. Overall, the results of the questionnaire show to what extent translanguaging has become present in contemporary speech, particularly in computer-mediated discourse. If they ticked “yes”, the participants were asked to provide examples of previous posts or describe how they would usually post something whilst using various languages.

The following example was provided by a participant who has directly cited one of their own social media posts:

“Hola Erin, mi amor. How’s life going? Envoie-moi ton adresse y te mandaré una tarjeta postal. J’espère que tu vas bien ! besitos <3”

The first utterance is a declarative sentence entirely in Spanish (“Hola Erin, mi amor”). The person then shifts to English (“How’s life going?”); this is already a form of translanguaging occurring between two separate utterances, albeit not within the same clause. However, the person then moves on to use French (“Envoie-moi ton adresse”) and Spanish (“y te mandaré una tarjeta postal”) within the same utterance, by using two languages between coordinated clauses. This is followed by an exclamatory sentence in French (“J’espère que tu vas bien!”) which is a separate utterance from the previous use of Spanish and French. The person then once again uses Spanish to say a farewell (“besitos”) and uses a heart emoticon to express love. There is a blending of languages such as English, French and Spanish but also a combination of text and emoticon with the use of “<3”, which, when typed on social media sites, is automatically converted to a heart emoji. This multimodal, multilingual discursive practice is very consistent with the definition of translanguaging, as well as with Thurlow’s (2018) framework of discourse and multimodality in regards to digital discourse research.

Given that both the author of this social media post and their interlocutor understand all three languages, the author could have chosen to write the entire post in any of the three languages. However, it is a public post, hence the author is showcasing their multiculturalism and the fact that they are a polyglot not only to the intended message recipient but also to their entire social media audience. Interestingly, after reviewing their responses to the questionnaire, this person

strongly disagreed that language mixing is a mark of prestige, a sign of a global mindset, or used to display multiculturalism. They claim their reasons for translanguaging are due to their large number of foreign friends on social media and the ability to express themselves more freely in communication.

The explanations behind such examples in the questionnaire point to the fact that there is not a rigid monolingual standard in digital discourse as also supported by findings from Androutsopoulos (2013b) on multilingual language use on Facebook, and Wentker's work on code-switching and identity construction among bilingual students in WhatsApp groups (2018). This research and my own observations show that when people are free to express themselves through their social media posts, they do tend to engage in translanguaging. Shifting the focus from prescribed linguistic norms that are used in an educational context to developing fluidity in language is how social media may be used for didactic purposes. Based on the data, it appears that there is less social stigma and ideological language scrutiny online as opposed to a classroom setting. There is a close correlation between one's identity construction (i.e. how they wish to be perceived by others based on traits they themselves focus on) and stigma (i.e. how they are classified by others based on common traits they may share with other people that they do not necessarily feel connected to). When it comes to multilingual language use, social media give people this opportunity to address not only one group of monolingual speakers but also simultaneously many other groups of people who use language in the same way that they do.

## 6 Discussion of results

The respondents for the most part had positive attitudes towards multilingual practices, with only 25% rounded down from 25.14% agreeing that it is an indication of poor language skills and 18% rounded up from 17.6% remaining neutral. However, when it comes to overt prestige and translanguaging, merely 10% rounded down from 10.34% explicitly stated they consider multilingual practice to be a mark of prestige and admiration; the majority did not consider multilingual practice to be a mark of overt prestige or were impartial. This indicates that translanguaging might still carry a connotation of an inferior linguistic practice.

The final five statements in this questionnaire were intended purely for the purpose of exploring motivations for translingual discursive practices, and to determine if they coincide with Myers-Scotton's (1979) framework of reasons for code-switching and translanguaging. This was followed by a series of statements in which the participants had to mark to what extent they agreed (see figure 4).



As can be seen from figure 4, approximately 56% rounded up from 55.58% of the respondents claimed they mix languages because they cannot remember a

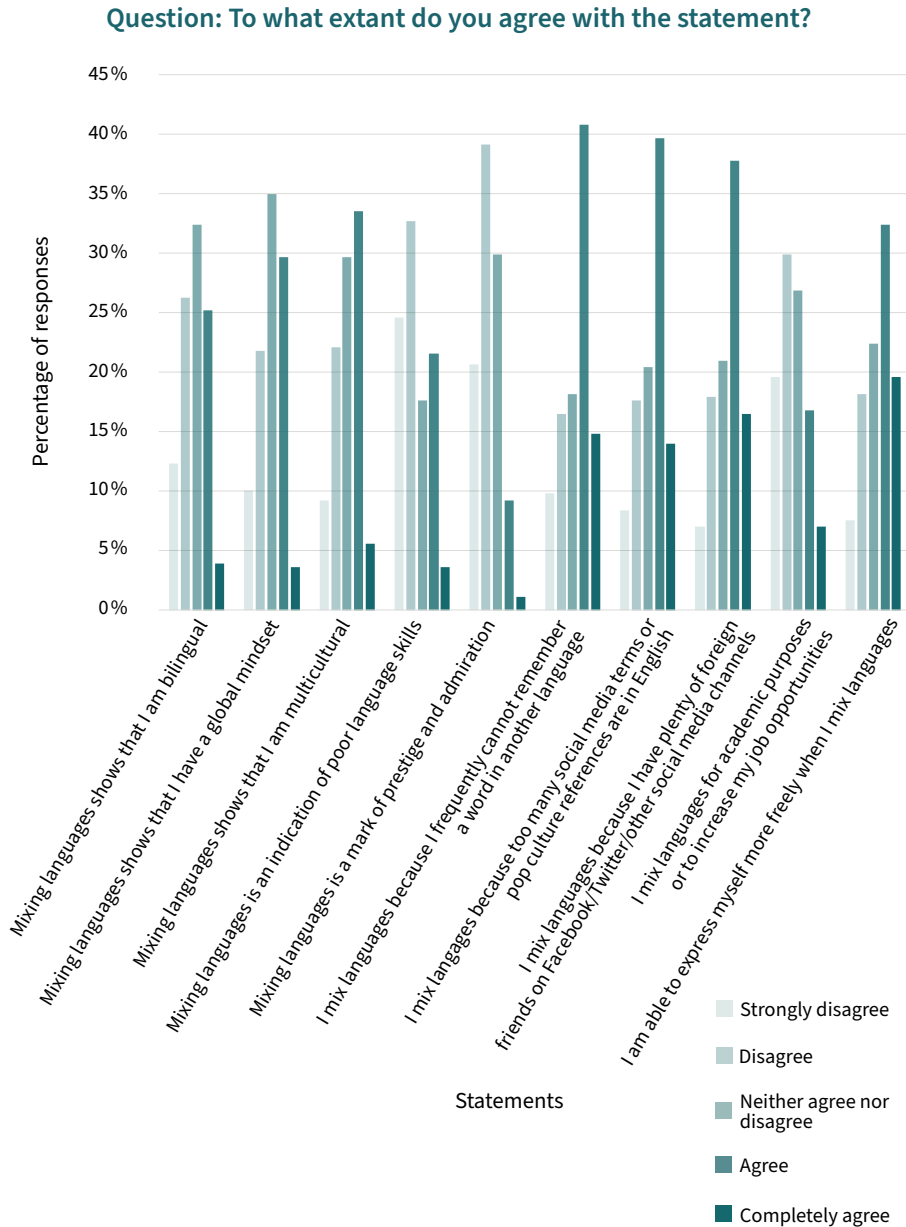


Figure 4: Responses to Question 27 asking participants to state to what extent they agree with the provided statements.

word in another language. Although this concurs with point 1 in Myers-Scotton's list (lack of knowledge of one language or a lack of facility in it), it may be the case that a bilingual speaker temporarily cannot recall a word or phrase in one of their languages rather than lack proficiency in that language. By removing the boundaries of strict monolingual language use, people are able to use whatever word comes to mind first. Translanguaging may also depend on the context of the situation, where a culture-specific item is used instead of its translation that would require circumlocution. This coincides with Myers-Scotton's observation that speakers engage in multilingual practices for the purpose of introducing a new subject or terminology. It may simply be the case that introducing a new term fits better with what the person is attempting to convey.

The subsequent statement asks if translanguaging is related to the large number of social media terms or pop cultural references in English and 54% rounded up from 53.63% of participants agreed or completely agreed with the statement. A lot of terminology used in social media tends to be in English, and rather than find transliterations of these notions in other languages, many people choose to simply keep the English form, sometimes with inflectional endings in other languages. This shows their belonging to the online community who uses these social media terms, and with English being the lingua franca of the internet, most social media terms and pop cultural references are predominantly in English. Numerous social media users choose to post in their languages as well as English to make their content relevant for a wider audience.

The next statement asks if respondents choose to mix languages due to a large number of multilingual friends on social media, and, again, 54% rounded down from 54.19% of respondents stated they agree or completely agree with the statement. Myers-Scotton (1979) claims that language mixing can occur to exclude some persons from interaction. This interpersonal communication differs from online interaction where excluding people might be achieved by adjusting privacy settings. In the case of multilingual practices, the intention actually appears to have the opposite effect and is used to include more people perhaps by using terms in English or writing in other languages to include people who may speak that language.

49% rounded down from 49.44% of the respondents claimed they do not mix languages to increase their job opportunities or for academic purposes. Although the majority of the participants may not use translanguaging for the purpose of impressing others (Myers-Scotton's fourth reason), among the 24% rounded up from 23.74% of participants that stated they mix languages for academic purposes or potential job opportunities and the 27% rounded up from 26.82% that

remained neutral, it is very likely that most of them, statistically speaking, mix languages to be perceived how they wish to be seen by their internet audience. It should also not be ruled out that some participants might not be fully aware that they are in fact translanguaging for the purpose of impressing others. Lastly, the statement that mixing languages enables a person to express themselves more freely showed that many people do find translanguaging useful, since 52% rounded up from 51.95% of the respondents agreed with the statement, which also coincides with García's (2009) claims regarding the benefits of translanguaging.

## **7 Conclusion**

The results presented in this paper are part of a larger study which was conducted to explore the link between cultural identity and translanguaging in social media. This paper focuses on how many social media users tend to produce translingual content on their pages, their reasons for doing so, and what this may mean with regard to translanguaging as a pedagogical method in school. In this context, it is also important to look at attitudes towards multilingual practices in general and whether it still carries a social stigma. Given that around one quarter of the respondents agreed with the statement that mixing languages is an indication of poor language skills, the results show that there are still preconceived notions that translanguaging occurs due to language incompetence. However, the perspective on translanguaging seems to be moving in a different direction. This is illustrated by the finding that over half of the respondents said they find it easier to express themselves when they are allowed to use multiple languages within the same sentence or social media post.

The method used certainly provided a wealth of useful data. However, it is also difficult to control who fills out questionnaires with this type of broad distribution and some responses had to be excluded prior to analysis. Nevertheless, the data obtained was able to provide a picture in answer to the research question: Why do users engage in multilingual practices in their social media posts, what can be learned from this way of communicating and can it potentially be implemented in educational curricula? If this study is replicated with a different heterogeneous group of social media users and similar patterns emerge, this would point toward a shift in perception regarding digital translanguaging. A questionnaire with both teachers and students could be carried out to determine how they engage in translanguaging in social media, and how this type of multilingual practice can be implemented in the classroom. Further investigation into how translanguaging in social media might be used to enhance second language

learning ought to be carried out. Translanguaging as a didactic method is already being investigated within the context of interactional classroom conversations to see how teachers using multiple languages may influence students to do the same (cf. Canagarajah 2011; Bezzina 2017); however, digital translanguaging, particularly in social media and as a foreign language teaching strategy, has yet to be explored in more depth. Issues such as standardized assessment need to be explored more thoroughly if translanguaging is to be an effective didactic tool.

With translanguaging becoming increasingly common in online communication among students, it challenges the prescriptive approach of teaching students 'the correct way to speak', because it is apparent they find it natural to engage in these linguistic practices in social media. Translanguaging occurs in everyday conversation and by allowing students to utilize this discursive practice in the classroom, teachers can help to create an atmosphere that makes them feel more at ease and comfortable with using a language in a way that is more representative of how they communicate outside the classroom. Melo-Pfeifer and Araújo e Sá (2018) argue that translanguaging is a skill, but this raises the question of whether it is acquired as by-product of the environment a person is raised in, or a competence that should be taught and developed in schools? In this regard, Canagarajah (2011) cogently argues that if translanguaging is a natural process that allows flexible use of the speaker's entire linguistic repertoire, it ought to be recognized and encouraged in schools but not necessarily taught as part of the syllabus. If translanguaging was to enter the syllabus and a prescriptive approach to translanguaging were adopted, with textbooks on 'grammatically correct' forms of translanguaging, this would take away much of what this linguistic practice is about: offering a flexible, dynamic, and concomitantly successful mode of communication. This method would be an immensely difficult endeavour, as bilingual speakers have so many different ways of using translingual utterances with so many different languages that such an approach may not be feasible for the teachers to implement. Social media can be a useful instrument in observing how and why translanguaging occurs, leading to more discussions whether it should be accepted as a new standard, or a contemporary way to enhance foreign language learning in the classroom.

## References

- Allard, Elaine (2017). Re-examining teacher translanguaging: An ecological perspective. In: *Bilingual Research Journal*, 40 (2), p. 116–130 <https://doi.org/10.1080/15235882.2017.1306597> [13.02.2020]

- Androutsopoulos, Jannis K. (2013a). Code-switching in computer-mediated communication. In: S. C. Herring; D. Stein and T. Virtanen (eds.): *Pragmatics of computer-mediated communication*. Berlin/New York: de Gruyter, p. 667–694
- Androutsopoulos, Jannis K. (2013b). Networked multilingualism: Some language practices on Facebook and their implications. In: *International Journal of Bilingualism*, 19 (2), p. 1–21 <https://doi.org/10.1177/1367006913489198> [13.02.2020]
- Auer, Peter (2010). Code-switching/mixing. In: R. Wodak; B. Johnstone and P. Kerswill (eds.): *The SAGE Handbook of Sociolinguistics*. London: SAGE, p. 460–478
- Baker, Colin (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, 3rd edition
- Bezzina, Anne-Marie (2017). Translanguaging practices in the teaching of French as a Foreign Language in Malta. In: *Malta Review of Educational Research*, 11 (1), p. 75–95 <https://www.mreronline.org/wp-content/uploads/2017/07/4-MRER-11-1-Anne-Marie-Bezzina.pdf> [13.02.2020]
- Bolander, Brook and Locher, Miriam (2015). ‘Peter is a dumb nut’: Status updates and reactions to them as ‘acts of positioning’ in Facebook. In: *Pragmatics*, 25 (1), p. 99–122 <https://doi.org/10.1075/prag.25.1.05bol> [13.02.2020]
- Bou-Franch, Patricia and Garcés-Conejos Blitvich, Pillar (2014a). Gender ideology and social identity processes in online language aggression against women. In: *Journal of Language Aggression and Conflict*, 2 (2), p. 226–248 <https://doi.org/10.1075/jlac.2.2.03bou> [13.02.2020]
- Bou-Franch, Patricia and Garcés-Conejos Blitvich, Pillar (2014b). Conflict management in massive polylogues: A case study from YouTube. In: *Journal of Pragmatics*, 73, p. 19–36 <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.05.001> [13.02.2020]
- Bou-Franch, Patricia and Garcés-Conejos Blitvich, Pillar (2018). Relational work in multimodal networked interactions on Facebook. In: *Internet Pragmatics*, 1 (1), p. 134–160 <https://doi.org/10.1075/ip.00007.bou> [13.02.2020]
- boyd, danah m. and Ellison, Nicole B. (2008). Social network sites: Definition, history, and scholarship. In: *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13 (1), p. 210–230 <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x> [13.02.2020]
- Buchel, Olga and Rasmussen Pennington, Diane (2017). Geospatial analysis. In: L. Sloan and A. Quan-Haase (eds.): *The SAGE handbook of social media research methods*. London: SAGE, p. 285–308
- Buus Lassen, Niels; la Cour, Lisbeth and Vatrapu, Ravi (2017). Predictive analytics with social media data. In: L. Sloan and A. Quan-Haase (eds.): *The SAGE handbook of social media research methods*. London: SAGE, p. 328–341
- Canagarajah, Suresh (2006). The place of World Englishes in composition: Pluralization continued. In: *College Composition and Communication*, 57 (4), p. 586–619

- Canagarajah, Suresh (2011). Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. In: *The Modern Language Journal*, 95 (3), p. 401–417 <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01207.x> [13.02.2020]
- Canagarajah, Suresh (2013). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge
- Canagarajah, Suresh (2015). Clarifying the relationship between translingual practice and L2 writing: Addressing learner identities. In: *Applied Linguistics Review*, 6 (4), p. 415–440 <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0020> [13.02.2020]
- Candelier, Michel; Camilleri-Grima, Antoinette; Castellotti, Véronique; de Pietro, Jean-François; Lőrincz, Ildikó; Meißner, Franz-Joseph; Noguerol, Artur; Schröder-Sura, Anna and Molinié, Muriel (2012). A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures: Competences and resources. Graz: European Centre for Modern Languages, Council of Europe. <https://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/ID/20/language/en-GB/Default.aspx> [13.02.2020]
- Creese, Angela (2017). Translanguaging as an everyday practice. In: B. Paulsrud; J. Rosen; B. Straszer and A. Wedin (eds.): *New perspectives on translanguaging and education*. Bristol: Multilingual Matters, p. 1–9
- Creese, Angela and Blackledge, Adrian (2010). *Multilingualism: A critical perspective*. New York: Continuum
- Creese, Angela; Blackledge, Adrian and Hu, Rachel (2018). Translanguaging and translation: The construction of social difference across city spaces. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21 (7), p. 841–852 <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1323445> [13.02.2020]
- Crystal, David (1986). The prescriptive tradition. In: D. Crystal (ed.): *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 2–5
- Cummins, Jim (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: California State Department of Education (ed.): *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles: California State University, p. 3–49
- Cummins, Jim (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters
- Dorleijn, Margreet and Nortier, Jacomine (2009). Code-switching and the internet. In: B. Bullock and A. Toribio (eds.): *The Cambridge handbook of linguistic code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 127–141
- Dornyei, Zoltan (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press
- Ellison, Nicole B.; Vitak, Jessica; Gray, Rebecca and Lampe, Cliff (2014). Cultivating social resources on social network sites: Facebook relationship mainte-

- nance behaviors and their role in social capital processes. In: *Journal of Computer-Mediated Communication*, 19 (4), p. 855-870 <https://doi.org/10.1111/jcc4.12078> [13.02.2020]
- eMarketer (2018). Number of social network users worldwide from 2010 to 2021 (in billions) [Graph]. In: Statista. <https://www.statista.com/statistics/278414/number-of-worldwide-social-network-users/> [13.02.2020]
- Gafaranga, Joseph (2007). Code-switching as a conversational strategy. In: P. Auer and L. Wei (eds.): *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. New York: de Gruyter, p. 279–313
- Garcés-Conejos Blitvich, Pilar (2010). The YouTubification of politics, impoliteness and polarization. In: R. Taiwo (ed.): *Handbook of research on discourse behaviour and digital communication: Language structures and social interaction*. Hershey, PA: IGI Global, p. 540–563
- Garcés-Conejos Blitvich, Pilar and Bou-Franch, Patricia (2019). Introduction to analyzing digital discourse: New insights and future directions. In: P. Bou-Franch and P. Garcés-Conejos Blitvich (eds.): *Analyzing digital discourse: New insights and future directions*. Cham: Palgrave Macmillan, p. 3–22
- García, Ofelia (2009). *Bilingual education in the 21st century: A Global Perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell
- García, Ofelia (2011). Educating New York's bilingual children: Constructing a future from the past. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14 (2), p.133–153 <https://doi.org/10.1080/13670050.2010.539670> [13.02.2020]
- García, Ofelia and Leiva, Camila (2014). Theorizing and enacting translanguaging for social justice. In: A Blackledge and A. Creese (eds.): *Heteroglossia as practice and pedagogy*. New York: Springer, p. 199–216
- García, Ofelia and Wei, Li (2014). *Translanguaging. Language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan UK
- García, Ofelia and Kano, Naomi (2014). Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the US. In: J. Conteh and G. Meier (eds.): *The multilingual turn in language education: Opportunities and challenges*. Bristol: Multilingual Matters, p. 292–299
- García, Ofelia and Kleyn, Tatyana (2016). *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. New York: Routledge
- García, Ofelia and Lin, Angel M.Y. (2016). Translanguaging in bilingual education. In: O. García; A.M.Y. Lin and S. May (eds.): *Bilingual and Multilingual Education*. Cham: Springer, p. 117–130 [https://doi.org/10.1007/978-3-319-02324-3\\_9-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-02324-3_9-1) [13.02.2020]
- García, Ofelia and Seltzer, Kate (2016). The translanguaging current in language education. In: B. Kindenberg (ed.): *Flerspråkighet som resurs (Multilingualism as a resource)*. Stockholm: Liber, p. 19–30

- Georgalou, Mariza (2016). 'I make the rules on my wall': Privacy and identity management practices on Facebook. In: *Discourse & Communication*, 10 (1), p. 40–64 <https://doi.org/10.1177/1750481315600304> [13.02.2020]
- Gogolin, Ingrid (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann
- Gómez Fernández, Roberto (2019). Translanguaging and equity in groupwork in the science classroom: Adding linguistic and cultural diversity to the equation. In: *Cultural Studies of Science Education*, 14 (2), p. 383–391 <http://dx.doi.org/10.1007/s11422-019-09919-w> [13.02.2020]
- Grosjean, Francois (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Grosjean, Francois (2010). *Bilingual life and reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Gumperz, John J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hand, Martin (2017). Visuality in social media: Researching images, circulations and practices. In: L. Sloan and A. Quan-Haase (eds.): *The SAGE handbook of social media research methods*. London: SAGE, p. 215–231
- Heller, Monica (2007) *Bilingualism as Ideology and Practice*. In: M. Heller (ed.): *Bilingualism: A social approach*. London: Palgrave Macmillan, p. 1–22
- Herring, Susan C. (1996). *Computer-mediated communication: Linguistic, social and cross-cultural perspectives*. Amsterdam: John Benjamins
- Herring, Susan C. (2001). Computer-mediated discourse. In: D. Schiffrin; D. Tannen and H. Hamilton (eds.): *The Handbook of Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell, p. 612–634
- Hoelzel, Mark (2015). Update: A breakdown of the demographics for each of the different social networks. In: *Business Insider*, 29.06.2015. <https://www.businessinsider.com/update-a-breakdown-of-the-demographics-for-each-of-the-different-social-networks-2015-6?r=DE&IR=T> [13.02.2020]
- Hornberger, Nancy (2003). *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings*. Bristol: Multilingual Matters
- Hornberger, Nancy and Link, Holly (2012). Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: A biliteracy lens. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15 (3), p. 261–278 <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.658016> [13.02.2020]
- Jacobson, Rodolfo and Faltis, Christian (1990). *Language distribution issues in bilingual schooling*. Clevedon: Multilingual Matters
- Jonsson, Carla (2017). Translanguaging and ideology: Moving away from a monolingual norm. In: B. Paulsrud; J. Rosen; B. Straszer and A. Wedin (eds.): *New*



- perspectives on translanguaging and education. Bristol: Multilingual Matters, p. 20–37
- Kim, Sujin (2018). ‘It was kind of a given that we were all multilingual’: Transnational youth identity work in digital translanguaging. In: *Linguistics and Education*, 43, p. 39–52 <https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.10.008> [13.02.2020]
- Labov, William (2006). *The social stratification of English in New York*. Cambridge: Cambridge University Press
- Latzko-Toth, Guillaume; Bonneau, Cluadine and Millette, Mélanie (2017). Small data, thick data: Thickening strategies for trace-based social media research. In: L. Sloan and A. Quan-Haase (eds.): *The SAGE handbook of social media research methods*. London: SAGE, p. 199–214
- Lewis, Gwyn; Jones, Bryn and Baker, Colin (2012). Translanguaging: Developing its conceptualisation and contextualisation. In: *Educational Research and Evaluation*, 18 (7), p. 655–670 <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718490> [13.02.2020]
- Liu, Shixiong; Gui, Dan-Yang; Zuo, Yafei and Dai, Yu (2019). Good slang or bad slang? Embedding internet slang in persuasive advertising. In: *Frontiers in Psychology*, 10 (1251), p. 1–12 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01251> [13.02.2020]
- MacSwan, Jeff (2000). The threshold hypothesis, semilingualism, and other contributions to a deficit view of linguistic minorities. In: *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 20 (1), p. 3–45 <https://doi.org/10.1177/0739986300221001> [13.02.2020]
- MacSwan, Jeff (2017). A multilingual perspective on translanguaging. In: *American Educational Research Journal*, 54 (1), p. 167–201 <https://doi.org/10.3102/0002831216683935> [13.02.2020]
- Melo-Pfeifer, Sílvia and Araújo e Sá, Maria Helena (2018). Multilingual interaction in chat rooms: Translanguaging to learn and learning to translanguage. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21 (7), p. 867–880 <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1452895> [13.02.2020]
- Meisel, Jürgen M. (1989). Early differentiation of languages in bilingual children. In: K. Hylthenstam and L. K. Obler (eds.): *Bilingualism across the lifespan: Aspects of acquisition, maturity and loss*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 13–40
- Muysken, Pieter (2000). *Bilingual speech: A typology of code-mixing*. Cambridge: Cambridge University Press
- Myers-Scotton, Carol (1979). *Social Motivation for code-switching: Evidence from Africa*. Oxford: Clarendon Press
- Otheguy, Ricardo; García, Ofelia and Reid, Wallis (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages. A perspective from linguistics. In: *Applied Linguistics Review*, 6 (3), p. 281–307 <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014> [13.02.2020]

- Otsuji, Emi and Pennycook, Alastair (2010). Metrolingualism: Fixity, fluidity and language in flux. In: *International Journal of Multilingualism*, 7 (3), p. 240–254 <https://doi.org/10.1080/14790710903414331> [13.02.2020]
- Paulsrud, BethAnne; Rosen, Jenny; Straszer, Boglarka and Wedin, Asa (2017). Perspectives on translanguaging in education. In: B. Paulsrud; J. Rosen; B. Straszer and A. Wedin (eds.): *New perspectives on translanguaging and education*. Bristol: Multilingual Matters, p. 10–19
- Pinker, Steven (1994). *The language instinct: How the mind creates language*. New York: W. Morrow
- Rampton, Ben (1999). Styling the other: Introduction. In: *Journal of Sociolinguistics*, 3, p. 421–427 <https://doi.org/10.1111/1467-9481.00088> [13.02.2020]
- Schreiber, Brooke R. (2015). ‘I am what I am.’ Multilingual identity and digital translanguaging. In: *Language Learning & Technology*, 19 (3), p. 69–87 <https://www.lltjournal.org/item/2920> [13.02.2020]
- Seargeant, Philip and Tagg, Caroline (eds.) (2014). *The language of social media: Identity and community on the internet*. Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Statista (2019). Most popular social networks worldwide as of October 2019, ranked by number of active users (in millions). In: Statista. <https://www-statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/> [13.02.2020]
- Thurlow, Crispin (2018). Digital discourse: Locating language in new/social media. In: J. Burgess; A. Marwick and T. Poell (eds.): *The SAGE handbook of social media*. New York: SAGE, p. 135–145
- Velasco, Patricia and García, Ofelia (2014). Translanguaging and the writing of bilingual learners. In: *Bilingual Research Journal*, 37 (1), p. 6–23 <https://doi.org/10.1080/15235882.2014.893270> [13.02.2020]
- Wei, Li (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. In: *Journal of Pragmatics*, 43 (5), p. 1222–1235 <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035> [13.02.2020]
- Wei, Li (2018). Translanguaging and code-switching. What’s the difference? In: OUPblog. <https://blog.oup.com/2018/05/translanguaging-code-switching-difference/> [13.02.2020]
- Wentker, Michael (2018). Code-switching and identity construction in WhatsApp: Evidence from a (digital) community of practice. In: B. Bös; S. Kleinke; S. Molin and N. Hernandez (eds.): *The discursive construction of identities on- and offline*. Amsterdam: John Benjamins, p. 109–132
- Williams, Bronwyn (2009). Multilingual literacy strategies in online worlds. In: *Journal of Advanced Composition*, 29, p. 255–258 [www.jstor.org/stable/20866896](http://www.jstor.org/stable/20866896) [13.02.2020]

- Williams, Cen (1994). Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwieithog [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]. Unpublished doctoral thesis. Bangor: University of Wales
- Young, Vershawn Ashanti (2004). Your average nigga. In: *College Composition and Communication*, 55 (4), p. 693–715
- Zappavigna, Michele (2012). *Discourse of Twitter and social media: How we use language to create affiliation on the web*. London: Continuum

## **Author**

**Nina Dumrukcić.** University of Cologne, English Department; research interests: bilingualism, translanguaging, experimental psycholinguistics, applied sociolinguistics, morphology  
[nina.dumrukci@uni-koeln.de](mailto:nina.dumrukci@uni-koeln.de)



## Partizipative Maßnahmen in sozialen Netzwerken

### Potenzial und Grenzen einer Student-Voice-Erfahrung

**Zusammenfassung.** Die Bedeutung der sozialen Netzwerke als Mittel zum Ausdruck der eigenen Identität und zur gemeinschaftlichen Teilhabe wächst weiterhin, vor allem in den jüngeren Generationen. Partizipationspraktiken verschiedener Art deuten auf eine Verschmelzung zwischen dem formellen Bildungsbereich und dem informellen Alltagskontext der Jugendlichen hin. Neben den Vorteilen, die damit einhergehen, muss man auch die eventuellen Risiken in Betracht ziehen, sowohl auf Seiten des Lehrpersonals als auch für Schüler\*innen, wenn diese nicht über die adäquaten Kompetenzen verfügen. Der Erwerb von Fachkompetenzen kann zur Verringerung der Risiken und dementsprechend zur vollen Ausnutzung des Potenzials sozialer Medien im schulischen Bereich beitragen. Mittels der hier berichteten Erfahrung soll geprüft werden, ob beispielsweise eine Facebook-ähnliche Umgebung als Instrument zum persönlichen Ausdruck von Schüler\*innen der Sekundarschule dienen kann, sodass diese zu Hauptakteur\*innen der Verbesserungsprozesse ihrer Ausbildung werden können. Der Mangel an Beteiligung seitens der Schüler\*innen in der Studie hat die Autorinnen zu einigen Überlegungen zum Einsatz sozialer Netzwerke im schulischen Umfeld motiviert, sowohl in Bezug auf den Ansatz von *Student Voice* als auch auf die Bedingungen für dessen effektive Umsetzung in der Schule.

**Schlüsselwörter.** Soziale Netzwerke, Facebook, partizipative Kultur, *Student Voice*, formelles und informelles Lernen

## Participatory practices on social networking sites

### Potential and limits of a student voice experience

**Abstract.** The last years and decades have seen a growing significance of social networks as tools for expressing personal identity and collective participation, especially among the younger generations. Participatory practices of various kinds are highlighting the fusion of the areas of formal learning and the informal contexts in which children live. Apart from the benefits that accompany this phenomenon, the potential risks that we may face without the appropriate skills have to be taken into account as well. Acquiring specific skills can help reduce these risks and make the most of the potential of these digital environments. The experiences described in this paper are supposed to examine whether an environment similar to Facebook can be used to lend a voice to the students of a secondary school in order to empower them to play a key role in the improvement process of their education. The current lack of students' participation in the study made the authors reflect on the use of social networking sites in a school environment, both in relation to the student voice approach and the conditions for its effective implementation in schools.

**Keywords.** Social networking sites, Facebook, participatory culture, student voice, formal and informal learning

## 1 Einführung

Der Gebrauch von sozialen Netzwerken ist zu einem wichtigen Studien- und Forschungsgebiet geworden, das viele Aspekte des sozialen und erzieherischen Kontexts von Jugendlichen betrifft (vgl. Greenhow, Askari 2017; Greenhow et al. 2014; Kio 2016). Laut einer in den USA durchgeführten Umfrage nutzen 76% der Jugendlichen im Alter zwischen 13 und 18 Jahren täglich über eine Stunde lang soziale Medien (vgl. Lenhart et al. 2015). Eine ähnliche Umfrage ergab, dass unter den jungen Menschen zwischen 18 und 29, die im Internet surfen, 88% Facebook nutzen, 59% Instagram, 36% Pinterest, 34% LinkedIn und 26% Twitter (vgl. Greenwood et al. 2016). Facebook-Nutzungsdaten zeigen, dass die Website bei 2,23 Milliarden aktiven Nutzer\*innen monatlich (vgl. Facebook 2018) mit Abstand das beliebteste soziale Netzwerk ist. In den letzten Jahren haben sich jedoch junge Konsument\*innen zunehmend von Facebook zu Diensten wie YouTube, Instagram, Snapchat, Twitter und Pinterest verlagert. Dennoch haben sich die Zugriffs- und Nutzungsraten von Facebook bei Teenagern in den USA kaum verändert und signalisieren somit stetiges Interesse (vgl. Lai 2018).

Die wachsende Beteiligung junger Menschen an digitalen Praktiken und ihre umfassende Nutzung sozialer Medien erhöht die Nachfrage nach Lernumgebungen, die auf sozialen Netzwerkräumen (vgl. Greenhow et al. 2014) basieren oder diese mit einbeziehen. Aus dieser Perspektive heraus sind die Vorteile der Verflechtung schulischer und außerschulischer Praktiken hervorgehoben worden unter Verweis auf empirische Beispiele, die darauf hindeuten, dass Facebook jungen Menschen die Möglichkeit bietet, zeitgemäße wissenschaftliche Bildung zu entwickeln und umweltverantwortliches Verhalten anzunehmen (vgl. Greenhow et al. 2015).

Aus der Sicht der Bildungsforschung hat sich die Aufmerksamkeit jedoch auf den Erwerb kritischer Fähigkeiten und digitaler Kompetenzen konzentriert, die für eine bewusste Nutzung sozialer Netzwerke und die Ermittlung ihres Potenzials für formelles und informelles Lernen notwendig sind (siehe Manca, Ranieri 2013, 2016, 2017; Ranieri, Manca 2013). Wie von einigen Autor\*innen (vgl. Anderson, Dron 2017; Crook 2012; Ranieri, Manca 2013) betont, scheinen diese digitalen Kompetenzen und kognitiven Ressourcen eine aktive Erfahrungssammlung und einen souveränen Umgang mit Informationsquellen unterschiedlicher Natur zu begünstigen. Ein zusätzlicher Mehrwert dieses kompetenzorientierten Ansatzes ergibt sich möglicherweise aus der Erweiterung der Lernkontexte und einem damit verbundenen Zugang zu authentischen Inhalten und externen Expert\*innen, zu Fachleuten und Lehrpersonen verschiedener Fächer sowie aus der Möglichkeit, den Alltag mit Lernen und die persönlichen Interessen mit Bildungszielen zu verbinden. Soziale Netzwerke sind aber vor allem die Orte, an denen sich ein großer Teil des sozialen Lebens von Jugendlichen und jungen Erwachsenen abspielt und sich Alltag und die digitale Dimension ständig vermischen (vgl. boyd 2014).

In diesem Zusammenhang kann die pädagogische Perspektive der Student-Voice-Bewegung (vgl. Grion 2017; Grion, Cook-Sather 2013) einen nützlichen Denkanstoß über das Potenzial technologischer Mittel zur etwaigen ‚Legitimierung‘ der Ansichten von Schüler\*innen als Expert\*innen der Schulgemeinschaften geben und darüber hinaus zur Verbesserung der Qualität von Bildungs- und Beteiligungskulturen führen. In diesem Beitrag werden wir die neuesten Erkenntnisse aus der Literatur bezüglich der Vorteile und Risiken des Gebrauchs sozialer Medien und sozialer Netzwerke durch jüngere Altersgruppen analysieren. Die Untersuchung wird auch die Merkmale der Beteiligungskulturen, die in diesen Umgebungen in Verbindung mit der Schulkultur bestimmt werden, sowie die Bedeutung von Medienerziehung und digitaler Bildung als wesentliche Grundlagen für eine sichere und bewusste Nutzung von Netzwerkseiten erwägen. Diese Überlegungen bilden den Hintergrund für den Bericht eines Experiments in einer

Sekundarschule, das überprüfen sollte, ob eine Social-Networking-Site wie Facebook eine praktikable Möglichkeit für Sekundarschüler\*innen ist, ihre eigenen Bedürfnisse im Schulleben auszudrücken und somit zur Verbesserung der Qualität des Schulunterrichts beizutragen.

## 2 Kosten und Nutzen von sozialen Netzwerken für Jugendliche: Digitale Kompetenz und Medienbildung

Studien zur wachsenden Rolle von sozialen Medien in der Gesellschaft weisen eine stets zunehmende Nutzung nach, insbesondere seitens junger Menschen. Wissenschaftler\*innen haben hervorgehoben, dass die größten Vorteile, die sich aus der Nutzung solcher sozialen Netzwerkumgebungen ergeben, im Zusammenhang mit Identitätsbildungsprozessen und -bestrebungen sowie dem gemeinsamen Engagement unter Gleichgesinnten stehen (vgl. Subrahmanyam, Smahel 2011; Uhls 2015). Konkret tragen solche Websites häufig zu einer Steigerung des Selbstwertgefühls bei jungen Menschen bei, die durch diese ihr soziales Kapital erhöhen und soziale Unterstützung bei den komplexen Prozessen der Selbstdarstellung erhalten können. Diese Faktoren sind gerade im Jugendalter von entscheidender Bedeutung für die Identitätsentwicklung (vgl. Best et al. 2014; Ellison et al. 2011).

Die Bedeutung von Social-Networking-Sites im Leben vieler junger Menschen wurde jüngst von der American Academy of Child and Adolescent Psychiatry hervorgehoben (AACAP 2017). In ihrem Fact Sheet wird argumentiert, dass soziale Netzwerke für Jugendliche verschiedene Vorteile bieten können, wie z. B. mit Freunden und Familie in Verbindung zu bleiben (insbesondere bei einem Aufenthalt im Ausland), neue soziale Kontakte mit Gleichgesinnten oder Personen mit ähnlichen Interessen aufzubauen und Inhalte wie Kunst, Musik und politische Ansichten zu teilen, die zur Entwicklung und zum Ausdruck der individuellen Identität dienen. Studien haben ebenfalls gezeigt, dass es immer mehr Fälle gibt, in denen Jugendliche soziale Netzwerke nutzen, um neue Freundschaften zu schließen und die schon vorhandenen zu pflegen (vgl. Lenhart et al. 2015).

Soziale Medien werden zunehmend als integraler Bestandteil des täglichen Lebens wahrgenommen, während sie bis vor kurzem als getrennt von diesem betrachtet wurden (vgl. Baiocco et al. 2014; Reich et al. 2012). Fragen des Lebens junger Menschen in digitalen Umgebungen sind für die US-Wissenschaftlerin danah boyd von besonderem Interesse. Ihr Buch über soziale Netzwerke im Teenageralter (boyd 2014) untersucht Fragen nach Identität und Privatsphäre ebenso wie Gefahren wie Abhängigkeit und Mobbing. Sie lädt Erwachsene, seien



es Lehrer\*innen, Erzieher\*innen oder Eltern, dazu ein, ihre Ansichten über das Nutzungsverhalten junger Menschen von Unterhaltungs- und insbesondere sozialen Medien zu überdenken. boyd betont dabei, dass sich die Kreativität der Jugendlichen auf verschiedenste Arten manifestiere. Die Jugendlichen entwickeln codierte Verhaltensweisen, durch die sie sich ausdrücken und miteinander kommunizieren können, obwohl, von außen betrachtet, die sozialen Medien die Privatsphäre und die psychologische Integrität der Jugendlichen zu untergraben scheinen.

Zudem gibt es zweifellos eine Reihe von Risikofaktoren, die durch Erzieher\*innen, Lehrer\*innen oder Eltern berücksichtigt werden müssen. Die Persistenz und potenziell virale Verbreitung von online veröffentlichten Inhalten aller Art kann für Jugendliche, die mit der Bildung ihrer eigenen Identität beim Erwachsenwerden kämpfen müssen, zu dramatischen Konsequenzen führen (vgl. Uhls 2012). Andere in der Fachliteratur beschriebene Risiken unterstreichen die Neigung, sich an durch soziale Medien unterstützte Vorbilder und Lebensstile anzupassen, die nicht nur unrealistische Hoffnungen wecken, sondern auch eine Quelle der Frustration für junge Menschen darstellen (vgl. Common Sense Media 2015). Zudem sind Jugendliche im Internet einer großen Menge möglicherweise nicht altersgerechter kommerzieller und sonstiger Inhalte ausgesetzt. Weitere negative Aspekte der Nutzung sozialer Netzwerke sind die Gefahr des Identitätsdiebstahls und die reduzierte Zeit für körperliche Aktivität (vgl. AACAP 2017).

Verfechter\*innen der Nutzung digitaler Medien unter Jugendlichen weisen jedoch auf positive Aspekte hin: Smith (2013) zeigt, wie Jugendliche eine größere Neigung aufweisen, ihre politischen Interessen in sozialen Kreisen und durch soziale Medien zu pflegen. Laut Greenhow und Li (2013) bieten digitale Medien neue Möglichkeiten für Partizipation und Empowerment auf verschiedenen Ebenen:<sup>1</sup> auf individueller Ebene durch die Entwicklung von Fähigkeiten und die Konfrontation mit Andersdenkenden; auf kollektiver Ebene durch das Teilen und Austauschen von Informationen sowie die Vorteile, die aus der Vielzahl von Meinungen entstehen können; auf gesellschaftspolitischer Ebene durch bürgerschaftliches Engagement und demokratische Teilnahme (vgl. Greenhow, Li 2013).

1 Obwohl Partizipation kein eindeutig umrissenes Konzept ist, das viele verschiedene Formen annehmen kann, unterscheidet sich die partizipatorische Kultur in sozialen Medien von älteren Vorstellungen einer passiven Mediennutzung insoweit, als sie mit Interaktion und gegenseitiger Kommunikation assoziiert ist (vgl. Villi, Matikainen 2016). Durch partizipative Praktiken entwickeln Schüler\*innen realweltliche Identitäten, konstruieren Bedeutungen, setzen sich in Beziehung zur Gesellschaft und, ganz allgemein, verbinden sich (mit anderen, mit der Geschichte, mit Orten etc.).

Tatsächlich stellen soziale Netzwerke nicht nur einen integralen Bestandteil der Mediengewohnheiten junger Menschen dar (vgl. Asterhan, Rosenberg 2015), sondern sie sind auch ein hervorragender außerschulischer Kommunikationskanal zwischen Schüler\*innen und Lehrenden, der dazu dienen kann, Beziehungen zu pflegen und gegenseitiges Verständnis zu verbessern sowie Wissen zu teilen und weiterzuentwickeln (vgl. Ophir et al. 2016). Wenn Lernumgebungen die alltäglichen Gewohnheiten der Jugendlichen nutzen, könnten diese „den (Wieder-)aufbau der ‚Brücken‘ zwischen dem informellen und dem formellen Kontext, zwischen der Jugendlichen- und der Schulwelt fördern“ (Grion, Bianco 2016, S. 137). Daher ist es wichtig, „der Rolle und den Perspektiven junger Menschen im schulischen Umfeld, sowohl in der Forschung als auch im Bereich der Bildungsreformen, mehr Gewicht zu verleihen“ (ebd., S. 136).

Die durch soziale Netzwerke vermittelte partizipative Kultur wirkt sich momentan auf viele Bereiche aus, wie etwa bürgerschaftliches oder soziales Engagement, politische Teilhabe sowie diverse Bildungskontexte (vgl. Jenkins et al. 2015). Die explosionsartige Zunahme der Aktivitäten im Bereich sozialer Netzwerke scheint jedoch nicht von einer entsprechenden Entwicklung der damit verbundenen digitalen Kompetenzen begleitet worden zu sein. Es ist daher von grundlegender Bedeutung, effektive Fähigkeiten im Zusammenhang mit der Nutzung sozialer Medien zu erwerben (vgl. Hsieh 2012).

Laut dem von Calvani und Kolleg\*innen in den letzten Jahren vorgeschlagenen digitalen Kompetenzrahmen (Calvani et al. 2010, 2012) ist digitale Kompetenz die Fähigkeit, neue technologische Situationen zu erforschen, Informationen zu analysieren und kritisch auszuwerten, kollaboratives Wissen aufzubauen und Bewusstsein für persönliche Verantwortung gegenüber sich selbst und anderen zu entwickeln. Angesichts dieses Rahmens umfasst die in den Umgebungen der sozialen Medien angewandte digitale Kompetenz mindestens vier Dimensionen: eine technologische, eine kognitive, eine soziale und eine ethische.

Die technologische Dimension umfasst sowohl prozedurale Fähigkeiten, die für den technischen Zugang und die Nutzung von sozialen Medien erforderlich sind, als auch komplexere Kenntnisse im Zusammenhang mit der Grammatik sozialer Netzwerke, also der Faktoren, die das Design der Plattformen bestimmen. Darüber hinaus beinhaltet die technologische Dimension erweiterte Fähigkeiten metakognitiver Art, wie zum Beispiel das Bewusstsein, sich für die Bewältigung von Alltagsfragen und -bedürfnissen auf soziale Medien zu beziehen.

Die kognitive Dimension bezieht sich auf die Fähigkeit, die Zuverlässigkeit von Informationsressourcen, die in sozialen Medien geteilt werden, und die Glaub-

würdigkeit der Quellen, aus denen diese stammen, zu dekodieren und zu bewerten. Hierzu gehört auch das nötige Wissen, um ursprüngliche Inhalte von solchen, die auf der Vermischung im Netzwerk vorhandener Ressourcen basieren, zu unterscheiden beziehungsweise selbst solche Inhalte zu erstellen. Bewerten zu können, ob bestimmte Inhalte für eine Zielgruppe geeignet sind, fällt ebenfalls in diese Dimension.

Die soziale Dimension beinhaltet die Fähigkeit, mit anderen in angemessener Weise und unter Beachtung der Normen und Regeln der Netiquette zu kommunizieren. In diesen Bereich fallen auch die kooperative Arbeit und die aktive zweckgebundene Beteiligung an Interessensgruppen, deren Teilnehmer\*innen sich nicht persönlich bekannt sind.

Die ethische Dimension schließlich umfasst die Fähigkeit, die eigene Online-Identität so zu pflegen, dass die eigene Privatsphäre und das eigene persönliche Umfeld geschützt werden, wobei zu berücksichtigen ist, dass ‚Privatsphäre‘ ein sehr dynamisches Konzept ist, dessen Grenzen je nach Kontext und Situation variieren können. Zu der ethischen Dimension gehört außerdem ein angemessenes und respektvolles Verhalten gegenüber anderen.

*Social Media Literacy* bezweckt also die Entwicklung der Kompetenzen, die Nutzerinnen und Nutzer dazu befähigen, das gebotene Potenzial sozialer Netzwerke für eine aktive Beteiligung möglichst gewinnbringend auszuschöpfen. Um diese Kompetenzen zu unterrichten, ließen sich zum Beispiel die partizipativen Methoden, die in offenen sozialen Netzwerken wie Facebook eingesetzt werden können, in einer geschlossenen und geschützten Umgebung simulieren und testen (vgl. De Nicolai 2013). Die Entwicklung von Medienbildung und digitalen Kompetenzen im Bereich sozialer Medien stellt eine wesentliche Maßnahme dar auf dem Weg zu einem effektiven Umgang mit solchen Umgebungen, sowohl um gefährliche Verhaltensweisen und Anwendungen zu vermeiden, als auch um eine bewusste partizipative Kultur zu fördern.

### 3 Durch soziale Netzwerke eine Stimme geben

Seit ihrer Gründung vor über zwanzig Jahren bezweckt die Student-Voice-Bewegung (vgl. Cook-Sather 2002; Czerniawski, Kidd 2011; Fielding 2012) ein Überdenken der Rolle von Schüler\*innen und Studierenden, welche nicht mehr als bloße ‚Nutzer\*innen‘ der Bildungsgemeinschaft betrachtet werden sollen, sondern als Partner, deren Stimme einen grundlegenden Beitrag leistet zu Diskussionen und

in Bezug auf Entscheidungsfindungsprozesse innerhalb des Schul- und Universitätswesens.

Die Maßnahmen und Praktiken, die auf die Betrachtung der Jugendlichen als legitime Hauptakteure und Mitverantwortliche in der Bildungsgemeinschaft gerichtet sind, werfen viele philosophische, methodologische und ethische Fragen auf, sodass sich die Begriffe und Definitionen, die mit der Bewegung heutzutage verbunden sind, vervielfacht haben (vgl. Cook-Sather 2013). In einigen Ländern wie dem Vereinigten Königreich, Neuseeland und teilweise den Vereinigten Staaten wurden unter Druck der Student-Voice-Bewegung auch auf politischer Ebene solche Prozesse eingeführt: So erfolgte die Verabschiedung von Bildungsgesetzen auf der Basis der Beratung durch junge Menschen, die Klienten der Schul- bzw. Universitätssysteme waren (vgl. Cook-Sather et al. 2014; Elwood 2013).

Dabei vernachlässigt wurde in der bisherigen Forschung jedoch das Potenzial, das in einer stärkeren Beteiligung durch Mitsprache von Jugendlichen in der Organisation der sie betreffenden Bildungskontexte liegt (vgl. Flutter, Rudduck 2004). Einige Autor\*innen weisen darauf hin, dass Schüler\*innen gleichzeitig die wichtigste und die am wenigsten genutzte Erfahrungsquelle für das eigentliche Unterrichtsgeschehen darstellen. Sie sollten daher als maßgebliche Ideenträger zur Verbesserung der Schulumgebung angesehen werden. Diese stellt für sie nicht nur einen Kontext dar, in dem sie sich auf das Leben nach der Schule vorbereiten, sondern vor allem einen wesentlichen Teil ihres gegenwärtigen Lebens. Auf die Stimme der jungen Protagonist\*innen der Schule zu hören und ihre Perspektive einzunehmen und zu verstehen ermögliche es, die Aufmerksamkeit auf die „gefühlten Realitäten“ zu lenken: „wie die Dinge sind, ist oft weniger relevant, als wie die Menschen diese wahrnehmen oder verstehen, [...] weil eben diese ‚wahrgenommenen‘ Realitäten dem Leben und dem Handeln der Menschen Gestalt und Bedeutung verleihen“ (Flutter, Rudduck 2004, S. 6).

Betrachtet man das aktuelle technische Szenario, das durch starke Investitionen auch den Bereich Bildung und Ausbildung berührt hat, können beispielsweise die sozialen Medien und Netzwerke für die Student-Voice-Bewegung von Interesse sein. Obwohl die enorme Popularität von Facebook und Twitter das Potenzial anderer Plattformen für Bildungszwecke lange Zeit in den Schatten gestellt hat, lässt sich mittlerweile feststellen, dass die Nutzungszahlen sozialer Medien wie Instagram und Snapchat unter jungen Menschen die der großen Plattformen wie Twitter und Facebook überholt haben (vgl. Martin et al. 2018). In den USA beispielsweise haben in Umfragen unter Teenagern 46% Snapchat und 32% Instagram als ihre bevorzugte Plattform angegeben, während Twitter und Facebook jeweils bei nur 6% bzw. 5% lagen (vgl. Richter 2019). Untersuchungen

zum Nutzungsverhalten von Studierenden und deren Einstellung gegenüber der Einbeziehung sozialer Medien in der Hochschuldidaktik ergeben ebenfalls, dass Instagram höher eingestuft wird als Facebook, Twitter und YouTube (vgl. Al-Bahrani, Patel, Sheridan 2015). Für Deutschland weisen jüngere Studien (vgl. JIM-Studie 2018) darauf hin, dass WhatsApp an der Spitze internetbasierter Kommunikation und entsprechender Angebote rangiert. 95% der Jugendlichen im Alter von 12 bis 19 Jahren tauschen regelmäßig Informationen über diese Kommunikationsplattform aus; Instagram belegt mit 67% den zweiten Platz, gefolgt von Snapchat (54%). Mit 15% wird Facebook nur von einer Handvoll noch regelmäßig genutzt und die Jugendlichen scheinen das Interesse daran zunehmend zu verlieren. Dennoch gilt, dass unabhängig davon, welche Plattform sozialer Medien für den Lernkontext gewählt wird, es letztlich darum geht, die herkömmliche Grenze zwischen sozialem und zivilgesellschaftlichem Engagement einerseits und andererseits unterrichtlichen Aktivitäten, die mit der schulischen Rolle einhergehen, zu überwinden. Die digitalen Medien können unter diesem Gesichtspunkt neue Möglichkeiten für Partizipation und Empowerment bieten, sowohl auf individueller als auch auf kollektiver, sozialer Ebene.

#### 4 Grenzen einer Student-Voice-Erfahrung

Ziel des Projekts „Die Schule als Ort der Demokratie: Die Beteiligung von Schüler\*innen an der Schulorganisation“ war es, in der Schule ein spezielles Umfeld zu erschaffen, in dem Schüler\*innen eigenverantwortlich an Entscheidungsprozessen teilnehmen können, anschließend aber auch für die daraus entstehenden Ergebnisse Verantwortung übernehmen. Der Leitgedanke des Projekts war, dass Schüler\*innen als erfahrene Mitglieder der Schulgemeinschaft fungieren und das Recht haben sollten, ihre Schulausbildung kritisch zu hinterfragen und sich aktiv in deren Gestaltung sowie Erneuerung einbringen zu können. Auf diese Weise würde die Schule eine Umgebung bieten, in der Demokratie täglich praktiziert statt nur diskutiert wird, und in der alle das Recht und gleichzeitig die Pflicht haben, an einer Verbesserung des gemeinsamen Bildungs- und Lebensweges zu arbeiten.

Als Forschungsgegenstand diente eine Schule der Sekundarstufe II verschiedener Bildungsrichtungen (allgemeinbildendes, linguistisches und naturwissenschaftliches Gymnasium, Oberschule für Buchhalter\*innen und Vermessungstechniker\*innen) mit 49 Klassen in einer mittelgroßen Stadt in Norditalien. Die Forschung fand über vier Monate im Schuljahr 2012–2013 statt, mit einer Beteiligung von ca. 1000 Schüler\*innen im Alter von 13 bis 20 Jahren. Im Projekt wurden zunächst nur die Klassensprecher\*innen (N=98) einbezogen, die an einer

Debatte in einer eigens eingerichteten geschlossenen Facebook-Gruppe teilnehmen sollten. In dieser Gruppe wurden durch die Projektleitung drei Leitthemen gepostet, die zur Sammlung verschiedener Ideen und Anregungen seitens der Schüler\*innen dienen sollten. Dabei ging es darum,

- a) welchen Beitrag die Schüler\*innen innerhalb der Schulorganisation leisten könnten,
- b) was sie sich unter einer „guten Schule“ vorstellen und
- c) ein Statement zu ihrem derzeit persönlichen Engagement bezüglich der Verwaltung und Verbesserung der Schulprozesse abzugeben.<sup>2</sup>

Am augenfälligsten war die geringe Teilnahme der Schüler\*innen an der vorgeschlagenen Online-Debatte, sodass wir dieses ‚Schweigen‘ als das kritischste Forschungsergebnis dieser Studie werten. Die mangelnde Beteiligung an der Debatte in der Facebook-Gruppe kann unterschiedlich interpretiert werden. Dieses Schweigen ist insofern interessant, als es zum Nachdenken über die Beziehung zwischen Schüler\*innen und Schule anregt, vor allem mit Blick darauf, welche Vorstellungen die Schüler\*innen von der Schule haben.

In erster Linie haben die Schüler\*innen eingeräumt, „Angst“ davor zu haben, ihre Meinung öffentlich zu äußern. Dies bezieht sich vor allem auf die Schüler\*innen der unteren Jahrgangsstufen, die befürchten, von älteren Mitschüler\*innen verurteilt zu werden und deshalb eine Stellungnahme meiden. Interessant ist allerdings auch, dass sogar einige ältere Schüler\*innen „Angst“ davor hatten, ihre Meinung zu äußern. Diese „Angst“ galt speziell den Lehrkräften, die sich als Autoritätsperson angegriffen fühlen und sie diesbezüglich bestrafen könnten. In diesem Zusammenhang formulierten die Schüler\*innen folgendes Anliegen: „Wir würden gerne unsere Meinung äußern können, ohne Angst davor zu haben, dass es Konsequenzen geben könnte.“

Die zweite Erklärung für das Schweigen, die die Schüler\*innen selbst lieferten, basiert auf der Tatsache, dass sie in der Vergangenheit mehrmals versucht hätten, etwas „beizutragen“ und „Anregungen zu geben“, jedoch „nach Jahren leerer Versprechen“ nicht mehr an eine Veränderung glaubten. Aus diesem Grund bestand Misstrauen seitens der Schüler\*innen gegenüber unserer Initiative, die

2 Wir möchten an dieser Stelle nur die wesentlichen Merkmale des Projekts vorstellen, die uns speziell zum Nachdenken angeregt haben, insbesondere in Bezug auf die Herangehensweise des Student-Voice-Projekts und die Bedingungen, die für eine effektive Umsetzung dieser Methode eingehalten werden müssen, sowie in Bezug auf die Rolle, die die sozialen Medien in diesem Kontext spielen. Für eine vollständige Darstellung unserer Ergebnisse verweisen wir auf die Arbeit von Manca und Grion (2017).

dazu anregte, „sich zu äußern“, um am Schulwandel teilzuhaben. Obwohl das Bild, das die Schüler\*innen von der Schule als Institution haben, nur auf diesem entmutigenden Teilaspekt basiert, glauben wir, dass diese Wahrnehmung auch ihre Vorstellung von der Funktion und Rolle von Schule in der Gesellschaft beeinflussen. Ziel der Schule sollte es sein, Mitmenschen auszubilden, die in der Lage sind, aktiv am Aufbau und am Leben in einer demokratischen Gesellschaft mitzuwirken. Das Bild, das aus den Worten und dem Schweigen der Schüler\*innen hervorgeht, ist jedoch das eines Ortes, der ihren Anregungen keinen Raum zur Entfaltung bietet; zudem schienen die Schüler\*innen am Ausdruck ihrer eigenen Bedürfnisse nicht besonders interessiert zu sein. Eine Meinung, eine Präsenz, Einfluss oder die Möglichkeit zu haben, in einem demokratischen Kontext zu handeln, bedeutet auch, seine eigenen Ideen ausdrücken zu können, gehört zu werden, für andere von Bedeutung zu sein und vielleicht auch bei Entscheidungsprozessen eine Rolle zu spielen (vgl. Cook-Sather 2013). Obwohl wir uns der Grenzen unserer Arbeit und der Nicht-Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse bewusst sind, halten wir es für wichtig, von der hier vorgestellten Situation auszugehen, um die Wirksamkeit solcher schulischen Institutionen zu hinterfragen: Sind Schulen tatsächlich in der Lage, die Werte von gesellschaftlicher Teilhabe und Kollaboration, der konstruktiven Beteiligung an der Erreichung gemeinsamer Ziele, zu fördern und die Zwecke zu erfüllen, die für eine Schule an vorderster Stelle stehen sollten (vgl. Grion 2013)?

Wir möchten erneut darauf hinweisen, dass die geringe Beteiligung der Jugendlichen auf verschiedene Gründe zurückzuführen ist, wie z. B. auf das wohlbekannte und viel zitierte ‚Desinteresse der Jugendlichen‘ (vgl. D’Alonzo 2017; Ferguson et al. 2005; Virtanen et al. 2018) gegenüber dem, was sowohl in der Schule als auch in der Gesellschaft geschieht. Auf diesen Aspekt beziehen sich einige Schüler\*innen folgendermaßen: Nur wenige interessieren sich für das „Wohl der Schule“ oder haben klare Vorstellungen davon, wie sie „etwas verändern“ könnten. Jedoch beteiligen sich nicht nur junge Menschen wenig am demokratischen Leben. Das Misstrauen gegenüber der Staatsmacht („nach Jahren leerer Versprechen“ verliert man den Glauben daran) betrifft in der Tat auch Erwachsene. Das Misstrauen der Schüler\*innen, das durch die „leeren Versprechen“ begründet werden kann, bewirkt in ihnen ein ‚passives Interesse‘, da sie erwarten, dass andere den ersten Schritt wagen oder etwas Gutes beitragen.

Auch in dieser Hinsicht scheint es uns, dass sich die Schulen ihrer Verantwortung nicht einfach entziehen können. Wie bereits erwähnt (vgl. Grion 2013), können wir nicht verlangen, dass diese jungen Menschen plötzlich und freiwillig in die Rolle sozialer oder politischer Aktivist\*innen schlüpfen – nicht, nachdem ihnen jahrelang beigebracht wurde, eine passive Rolle einzunehmen, ihre persönliche

und sonstige Ausdrucksfähigkeit einzuschränken, den eigenen Willen zu bremsen, ihren Lebensweg basierend auf den Entscheidungen anderer einzuschlagen, für alles um Erlaubnis bitten zu müssen und ja keinen Lärm zu machen. „Demokratie ist nicht nur etwas, wofür man kämpfen kann, sondern etwas, womit man kämpfen kann“ (Williams 1941, S. 6).

Obwohl die Schüler\*innen in ihrer Freizeit intensiv Facebook nutzen, schien genau dies ein Hindernis gewesen zu sein. So mussten wir erkennen, dass es nicht die beste Entscheidung war, diese bekannte Online-Plattform für das Projekt zu nutzen, in der die Schüler\*innen ihre Meinung hätten äußern sollen. Während eines Treffens vor Ort und durch die Ergebnisse der Fragebögen bezüglich dieser Thematik, stellte sich heraus, dass die Schüler\*innen Facebook für Themen, die die Schule betreffen, für unangebracht halten. Obwohl viele von ihnen Facebook-Gruppen mit Mitschüler\*innen angehören, glauben sie, dass Vergnügen, Freizeit und Sozialleben vom Schulleben getrennt gehalten werden muss.

Dieses Ergebnis wird vom Großteil der einschlägigen Fachliteratur bestätigt. In einer Studie über die tatsächliche Nutzung von Facebook als Lernumgebung (Manca, Ranieri 2013) wurde beispielsweise verdeutlicht, dass Schüler\*innen häufig zögern, Facebook für ihren Unterricht zu nutzen. Für sie ist es wichtig, wie Selwyn (2012) schon erwähnte, zwischen „Lebentechnologien“ und „Lern-technologien“ zu unterscheiden, um eine Überlagerung beider Umgebungen zu verhindern. Dieser Einstellung wiederum liegt ein traditionelles Kulturmodell zugrunde, das auf der dominanten Rolle der Lehrkraft, auf der Leistung von Unterricht und auf räumlichen und zeitlichen Zugangsbeschränkungen basiert (vgl. Anderson, Dron 2011).

Dieses Modell kollidiert also in starkem Maße mit der Überwindung der Grenzen von Raum und Zeit, die die sozialen Netzwerke und insbesondere solche wie Facebook ermöglichen. Auch wenn Facebook und andere soziale Netzwerke, die nicht für gezielt pädagogische Zwecke geschaffen wurden, eine wichtige Rolle hinsichtlich der aktiven Beteiligung spielen, muss – wie die Literatur bestätigt – unterschieden werden, in welchen Kontexten man diese tatsächlich als ‚Partizipationstechnologien‘ einsetzen kann. Nach unserer Erfahrung scheint die Schule nicht für diese Art von Technologie geeignet zu sein. Dieses Projekt und die begrenzte Erfahrung erlauben es jedoch nicht, diese Ergebnisse zu verallgemeinern. Sie sollten mit anderen, ähnlichen Erfahrungen verglichen werden, wobei insbesondere die Einstellungen, die Schüler\*innen in Bezug auf die Nutzung dieser Netzwerke für schulbezogene Aktivitäten a priori mitbringen, gezielt zu untersuchen wären.



## 5 Schlussfolgerung

Die Ergebnisse des hier vorgestellten Projekts erfüllten in keiner Weise unsere Erwartungen. Die geringe Beteiligung führte dazu, dass wir das Projekt abbrechen mussten. Nur eine verstärkte Beteiligung der Schüler\*innen, die wir dann anschließend in Arbeitsgruppen eingeteilt hätten, hätte zu einer „Verbesserung der Schulprozesse“ beitragen können. Diese Erfahrung erlaubte uns jedoch einige Überlegungen zu erarbeiten, von denen wir glauben, dass sie für zukünftige Herangehensweisen ähnlicher Forschungsprojekte oder -arbeiten hilfreich sein könnten.

Der erste Kritikpunkt, den wir im Rahmen ähnlicher Forschungsansätze für äußerst wichtig halten, ist die Einbeziehung der Lehrkräfte. Im Laufe unseres Projekts haben wir uns dafür entschieden, nur die Schüler\*innen einzubeziehen und die Lehrenden einfach nur über die laufenden Ergebnisse zu informieren. Im Nachhinein haben wir bemerkt, dass es in einem System wie dem schulischen, in dem die Lehrkräfte sowohl als „Autoritätsperson“ aber auch als Ansprechpartner\*innen fungieren, nicht möglich ist, nur einen dieser Aspekte herauszugreifen und den anderen außen vor zu lassen. Beide Aspekte sind für die Mitsprache seitens der Schüler\*innen äußerst wichtig. Unser Forschungsansatz zielt auf einen Perspektivwechsel ab, durch den die Schüler\*innen den Lehrkräften nicht mehr untergeordnet sind; die Auflösung oder zumindest Abschwächung dieser Hierarchie soll es ermöglichen, sich auf dialogische Praktiken zu konzentrieren. Solch ein Perspektivwechsel unterstützt derartige Praktiken, die auch den Begriff „Schule als Gemeinschaft“ illustrieren, da die Schule hier als „ein Ort verstanden werden soll, in dem menschliche Begegnungen und Beziehungen, gemeinsame Ideale, Geschichten und Gewohnheiten bestärkt werden sollen“ (Grion 2013, S. 148). Gegenseitiges Vertrauen, gegenseitige Fürsorge, gegenseitiger Respekt und Selbstbestimmung sollten daher die inspiratorischen Leitprinzipien jeder Handlungsweise darstellen. Daher halten wir es für notwendig, dass bei weiteren derartigen Forschungsprojekten auch die Lehrkräfte einbezogen werden, um die Schüler\*innen besser zu erreichen.

Ein zweiter Kritikpunkt ist eine allmähliche Einbeziehung der Schüler\*innen, die zunächst in kleineren Gruppen erfolgen könnte, die im weiteren Verlauf zu vergrößern wären. Die Forschungsliteratur (vgl. Cook-Sather et al. 2014) bestätigt, dass Schüler\*innen und Studierende in mehreren ähnlichen Fällen tatsächlich in kleineren Gruppen an schulischen oder universitären Entscheidungsprozessen teilgenommen haben. Sie sammelten dabei Erfahrung sowohl während ihrer Partnerarbeiten, in denen sie formative Prozesse beurteilten, als auch in ihrer Aufgabe als ‚Mitforschende‘, in der sie solche Partnerarbeiten untersuchen soll-

ten und somit auf einer höheren Entscheidungsebene standen. Wir hatten zwar keine allzu ambitionierten Ziele für unser Projekt, aber wir hätten vorhersehen müssen, dass wir in der Gestaltung des Forschungsansatzes auch Schüler\*innen hätten einbeziehen sollen, die sich mit dem Thema bereits auseinandergesetzt hatten oder die bereit dazu waren, auch mit älteren Schüler\*innen eine Partnerarbeit einzugehen, um dann, erst in einem weiteren Schritt, weitere Schüler\*innen zu involvieren.

Schlussendlich möchten wir auch einige Anmerkungen zur Wahl der verwendeten Kommunikationsmittel geben. Es ist auf jeden Fall sicherzustellen, dass die Schüler\*innen Zugang zur gewählten Plattform haben. Dabei muss auch darauf hingewiesen werden, dass der Einbezug solcher Plattformen keine Garantie dafür ist, dass die Schüler\*innen diese mit großer Begeisterung nutzen, besonders wenn sich die Diskussionsrunden um das Thema Schule drehen. Daher ist es wichtig im Voraus zu entscheiden, welcher Ort für ein derartiges Projekt optimal wäre. Es sollte abgewogen werden, ob für solche Debatten eine Online-Plattform oder doch lieber ein geschlossener Raum von Vorteil wäre. Diese Entscheidung, wo und ob technologische Werkzeuge verwendet werden sollen, ist ein äußerst wichtiger Bestandteil eines solchen Student-Voice-Projekts und sollte somit in der Gruppe gefällt werden.

Zu guter Letzt müssen wir uns auch der Risiken bewusst sein, die das soziale Netzwerk mit sich bringt. Deshalb wäre es unter Umständen doch notwendig, die Art von Bildungsmodellen erneut in Erwägung zu ziehen, die auf traditionellen Lehr- und Lernkontexten an Schulen und Universitäten beruhen. Diese Art von Schulpädagogik beinhaltet einen kulturellen Hintergrund, den es neu zu überdenken gilt, wenn wir jungen Menschen und ihren Erfolgsaussichten im alltäglichen Leben mehr Gewichtung geben wollen.

## Literatur

- AACAP (The American Academy of Child and Adolescent Psychiatry) (2017). Social media and teens. [https://www.aacap.org/AACAP/Families\\_and\\_Youth/Facts\\_for\\_Families/FFF-Guide/Social-Media-and-Teens-100.aspx](https://www.aacap.org/AACAP/Families_and_Youth/Facts_for_Families/FFF-Guide/Social-Media-and-Teens-100.aspx) [21.04.2019]
- Al-Bahrani, Abdullah; Patel, Darshak und Sheridan, Brandon (2015). Engaging students using social media: The students' perspective. In: *International Review of Economics Education*, 19, S. 36–50
- D'Alonzo, Luigi (2017). *Motivare i demotivati a scuola*. Brescia: La Scuola

- Anderson, Terry und Dron, Jon (2017). Integrating learning management and social networking systems. In: *Italian Journal of Educational Technology*, 25 (3), S. 5–19
- Asterhan, Christa S. C. und Rosenberg, Hananel (2015). The promise, reality and dilemmas of secondary school teacher-student interactions in Facebook: The teacher perspective. In: *Computers & Education*, 85, S. 134–148
- Baiocco, Lucia; Benvenuti, Martina; Cannata, Davide; Fossi, Elisa; Mazzoni, Elvis und Zanazzi, Luca (2014). Vita online e vita offline: Come Internet influisce sul nostro agire quotidiano. In: *Media Education. Studi, ricerche, buone pratiche*, 5 (2), S. 131–148
- Best, Paul; Manktelow, Roger und Taylor, Brian (2014). Online communication, social media and adolescent well-being: A systematic narrative review. In: *Child Youth Services Review*, 41, S. 27–36
- boyd, danah (2014). *It's complicated. The social lives of networked teens*. New Haven: Yale University Press
- Calvani, Antonio; Fini, Antonio und Ranieri, Maria (2010). *La competenza digitale nella scuola*. Trient: Erickson
- Calvani, Antonio; Fini, Antonio; Ranieri, Maria und Picci, Patrizia (2012). Are young generations in secondary school digitally competent? A study on Italian teenagers. In: *Computers & Education*, 58 (2), S. 797–807
- Common Sense Media (2015). *Children, teens, media, and body image: A common sense media research brief*. San Francisco: Common Sense Media. <https://www.commonsensemedia.org/research/children-teens-media-and-body-image> [23.01.2020]
- Cook-Sather, Alison (2002). Authorizing students' perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education. In: *Educational Researcher*, 31 (4), S. 3–14
- Cook-Sather, Alison (2013). *Espressione, Presenza e Potere: "Student Voice" nella ricerca educativa e in educazione*. In: G. Valentina und A. Cook-Sather (Hrsg.): *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Mailand: Guerini, S. 121–135
- Cook-Sather, Alison; Bovill, Catherine und Felten, Peter (2014). *Engaging students as partners in teaching & learning: A guide for faculty*. San Francisco: Jossey-Bass
- Crook, Charles (2012). The 'digital native' in context: Tensions associated with importing Web 2.0 practices into the school setting. In: *Oxford Review of Education*, 38 (1), S. 63–80
- Czerniawski, Gerry und Kidd, Warren (2011). *The Student Voice Handbook – Bridging the Academic/Practitioner Divide*. London: Emerald
- De Nicolai, Lorenzo (2013). *Studenti e social networking. Petrarca è online*. In: M. Ranieri und S. Manca (Hrsg.): *Social network nell'educazione. Basi toriche, modelli applicativi e linee guida*. Trient: Erickson, S. 141–148

- Ellison, Nicole B.; Steinfield, Charles und Lampe, Cliff (2011). Connection strategies: Social capital implications of Facebook-enabled communication practices. In: *New Media & Society*, 13 (6), S. 873–892
- Elwood, Jannette (2013). The role(s) of student voice in 14–19 education policy reform: Reflections from students on what they are, and what they are not, consulted about. In: *London Review of Education*, 11 (2), S. 97–111
- Facebook (2018). Facebook stats. <https://newsroom.fb.com/company-info/> [23.01.2020]
- Ferguson, Bruce; Tilleczek, Kate; Boydell, Katherine; Rummens, Joanna A.; Cote, Daniel und Roth-Edney, Dara (2005). Early school leavers: Understanding the lived reality of student disengagement from secondary school. Final report submitted to the Ontario Ministry of Education, 31.05.2005. <https://collections.ola.org/mon/13000/258815.pdf> [23.01.2020]
- Fielding, Michael (2012). Beyond student voice: Patterns of partnership and the demands of deep democracy. In: *Revista de Educación*, 359, S. 45–65
- Flutter, Julia und Rudduck, Jean (2004). *Consulting pupils. What's in it for schools?* London: Routledge
- Greenhow, Christine und Li, Jiahang (2013). Like, comment, share: Collaboration and civic engagement within social network sites. In: C. Mouza und N. Lavigne (Hrsg.): *Emerging technologies for the classroom. A learning sciences perspective*. New York: Springer, S. 127–141
- Greenhow, Christine und Askari, Emilia (2015). Learning and teaching with social network sites: A decade of research in K-12 related education. In: *Education and Information Technologies*, 22 (2), S. 623–645
- Greenhow, Christine; Gleason, Benjamin und Li, Jiahang (2014). Psychological, social, and educational dynamics of adolescents' online social networking. In: *Media Education: Studi, Ricerche, Buone Pratiche*, 5 (2), S. 115–130
- Greenhow, Christine; Gibbins, Thor und Menzer, Melissa M. (2015). Re-thinking scientific literacy: Arguing science issues in a niche Facebook application. In: *Computers in Human Behavior*, 53, S. 593–604
- Greenwood, Shannon; Perrin, Andrew und Duggan, Maeve (2016). *Social Media Update 2016*. Pew Research Center. [https://www.pewresearch.org/internet/wp-content/uploads/sites/9/2016/11/PI\\_2016.11.11\\_Social-Media-Update\\_FINAL.pdf](https://www.pewresearch.org/internet/wp-content/uploads/sites/9/2016/11/PI_2016.11.11_Social-Media-Update_FINAL.pdf) [23.01.2020]
- Grion, Valentina (2013). Partecipazione e responsabilità nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo del primo ciclo d'istruzione. In: V. Grion und A. Cook-Sather (Hrsg.): *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Mailand: Guerini, S. 136–154
- Grion, Valentina (2017). 'Student Voice' in Italy: The State of the Art. *TLTHE, Teaching and Learning Together in Higher Education*, 20, S. 1–4 <http://repository.brynmawr.edu/tlthe/vol1/iss20/3> [23.01.2020]

- Grion, Valentina und Bianco, Stefania (2016). Social network come strumenti didattici: Percezioni e atteggiamenti di insegnanti e studenti. *TD Tecnologie Didattiche*, 24 (3), S. 136–146
- Grion, Valentina und Cook-Sather, Alison (2013). *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Mailand: Guerini
- Hsieh, Yuli Patrick (2012). Online social networking skills: The social affordances approach to digital inequality. In: *First Monday*, 17 (4)
- Jenkins, Henry; Ito, Mizuko und boyd, danah (2015). *Participatory culture in a networked era. A conversation on youth, learning, commerce, and politics*. Cambridge: Polity Press
- JIM-Studie (2018). *JIM-Studie 2018. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM2018\\_Gesamt.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM2018_Gesamt.pdf) [24.02.2020]
- Kio, Su long (2016). Extending social networking into the secondary education sector. In: *British Journal of Educational Technology*, 47, S. 721–733
- Lai, Anjali (2018). The data digest: Among youth, Facebook is falling behind. In: *Forbes*. 09.01.2018. <https://www.forbes.com/sites/forrester/2018/01/09/the-data-digest-among-youth-facebook-is-falling-behind> [23.01.2020]
- Lenhart, Amanda (2015). *Teens, social media & technology overview 2015*. In: Pew Research Center, 09.04.2015. <https://www.pewresearch.org/internet/2015/04/09/teens-social-media-technology-2015/> [23.01.2020]
- Lenhart, Amanda; Smith, Aaron; Anderson, Monica; Duggan, Maeve und Perrin, Andrew (2015). *Teens, technology & friendships*. In: Pew Research Center, 06.08.2015. <https://www.pewresearch.org/wp-content/uploads/sites/9/2015/08/Teens-and-Friendships-FINAL2.pdf> [23.01.2020]
- Manca, Stefania (2017). Digital literacy e media education nell'epoca dei social media: quali competenze? In: *Scuol@Europa*, IX (23), S. 2–3
- Manca, Stefania und Grion, Valentina (2017). Engaging students in school participatory practice through Facebook: The story of a failure. In: *British Journal of Educational Technology*, 48 (5), S. 1153–1163
- Manca, Stefania und Ranieri, Maria (2013). Is it a tool suitable for learning? A critical review of the literature on Facebook as a technology-enhanced learning environment. In: *Journal of Computer Assisted Learning*, 29 (6), S. 487–504
- Manca, Stefania und Ranieri, Maria (2016). Is Facebook still a suitable technology-enhanced learning environment? An updated critical review of the literature from 2012 to 2015. In: *Journal of Computer Assisted Learning*, 32 (6), S. 503–528
- Manca, Stefania und Ranieri, Maria (2017). Implications of social network sites for teaching and learning. Where we are and where we want to go. In: *Education and Information Technologies*, 22 (2), S. 605–622

- Martin, Florence; Wang, Chuang; Petty, Teresa; Wang, Weichao und Wilkins, Patti (2018). Middle school students' social media use. In: *Educational Technology & Society*, 21 (1), S. 213–224
- Ophir, Yaakov; Rosenberg, Hananel; Asterhan, Christa S. C. und Schwarz, Baruch B. (2016). In times of war, adolescents do not fall silent: Teacher-student social network communication in wartime. In: *Journal of Adolescence*, 46, S. 98–106
- Ranieri, Maria und Manca, Stefania (2013). *I social network nell'educazione. Basi teoriche, modelli applicativi, linee guida*. Trient: Erickson
- Reich, Stephanie M.; Subrahmanyam, Kaveri und Espinoza, Guadalupe (2012). Friending, IMing, and hanging out face-to-face: Overlap in adolescents' online and offline social networks. In: *Developmental Psychology*, 48 (2), S. 356–368
- Richter (2019). Facebook and Twitter are old news to young people. In: Statista. <https://www.statista.com/chart/4823/teenagers-favorite-social-networks/> [23.01.2020]
- Selwyn, Neil (2012). I social media nell'educazione formale e informale tra potenzialità e realtà. In: *TD – Tecnologie Didattiche*, 20 (1), S. 4–10
- Smith, Aaron (2013). Civic engagement in the digital age. In: Pew Research Center, 25.04.2013. <https://www.pewresearch.org/internet/2013/04/25/civic-engagement-in-the-digital-age/> [23.01.2020]
- Subrahmanyam, Kaveri und Smahel, David (2011). *Digital youth: The role of media in development*. New York: Springer
- Uhls, Yalda T. (2012). Cyberbullying has a broader impact than traditional bullying. In: L. I. Gerdes (Hrsg.): *Opposing viewpoints*. Farmington Hills: Greenhaven Press
- Uhls, Yalda T. (2015). *Media moms and digital dads: A fact-not-fear approach to parenting in the digital age*. New York: Bibliomotion
- Vanwynsberghe, Hadewijch (2014). *How users balance opportunity and risk: A conceptual exploration of social media literacy and measurement*. Unpublished doctoral dissertation, Ghent: Ghent University
- Villi, Mikko und Matikainen, Janne (2016). Participation in social media: Studying explicit and implicit forms of participation in communicative social networks. In: *Media and Communication*, 4 (4), S. 109–117
- Virtanen, Tuomo; Lerkkanen, Marja-Kristiina; Poikkeus, Anna-Maija und Kuorelahti Matti (2018). Student engagement and school burnout in Finnish lower-secondary schools: Latent profile analysis. In: *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62 (4), S. 519–537
- Williams, Francis (1941). Introduction. In: J. Macmurray (Hrsg.): *A challenge to the churches – religion and democracy*. London: Kegan Paul, S. 1–14

## Die Autorinnen

**Dr. Stefania Manca.** Institut für Bildungstechnologie des Nationalen Forschungsrats (Consiglio Nazionale delle Ricerche), Italien; Co-Herausgeberin des *Italian Journal of Educational Technology*; Forschungsschwerpunkte: Bildungstechnologie, E-Learning, Nutzen sozialer Medien und Netzwerke bezüglich formeller und informeller Lernzwecke, Student-Voice-Bewegung  
[stefania.manca@itd.cnr.it](mailto:stefania.manca@itd.cnr.it)

**Prof. Dr. Valentina Grion.** Außerordentliche Professorin für Pädagogik und Angewandte Psychologie an der Universität Padua; Mitherausgeberin der Zeitschrift *QWERTY: Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education* sowie des *International Journal of Student Voice*; Forschungsschwerpunkte: Evaluation von Schulen und Universitäten, Lehrer\*innenbildung, Einsatz von Lern- und Bildungstechnologien, Informations- und Kommunikationstechniken (ICT), Student-Voice-Bewegung  
[valentina.grion@unipd.it](mailto:valentina.grion@unipd.it)





Sven Frankowsky und Wiebke Krohn

## Pilotprojekt „Onlinegestütztes Selbstorganisiertes Lernen“ an der Gesamtschule Schinkel Osnabrück

**Zusammenfassung.** Der Beitrag stellt unsere Projekterfahrungen in den Projekt-  
klassen für Selbstorganisiertes Lernen (SOL) dar. In diesen Klassen greift Digitales  
und Analoges sinnstiftend ineinander. Thematisieren werden wir jene pädago-  
gischen, methodischen und handwerklichen digitalen und analogen Werkzeuge  
des Selbstorganisierten Lernens, die grundlegend sind für ein gelingendes, effzi-  
entes und gesundes Lehren und Lernen der beteiligten Lehrer\*innen, Eltern und  
Kinder. Im zweiten Abschnitt, nach der Einleitung, zeigen wir zunächst, welche  
Grundsätzlichkeiten hinter unserer Arbeit stehen. Im dritten Abschnitt thematisie-  
ren wir die Bedeutung der digitalen Lernunterstützung sowie des Klassenraumes  
und seiner Strukturierung und Organisation genauer. Im vierten Abschnitt gehen  
wir auf die Lehrperson in einem selbstorganisierten Setting ein – insbesondere in  
den Bereichen SOL-Management und Organisation. Ferner sind Laptops, Tablets,  
W-LAN und der kontinuierliche Austausch mit den Eltern über einen speziell für  
Schulen entwickelten Messengerdienst feste Bestandteile unserer Arbeitsweise  
und grundlegend für das SOL-Setting. Der fünfte Abschnitt erläutert das soziale  
Miteinander in der Klasse und in den genutzten Unterstützungsplattformen. Der  
sechste Abschnitt schließlich fasst die Ergebnisse unserer Projektklasse zum  
onlinegestützten Selbstorganisierten Lernen zusammen.

**Schlüsselwörter.** Selbstorganisation, Lernen, Unterrichtsentwicklung, Klassen-  
raumgestaltung

## Pilot project “Online-based self-organized learning” at the comprehensive school Schinkel Osnabrück

**Abstract.** This essay presents the experiences we have made with and within our project classes of self-organized learning (SOL). In these classes, analogical and digital learning intertwine. The subjects of discussion will be the basic pedagogical, methodological, digital, and analogical tools necessary in order to achieve successful, efficient, and healthy learning as well as teaching for all students, teachers, and parents involved.

After a brief introduction, the second section, *SOL-classes and their organizational support through social media*, presents the fundamental principles behind our work. The third section, *the structure of the (digital) spaces*, takes a closer look at the meaning of and necessity for smart classroom management. The fourth section, *online-supported organization of self-organized learning*, focuses on the role of the teacher as organizer and manager within the setting of SOL. In addition to technical supplies like notebooks, tablets, and Wifi, the continuous exchange with the students' parents via an online messenger service especially developed for school usage is an integral part and permanent feature of our approach to SOL. The fifth section, *social interaction between teacher, pupil and parents*, explains the social interaction in the classroom and in the support platforms used. The sixth and final section summarizes the results of our project class for online-supported self-organized learning and gives a short outlook on our current projects.

**Keywords.** Self-organisation, learning, teaching development, classroom management

## 1 Einleitung

Dieser Beitrag präsentiert, wie die unterschiedlichen Lehr-, Lern- und Betreuungsansätze an der Gesamtschule Schinkel Osnabrück (GSS) vernetzt sind und seit dem Schuljahr 2015/2016 um das Konzept des selbstorganisierten Lernens (SOL) sowie onlinegestützte Lern- und Unterstützungsplattformen erweitert wurden (siehe Abschnitt 2). Die Vernetzung soll die Selbständigkeit und die Selbstorganisation der Schüler\*innen ermöglichen. Erste Datenerhebungen des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück unter der Leitung von Prof. Dr. Monika Fiegert haben u. a. signifikant unterschiedliche Werte bei der Reflexion über das eigene Lernen zwischen Kindern der SOL-Klasse und Kindern aus der Kontrollgruppe festgestellt (vgl. Bedenbecker, Homeier, Schaper 2017). Die SOL-Klasse wird unter den üblichen finanziellen, personellen und zeitlichen

Rahmenbedingungen durchgeführt. Allerdings haben digitale Unterstützungssysteme eine große Bedeutung bei der Steuerung und Einübung des selbstorganisierten Lernens (siehe Abschnitt 3 und 4). Im Bereich der Hardware sind dies u. a. der linuxbasierte Klassen-PC sowie die ausleihbaren Tablets und Laptops. Im Bereich der onlinegestützten Lern- und Kommunikationsplattformen sind dies der Portalserver iServ,<sup>1</sup> der Messengerdienst schul.cloud<sup>2</sup> sowie das Leseförderportal Antolin.<sup>3</sup>

## 2 SOL-Klassen und ihre Organisationsunterstützung durch soziale Medien

Die Lerngruppe der Klasse 5d wurde und wird maßgeblich nach Martin und Cindy Herolds (2017) Konzept des Selbstorganisierten Lernens, kurz SOL, unterrichtet (vgl. Herold, Herold 2017; Haas 2015). Die Grundannahme des SOL-Konzepts ist systemisch-konstruktivistisch. Man geht davon aus, dass „man dem Gehirn Lernumgebungen bieten kann, in denen es erkennen kann, was es lernen könnte. Und wenn das Gehirn das für sich relevant findet, kann es sein, dass es das auch tut“ (Herold, Herold 2017, S. 28). Mit Bezug auf diese Grundannahme haben Martin und Cindy Herold acht sogenannte SOL-Prinzipien entwickelt: Verantwortung (z. B. durch Arbeitsteilung), Kooperation (z. B. durch Tandems und Teams), Sandwichprinzip (z. B. durch Planung individueller gemeinsamer Aufgaben), Sichtbarkeit von Erfolgen (z. B. durch Dokumentationen erreichter Ziele), Reflexion (z. B. durch Rückmeldungen von Schüler\*innen, Kolleg\*innen und Eltern), individuelle Verarbeitung (z. B. durch angemessene Innovationsgeschwindigkeit), Orientierung (z. B. durch Zielkaskaden) und Bedürfnisorientierung (z. B. Einbeziehung aller Betroffenen) (vgl. Herold, Herold 2017, S. 185). Digitale Unterstützungsplattformen sind bei der Umsetzung der Prinzipien Kooperation, Reflexion und Bedürfnisorientierung besonders wichtig. Das Prinzip Kooperation wird unterstützt durch die gemeinsame Arbeit an Onlinedokumenten und die E-Mail-Kommunikation über das iServ-Portal. Der Einsatz des Messengers schul.cloud vereinfacht und verbessert die Reflexion über fachliche Leistungen und pädagogische Herausforderungen enorm.

1 Alle Schüler\*innen erhalten ab der 5. Klasse eine schuleigene E-Mail-Adresse. Die dazugehörige Plattform bietet der iServ Portalserver der iServ GmbH, <https://iserv.eu>.

2 Eine WhatsApp-Alternative für Schulen, entwickelt von der heinekingmedia GmbH, <https://schul.cloud>.

3 Antolin wurde entwickelt von der Westermann Gruppe, <https://antolin.westermann.de>.

Weitere Ideengeber für die Organisation unserer Klassenraumstruktur sind u. a. die Max-Brauer-Schule in Hamburg, die Montessori-Schule Münster sowie die Wartburg-Grundschule in Münster. Die Umsetzung der Konzepte erfolgt undogmatisch und ist gegenüber besseren Ansätzen, Ideen und Methoden immer aufgeschlossen. Der Unterricht in den Fächern Mathematik, Englisch, Deutsch, Werte&Normen, Gesellschaft und Musik zeichnet sich vom Beginn eines Lernarrangements bis hin zum abschließenden Schülerfeedback aus durch Individualisierung, Rhythmisierung, Umgebung, Schülerorientierung, Dezentralisierung, Lernzieltransparenz, gewaltfreie Kommunikation und informationelle Geradlinigkeit. Reibungsverluste werden z.B. durch das gleiche Layout der Arbeitsblätter in allen Fächern vermieden. Zentral für die Verarbeitung der Unterrichtsinhalte sind das Sandwichprinzip, also der stete Wechsel der Er- und Verarbeitungsformen, der Schülerarbeitsplatz und die transparenten Arbeits-, Regel- und Bewertungsstrukturen (vgl. Mazlish, Faber 2015).

Die Kinder sollen schrittweise an die Selbstorganisation ihres Lernens herangeführt werden. Beim Start in der Klasse 5 wird bis zu den Herbstferien – wenn nötig, bis zu den Weihnachtsferien – zunächst nur ein Schulfach nach dem SOL-Prinzip aufgebaut. Die oben genannten Fächer folgen dann sukzessive nach schulfreien Zeiten. Unterstützt werden die Kinder jedoch auch und vor allem durch nachhaltige Methodenschulungen in den Bereichen Lern- und Selbstmanagement (vgl. Covey 2007). Abgerundet wird dies durch die Demokratieerziehung innerhalb des wöchentlich tagenden Klassenrates.

### 3 Die Struktur der (digitalen) Räume

Die Struktur des Klassenraums, des Flurs und des Differenzierungsraums ist so gestaltet, dass ein effektives Lernen möglich ist (vgl. Kahlert, Nitsche, Zierer 2013). Auf dem Flur gibt es dreieckige Kleingruppentische, die sich zügig zu größeren Gruppentischen zusammenschieben lassen. Der Differenzierungsraum ist kleiner als der Klassenraum, verfügt über 4 PC-Plätze und 5 Tische für 10 Kinder. Er ist der Raum für Besprechungen und Gruppenarbeiten.

Während der Differenzierungsraum flexibel und spontan genutzt werden kann, ist im Klassenraum die Sitzordnung besonders wichtig. Diese besteht aus 15 Tischen für 30 Kinder auf Stühlen und ist als O-Form so gestaltet, dass sie einen schnellen und unkomplizierten Wechsel von der Einzelarbeit in die Plenumsarbeit zulässt (siehe Abb. 1). In den sogenannten ‚Ich- und Du-Phasen‘ sitzen die Kinder insbesondere nachmittags zwischen 13 und 16 Uhr ‚innen‘. Das bedeutet, dass alle Kinder von innen nach außen schauen, möglichst ungestört selbstorga-



Abb. 1: Eine 7. Klasse sitzt in O-Form während der Ruhephase.

nisieren arbeiten können und die vielfältigen Ablenkungen durch andere Kinder minimiert sind. Die Inneninformation lässt eine unauffällige und unkomplizierte Lernberatung einzelner Schüler\*innen durch die Lehrkraft von ‚außen‘ zu. Vier Hocker an jeder Seite sorgen für eine bequeme Lernberatung auf Augenhöhe, ohne dass man die Stühle herumtragen muss. Der fünfte Hocker steht vor dem Klassen-PC. Jedes Kind arbeitet auf einer transparenten Schreibunterlage. Darauf können die Kinder besser schreiben als auf den Tischplatten. Den Bereich zwischen Unterlage und Tisch können die Kinder zudem als eigene Informationsfläche gestalten, mit Arbeitsblättern, Stundenplänen oder weiteren für die Kinder hilfreichen Informationen.

Das Inventar der Klasse ist mit der jeweiligen englischen Bezeichnung beschriftet. So wird mit methodischen Elementen aus dem Primarbereich der Übergang vom spielerischen Englischunterricht der Grundschule hin zum Hauptfach Englisch an der weiterführenden Schule begleitet. Daneben führen die Kinder Dialoge im Englischunterricht auch an sogenannten Chat-Points. Chat-Points sind eine Methode der gesteuerten Gespräche anhand von Dialogkarten zu verschiedenen Themen wie etwa der Heimatstadt, den Haustieren und den Hobbys (SOL-Prinzip Kooperation).



Abb. 2: Schüler\*innen bei der Arbeit in der Bibliothek.

Alle Stühle sind mit den Namen der Kinder beschriftet. Zum Mobiliar der Klasse gehören drei Fächerregale, in denen die Kinder ihre nicht benötigten Bücher, Hefte und Materialien verstauen. Die Fächerregale sind im Raum verteilt, weil nur auf diese Weise 10 Personen gleichzeitig bequem an ihre Unterlagen kommen. Auf jedem Fächerschrank hat jedes Kind sein eigenes Postfach. In dieses Fach legen die Lehrer\*innen bewertete Arbeiten, Infoblätter u.Ä. Die Postfächer der Lehrer\*innen befinden sich unter der Tafel.

Zudem hat die Klasse zwei abschließbare Materialschränke. In ihren Schränken befinden sich die Schülerarbeitsmaterialien. Ihren Gehörschutz bewahren die Kinder unter ihren Tischen auf. Ihn setzen alle Kinder in den Ruhezeiten auf (siehe Abb. 1). In den Flüsterphasen ist das Tragen des Gehörschutzes hingegen freiwillig, um bei Bedarf noch ungestört arbeiten zu können. Der größte Schrank ist der Lehrerschrank. In diesem ist Platz für die Ordner mit eingesammelten Punktekonten und Klassenarbeiten, Formblättern, Schreibutensilien. Zudem enthält er ein kleines Materiallager, aus dem die Schüler\*innen bei Bedarf zur Überbrückung Arbeitsmaterialien zum Anschaffungspreis kaufen können.



Abb. 3: Schülerin einer 5. Klasse bei der Raumpflege.

Im Klassenraum wird in den Flüsterarbeitsphasen geflüstert. Längere Gespräche führen die Kinder nach Absprache mit dem Lehrer oder der Lehrerin an den Tischen im Flur oder im Differenzierungsraum. Nachmittags gilt derselbe Ruheanspruch wie in den Morgenstunden. Im Klassenraum darf getrunken werden. Essen ist nur in den Pausen sowie in den Außenbereichen erlaubt. Ein Bücherregal ist im Klassenraum nicht vorgesehen, denn die Literaturempfehlungen in den Punktekonten (siehe Haas 2015, S. 213–270) verweisen im Idealfall auf Literatur der Bibliothek oder auf Quellen im Internet. Zur Recherche besuchen die Kinder also entweder die Schulbibliothek oder sie leihen sich Laptops und/oder Tablets nach vorheriger Onlinereservierung in Gruppenstärke beim Schulassistenten aus.

In der Mitte des Raums liegt in den 5. und 6. Klassen ein großer schallschluckender Teppich, auf dem die Kinder auch arbeiten können. Ab der 7. Klasse sind die Kinder in den Räumen des Hauptgebäudes und fern des sandig-erdigen Spielplatzes untergebracht, sodass sich der Hausschuhgebrauch erübrigt. Auch der Teppich wird dann nicht mehr benötigt, der Saugdienst jedoch beibehalten (SOL-Prinzip Orientierung, siehe Abb. 3). Die Klassengemeinschaft reinigt den Klassenraum in Eigenregie. Zugeteilt werden die Dienste durch die jeweilige Position in

der Sitzordnung. Wer also an einem Tisch sitzt, an dem das Schildchen „Saugdienst“ steht, hat Saugdienst. Die Sitzordnung rotiert alle 8 Wochen im Uhrzeigersinn, sodass jedes Kind im Schuljahr links, rechts, vorne und hinten sitzt. Die Kinder organisieren ihren Dienst mit Hilfe eines Kalenders selbst. Vorgegeben sind dabei die Tage, an denen entweder gesaugt oder gefegt wird. Zwei Mal in der Woche arbeiten die entsprechend eingeteilten Schüler\*innen, indem sie durch Saugen, Staubwischen oder als Ordner\*innen wieder Ordnung und Sauberkeit in das Klassenzimmer bringen. Täglich wird der Raum durch Schüler\*innen gefegt und die Mülleimer (aufgeteilt in die bekannten Kategorien Papier, Verpackung, Bio, Restmüll) werden geleert. Ein kleiner Tisch auf dem Teppich bildet die sogenannte ‚gestaltete Mitte‘. Auf diesem stehen eine jahreszeitenbezogene Dekoration und das Bild des aktuellen Geburtstagskindes. Die gerahmten Bilder aller Kinder hängen an der Wand (SOL-Prinzip Bedürfnisorientierung).

Am klasseneigenen Linux-PC im hinteren Teil des Raums können einzelne Kinder Internetrecherchen durchführen oder ihr schuleigenes E-Mail-Konto verwalten. Zudem hat die Klasse einen Zugang zum Lese- und Leseförderungsportal Antolin, das an diesem PC genutzt werden kann. Das Waschbecken ist durch das Fächerregal ein wenig vom Rest des Klassenraums abgetrennt. Neben der Fotowand hängen eine Wochen- und eine Tageszeitung. Sie gehören zum Leben im Klassenraum dazu. Interessierte Kinder lesen die Zeitung in der Pause oder wenn sie ihre Arbeit beendet haben. Der Infowand (SOL-Prinzip Individuelle Verarbeitung) direkt neben dem Eingang entnehmen die Kinder und Lehrer\*innen die Dienstzuteilungen, Klassenregeln, Monats-Fehlzeiten (und ob diese entschuldigt sind oder nicht), die Rücklaufcheckliste zu Schulschreiben, alles über die Bewertung des Arbeits- und Sozialverhaltens, die gegenwärtigen Themen des Klassenrats und den aktuellen Mensaplan. An der Rückwand der Klasse hängen die „7 Wege zur Effektivität für Jugendliche“ (Covey 2007) in deutscher und englischer Sprache und auf den Fensterbänken stehen einfach zu pflegende Grünpflanzen.

Zur Staub- und Schmutzreduzierung ersetzt ein Whiteboard die Kreidetafel. In der 5. und 6. Klasse tragen alle Kinder Hausschuhe. Der Schuhwechsel findet vor dem Klassenraum im Flur statt. Jedes Kind hat seine eigene Schuhabstellfläche und Garderobe auf dem Flur.

Den angrenzenden Differenzierungsraum, die Sitzgruppen vor dem Klassenraum sowie die Bibliothek nutzen die Kinder für Kleingruppenarbeiten. In den Räumen darf leise gesprochen werden. Für alle Räume gelten die gleichen Nutzungsregeln. Das gesamte Lehrpersonal darf die Schülerinnen und Schüler bei Nichtbeachtung der Regeln des Raumes verweisen. Ein Verweis hat Auswirkungen auf die monatliche Beurteilung des Arbeits- und Sozialverhaltens.



## 4 Onlinegestützte Organisation des Selbstorganisierten Lernens

Obwohl die Klasse weitgehend nach den Prinzipien und den Methoden des SOL nach Martin und Cindy Herold (2017) arbeitet, ist die Menge der durch die Schülerinnen und Schüler auszufüllenden Formulare im Vergleich zu den Empfehlungen in der Literatur jedoch reduziert. Die Kinder sollen sich mit den Lerngegenständen und nicht mit dem Ausfüllen von Formularen beschäftigen. Stark vereinfacht formuliert ist ein SOL-Arrangement eine clevere und an den aktuellen Ergebnissen der Hirnforschung ausgerichtete Kombination verschiedener Lernelemente und Methoden. Zentral ist für jedes Arrangement das sogenannte Punktekonto, eine Weiterentwicklung des Wochenplans. Das Punktekonto macht den Wert der darin enthaltenen Lernteile durch Punkte transparent. Die Schülerinnen und Schüler können so jederzeit nachvollziehen, was das Arbeiten brächte, sofern sie sich dafür entscheiden würden.

Das erste SOL-Arrangement begleitet die Kennenlernwoche der neuen Fünftklässler, bei der sich die Kinder spielerisch mit den Punktekonten und der Schule vertraut machen. Alle benötigten Methoden (Punktekonto, Lernkarten, Aufgabenblätter, Test) sind inhaltlich reduziert. Die Kinder klären aber bereits zu diesem Zeitpunkt ab, wie die Elemente eines SOL-Arrangements funktionieren und was genau und auf welche Weise von ihnen verlangt bzw. nicht verlangt wird. Bei dieser Gelegenheit fertigen sie auch eine möglichst ordentliche Abschrift eines kurzen Textes an, die laminiert und in Kombination mit der dazugehörigen Checkliste fortan als persönlicher Maßstab für alle weiteren schriftlichen Ausführungen dient.

Zu jedem neuen Unterrichtsthema gibt es ein begleitendes Punktekonto. Für diese Punktekonten stellen die Fachlehrer\*innen 5 bis 10 vertiefende, wiederholende oder weiterführende Arbeitsblätter zusammen. Die fachbezogenen SOL-Arrangements in den Fächern Deutsch, Englisch, Mathematik, Werte&Normen, Gesellschaft und Musik werden ab dem Schuljahr 2019/2020 fächerübergreifend konzipiert.

Der Messenger schul.cloud ist eine enorme Hilfe, um den grundlegenden Wechsel der Interaktionsformen im SOL zwischen Lehrer\*in, Schüler\*in und Eltern zu begleiten (SOL-Prinzip Reflexion). Voraussetzung dafür ist, dass alle Eltern sich zu Schulbeginn kostenlos über ihr Smartphone oder den PC bei der schul.cloud registriert haben. Sie erhalten bei wichtigen Ereignissen, wie etwa dem Start eines neuen Punktekontos, bei ausgeteilten Schulbriefen oder der Rückgabe einer schriftlichen Prüfung, eine kurze Information über den Klassenkanal. Chats zwischen Lehrkräften und Eltern sind verschlüsselt, sodass auch Schulisches

über den Messenger geregelt werden kann. Bei Bedarf werden Dokumente über den Messenger verschickt.

Während der Arbeitsphasen kann jede\*r Schüler\*in nach Absprache den Klassen-PC nutzen. Ist ein Punktekonto stark abhängig von Onlinerecherche oder -arbeit, wird ein Klassensatz Tablets oder Laptops zu den entsprechenden Schulstunden über den Portalserver iServ gebucht. Die Geräte können dann vorher beim Schulassistenten abgeholt werden. Bei komplexeren Problemen oder Fragen haben die Schüler\*innen die Aufgabe, Fachleute, z.B. aus der Sprachwissenschaft der Universität Leipzig oder dem Naturkundemuseum in Münster, per E-Mail anzuschreiben und zurate zu ziehen. Das Kind bespricht seine E-Mail vor dem Versenden mit dem Fachlehrer oder der Fachlehrerin. Hierbei lernt es die Anforderungen und Besonderheiten beim Verfassen einer offiziellen Nachricht kennen – im Vergleich zu einer Nachricht bei WhatsApp. Die Erfahrung zeigt, dass so sehr schnell und sehr effektiv der sichere und professionelle Umgang mit dem Medium E-Mail erlernt wird.

Neben den fachbezogenen Punktekonto gibt es ein Punktekonto für die monatliche Rückmeldung des Lehrers oder der Lehrerin zum individuellen Arbeits- und Sozialverhalten der Schüler\*innen. Das Punktekonto zum Arbeits- und Sozialverhalten meldet den Schüler\*innen und ihren Eltern die Leistung in dem vergangenen Monat zurück. Bewertungsgrundlage sind die Vorgaben des niedersächsischen Schulgesetzes bzw. die dazugehörigen Erlasse und Beschlüsse der Fachkonferenzen. Die allgemeine Tendenz aller Monatsbewertungen bildet die Grundlage für die Zeugnisbeurteilung. Bei gutem Arbeits- und Sozialverhalten (mind. B-) dürfen Schüler\*innen alleine und in Kleingruppen arbeiten. Transparent gemacht wird dies durch die Vergabe eines sogenannten Draußenarbeitspasses. Die Eltern bekommen eine Nachricht über schul.cloud, dass ihre Kinder die Bewertung schriftlich erhalten haben.

Die SOL-Arrangements sind so aufgebaut und terminiert, dass die Schüler und Schülerinnen ihre erarbeiteten Aufgaben in das Kontrollfach der\*des jeweiligen Fachlehrers\*in legen und diese zeitnah durchgesehen zurückerhalten. Die Schüler\*innen sammeln alle Punktekonto eines Schuljahres in einer Sammelmappe (SOL-Prinzip Sichtbarkeit von Erfolgen). In freien Zeiten schauen sie die vergangenen Punktekonto durch und wiederholen die Aufgaben des Wochenplans. In jedem Halbjahr müssen in den Hauptfächern zwei Klassenarbeiten geschrieben werden. Sind beide bzw. alle vier Klassenarbeiten geschrieben, wird bei genügend Zeit noch eine weitere Klassenarbeit über ein beliebiges Thema des jeweiligen Schuljahres geschrieben. So soll ein nachhaltigeres Lernen gefördert werden.

Jeder Punktekontoabschluss, also ein Kurztest, eine Klassenarbeit oder – in höheren Jahrgängen – eine mündliche Prüfung, beinhaltet einen Schülerrückmeldebogen (SOL-Prinzip Reflexion). Auf diesem geben die Kinder an, wie sie den Test empfunden haben und machen auch Angaben zur eigenen Testvorbereitung. Die Selbstreflexion über Erwartung und Ergebnis ist ein fester Bestandteil der Berichtigung.

Zur Vermeidung der häufigsten und besonders lästigen Reibungen sind einige kleine bürokratische Tricks nötig. So werden z.B. alle Prüfungen, bewertete Punktekonto und Infoblätter der Schule in den Schnellhefter „Zuhause auf den Küchentisch legen“ geheftet. Alle Eltern bekommen überdies bei Ereignissen eine kurze Mitteilung darüber, dass die Kinder etwas mit nach Hause bringen werden, das sie unterschreiben oder zur Kenntnis nehmen müssen (siehe Frankowsky 2017a).<sup>4</sup>

## 5 Sozialer Umgang zwischen Lehrkräften, Schüler\*innen und Eltern

Die SOL-Klasse unterscheidet sich in ihrer Zusammensetzung nicht von den übrigen Klassen, in denen Kinder aus den drei Schulzweigen Hauptschule, Realschule und Gymnasium sowie mit und ohne Förderbedarf zusammenkommen. Das Besondere an der Klasse ist die Geradlinigkeit und Einheitlichkeit im pädagogischen Handeln. Die eingesetzten Lehrerinnen und Lehrer einigen sich auf eine pädagogische Linie. Diese Einheitlichkeit erleichtert die fachliche und pädagogische Arbeit.

Ein Beispiel dafür ist der Umgang mit Geburtstagen der Kinder. Das Bild des Geburtstagskindes steht immer auf dem runden Tisch in der Mitte. Etwa eine Woche vor seinem Geburtstag bekommt das Kind einen kleinen Fragebogen mit nach Hause, füllt ihn zusammen mit seinen Eltern aus und bringt ihn dem Klassenlehrer oder der Klassenlehrerin zurück. Diese\*r hält auf Basis des Fragebogens am Geburtstag des Kindes eine kurze Rede über das Geburtstagskind. Die Bilder für die Fotowand werden in der ersten Schulwoche vor einem grünen, schönen Hintergrund gemacht. Sie stehen zudem allen Lehrer\*innen digital zur Verfügung, z. B. zum Einfügen in die Notensoftware o.Ä.

4 Zum Einsatz von Messengerdiensten siehe das Webinar „Alles außer WhatsApp“, das im Rahmen des Deutschen Lehrerforums 2017 stattfand und auf YouTube angesehen werden kann (Frankowsky 2017b).

Wichtig ist jedoch, dass das Arbeiten auch beim Selbstorganisierten Lernen Pflicht ist. Die Kinder sollen nicht untätig sein. Hat ein Kind eine gute Begründung für sein Nichtstun, z. B. dass es ein kurzes Durchatmen zwischen zwei anstrengenden Arbeitsphasen benötigt, bemerken die Lehrer\*innen auch dies in dem Tagesprotokollbogen. Unbegründeter Passivität gehen die Lehrer\*innen jedoch sofort und zusammen mit dem Kind und bei Bedarf auch mit den Eltern auf den Grund (SOL-Prinzip Bedürfnisorientierung). Der Schulmessenger schul.cloud ist insbesondere in Kombination mit der strukturierten Evaluation nach Prüfungen eine große Hilfe bei der Reflexion von Lernhindernissen.

Das Punktekonto zu den Übungen des täglichen Lebens beinhaltet die grundlegenden Kompetenzen des praktischen Lebens (z. B. das Händewaschen, die Pflege der Räume und Gegenstände) und des sozialen Lebens (z. B. die Formen des Grüßens, Klassenregeln etc.). Die Übungen entstammen der Montessori-Pädagogik und werden einem Kind entweder unter vier Augen oder als Gruppeneinweisung mitgeteilt (vgl. Klein-Landeck, Pütz 2011, S. 64–79). Einmal eingewiesene Übungen müssen von den Kindern in der entsprechenden Situation beherzigt werden. Hierzu gehören beispielsweise den eigenen Arbeitsplatz auf- und abbauen, das Whiteboard reinigen, Blumen gießen, das Verhalten in der Schule/Klasse, Grüßen und Ansprechen von Erwachsenen, Flüstern, Markieren und Unterstreichen, Hände waschen, Zuhören, Reinkommen und Rausgehen, Müll sortieren. Bis alle Übungen vorgeführt und verinnerlicht sind, zeigt der Lehrer oder die Lehrerin den Kindern jeden Tag eine Übung des täglichen Lebens unter der Rubrik „Ich zeige Euch etwas“.

Alle sechs bis acht Wochen findet ein Treffen zur Elterninformation rund um die SOL-Klasse statt, die sogenannte „Elternwerkstatt“. Die Nachmittage (ca. 16–18 Uhr) am Beginn und in der Mitte des Schuljahres dienen dem inhaltlichen und sozialen Austausch, dem Beschriften aller Gegenstände der Kinder, kleineren Ausbesserungen und Reinigungen in der Klasse sowie dem Kennenlernen und Beziehungsaufbau. Anstelle der klassischen Elternsprechtage werden in der SOL-Klasse Lernberatungsgespräche zwischen Kind, Lehrer\*in und Eltern durchgeführt. Die Lernberatungsgespräche müssen von den Eltern mit vorbereitet werden, damit sich alle im Beratungsgespräch auf das Lösen und nicht das Erkennen von Problemen konzentrieren können (SOL-Prinzipien Reflexion, Orientierung und Bedürfnisorientierung). Die Ergebnisse der Lernberatungen werden schriftlich festgehalten und den Eltern über schul.cloud zugesandt. Dies geschieht mit einem gemeinsam erstellten Protokollbogen, damit alle zukünftigen Lernberatungen auf den bisherigen Beschlüssen und Zielen aufbauen können. Auch die Eltern haben so einen besseren Überblick über die Lernentwicklung ihres Kindes.

## 6 Zusammenfassung

Auf Basis des oben beschriebenen Konzepts unterrichten wir seit dem Schuljahr 2014/2015 die Klasse 5d (die im Schuljahr 2019/2020 in den Jahrgang 10 übergegangen ist) an unserer Schule. Seit dem Schuljahr 2016/2017 sind mit einer Orchester- und einer Sportklasse zwei weitere Klassen hinzugekommen. Ein neuer Durchgang, eine ‚neue Klasse 5d‘, ist im Schuljahr 2018/2019 gestartet. In den vergangenen drei Schuljahren arbeiteten zehn Kolleg\*innen nach dem SOL-Prinzip. In allen genannten Klassen hat sich das SOL-Prinzip etabliert. Allen Schüler\*innen dieser Klassen ist gemeinsam, dass die Vereinheitlichung der täglichen Prozesse (Dienste, Regelungen zur PC-Arbeit, Gesprächsregeln, Punktekonto usw.) das Arbeiten mit und in der Klasse in hohem Maße fördert und unterstützt. Die genannten SOL-Prinzipien, besonders die onlinegestützten (Kooperation, Reflexion und Bedürfnisorientierung), haben sich bewährt. Die Kinder haben einen Rahmen, in dem sie sich und ihr Lernen altersgemäß selbst organisieren können. Sie kennen und benennen ihre Stärken und Schwächen in den Reflexionen nach Prüfungen sowie bei Diskussionen im Klassenrat. Ein Indikator hierfür ist der hohe (Selbst-)Reflexionsgrad, den die Kinder z. B. bei der Gestaltung der Sitzplatzzuordnung zeigen, damit am Ende ein ausgewogenes Verhältnis von privaten, sozialen und schulischen Interessen an allen Sitzpositionen hergestellt ist.<sup>5</sup>

## Literatur

- Bedenbecker, Karina; Homeier, Karolin und Schaper, Ann-Katrin (2017). Forschungsbericht Selbstorganisiertes Lernen an der Gesamtschule Schinkel Osnabrück. <https://www.dropbox.com/s/pu73lgoehzd9qoz/Forschungsbericht.docx?dl=0> [10.11.2018]
- Covey, Sean (2007). Die 7 Wege zur Effektivität für Jugendliche. Ein Wegweiser für mehr Erfolg. Offenbach: Gabal Verlag, 4. Auflage
- Faber, Adele und Mazlish, Elaine (2015). So sag ich's meinem Kind. Wie Kinder Regeln fürs Leben lernen. Überarbeitete deutsche Neuausgabe. München: Oberstebrink, 6. Auflage
- Frankowsky, Sven (2017a). Digitale Selbstorganisation von Schülern, Eltern und Lehrern. <https://www.deutsches-lehrkraefteforum.de/digitale-selbstorganisation/> [30.05.2020]

5 Alle im Text genannten Formulare und Dokumente können online abgerufen werden: <http://bit.do/fyMTf>.

- Frankowsky, Sven (2017b). Alles außer WhatsApp – Webinar im Rahmen des Deutschen Lehrerforums. YouTube, 29.11.2017. <https://www.youtube.com/watch?v=TMh8vU4xuJg&list=PLFhPjADeGDodBVSSL8LE00SNjQIPiyamr&index=13&t=0s> [06.03.2020]
- Haas, Ulrich (2015). Selbstorganisiertes Lernen im Unterricht. Eine unterrichtspraktische Einführung. Weinheim/Basel: Beltz
- Herold, Martin und Herold, Cindy (2017). Selbstorganisiertes Lernen in Schule und Beruf. Gestaltung wirksamer und nachhaltiger Lernumgebungen. Mit Online-Materialien. Weinheim/Basel: Beltz, 3., akt. u. erw. Auflage
- Kahlert, Joachim; Nitsche, Kai und Zierer, Klaus (2013). Räume zum Lernen und Lehren. Perspektiven einer zeitgemäßen Schulraumgestaltung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Klein-Landeck, Michael und Pütz, Tanja (2011). Montessori-Pädagogik. Einführung in Theorie und Praxis. Freiburg im Breisgau: Herder, 3. Auflage

## Die Autor\*innen

**Sven Frankowsky.** Lehrer an der Gesamtschule Schinkel Osnabrück, Fächer: Deutsch, katholische Religionslehre, Gesellschaft; Forschungsschwerpunkte: Selbstorganisiertes Lernen, Montessori-Pädagogik, Unterrichtsentwicklung  
[sven.frankowsky@gesamtschule-online.de](mailto:sven.frankowsky@gesamtschule-online.de)

**Dr. Wiebke Krohn.** Studienrätin an der Gesamtschule Schinkel Osnabrück, Fächer: Englisch, katholische Religionslehre; Forschungsschwerpunkte: Selbstorganisiertes Lernen, Fremdsprachenunterricht, Übergänge zwischen den Schulstufen Primar-Sek 1 und Sek 1–Sek 2  
[wiebke.krohn@gesamtschule-online.de](mailto:wiebke.krohn@gesamtschule-online.de)

Verena Gonsch und Cord Santelmann

## Macht die didaktische Anwendung sozialer Medien unsere Schulkinder schlauer?

Ein Tandeminterview vom 13. Juni 2018. Die Fragen stellten Julia Werner und Nicola Brocca

**Zusammenfassung.** In Zukunft kommt niemand – auch die Schule nicht – an Social Networking Sites (SNS) vorbei. Und doch: Als die damalige Bildungsministerin Johanna Wanka im Oktober 2016 die Entscheidung der Bundesregierung verkündete, den deutschen Schulen fünf Milliarden Euro zur Verbesserung ihrer Digitalausstattung zur Verfügung zu stellen, lehnten mehrere Lehrerverbände das Angebot ab: man solle mit dem Geld lieber die bestehende Infrastruktur renovieren. Die Diskussion über die Einführung neuer Technologien in der Schule spaltet das Land noch immer. Warum eigentlich?<sup>1</sup> In diesem Tandeminterview eröffnen wir ein Forum für den Austausch von Meinungen über die Grenzen der Fächer und Institutionen hinweg und befragen zwei Expert\*innen, die sich mit der Thematik des Einsatzes von SNS in Schulen beschäftigen. Verena Gonsch sieht in der radikalen Kritik an SNS in der Schule eine unbegründete, aber traditionsgeprägte Angst, die Kontrolle über den Unterricht (und das Leben der Jugendlichen) zu verlieren. Cord Santelmann warnt vor dem Risiko, dass die sozialen Netzwerke die menschliche Beziehung zur Bildung beeinträchtigen und damit die fachliche Leistung der Schulen und die soziale Entwicklung von Schüler\*innen gefährden könnten.

**Schlüsselwörter.** Soziale Netzwerke, negativer und positiver Einfluss der sozialen Medien, Ablenkung, Angstabbau, Risiken

1 Ein knappes Jahr nach diesem Interview unterzeichneten die Bundesländer und die neue Bildungsministerin Anja Karliczek am 16. Mai 2019 die „Verwaltungsvereinbarung Digitalpakt Schule 2019 bis 2024“ (<https://www.digitalpaktschule.de>), mit welcher der Bund Projekte für die digitale Infrastruktur von Schulen finanziert.

## Does a didactical use of social media make our school children smarter?

A tandem interview

**Abstract.** A future without social networking sites (SNS) – also in education – is unthinkable. However, when Johanna Wanka, former German minister of education, announced in October 2016 the government's decision to invest five billion euros in the digital facilities of German schools, she met with criticism: Some teachers' associations refused the offer, arguing that the money would be better spent by overhauling existing infrastructures. The discussion about new technologies in education is still dividing the country. But why is that?

This interview opens up a space for the exchange of opinions beyond the boundaries of faculties and institutions. We spoke with two experts who engage with the topic of using SNS in schools: Verena Gonsch thinks the harsh critique of SNS in schools results from the unsubstantiated and tradition-based concern of losing control over teaching (and the lives of the students). Cord Santelmann warns against the risks of social networks reducing human interaction in education and thus impairing educational achievements and social development.

**Keywords.** Social networks, negative and positive influence of social media, distraction, fear reduction, risks

## Im internationalen Vergleich sind soziale Medien (Instagram, Twitter, Facebook) in Deutschland unterdurchschnittlich vertreten. Ist das eine gute Nachricht?

**Verena Gonsch:** Nein, das ist definitiv eine schlechte Nachricht. Wir hinken in Deutschland beim Thema Digitalisierung sehr stark hinterher. Stundenlange Computerspiele, teure Tablets in der Schule, hochprofessionelle Smartphones in Kinderhand: Für viele Eltern in Deutschland ist die Beschäftigung ihres Kindes mit der digitalen Welt ein rotes Tuch und Ursache handfester Streits am Familientisch. Da werden WLAN-Router ohne Vorankündigung vom Stromnetz genommen, Zeitschaltuhren eingebaut und Suchtberater kontaktiert. Elternabende ähneln in ihrer Vehemenz radikalen Stammtischrunden. Wer mit seinen Kindern Minecraft oder Pokémon Go spielt und keine stundenlangen Streifzüge in der Natur vorweisen kann, muss sich sogar verteidigen. In Mama-Blogs zerfleischen sich Mütter gegenseitig. Familienurlaube können an der Frage, ob der Urlaubsort vernetzt ist, scheitern. Kurz: Die digitale Welt ist eines der großen Streitthemen in heutigen Familien.



In den USA, in asiatischen, aber auch in vielen westeuropäischen Ländern ist die Stimmung genau umgekehrt. Dort werden Computerspiele und digitale Lernsoftware als Chance gesehen, um Kinder und Jugendliche auf die Berufswelt von morgen vorzubereiten, aber auch, um ihnen spielerisch die Welt zu erklären. Der Koordinator für die PISA-Studie in Deutschland, der OECD-Experte Andreas Schleicher, wirft den Deutschen deshalb auch eine „gewisse Technikfeindlichkeit“ vor. Hinzu kommt, dass die großen digitalen Erfolge derzeit woanders stattfinden: Google, Facebook, Apple und Twitter dominieren die sozialen Netzwerke, im E-Commerce ist es Amazon, die Pflegeroboter kommen aus Japan. Sind unsere Kinder vor diesem Hintergrund überhaupt zukunftsfähig? Bekommen sie die interessanten Jobs oder sind ihnen im Studium nicht Kids anderer Länder weit voraus? Und warum entlassen viele Eltern aus der Mittelschicht, scheinbar liberal und weltoffen, ihre Kinder mit angezogener Handbremse in die Welt? Warum benehmen sie sich wie ihre vermeintlich spießigen Eltern in den 1970er und 1980er Jahren, rückwärtsgewandt und intolerant? Ich führe das auf kulturelle Wurzeln zurück. Den Begriff ‚Rabenmutter‘ zum Beispiel gibt es nur in Deutschland, also die verbreitete Auffassung, dass ein Kind am besten bei der Mutter aufgehoben ist und, wenn diese voll berufstätig oder der Vater Hausmann ist, dies dem Kind schadet.

Die Schule ist hier in einer sehr schweren Situation. Sie ist hin- und hergerissen zwischen den Ängsten der Eltern, was die Digitalisierung angeht, den Ansprüchen des sogenannten Bildungsbürgertums und den Forderungen der Politik, die Kinder für einen späteren Beruf zu qualifizieren. Es wäre ideal, wenn wir unsere Stärken bündeln könnten: Den kreativen Geist der Erfinder mit dem kritischen Geist, der sich für Datenschutz und ein ‚höfliches‘ Internet einsetzt. Für den Schulunterricht bedeutet das aber auch, dass das Internet nicht immer als Gefahr gesehen wird. Lehrerinnen und Lehrer sollten auch verstehen und nachvollziehen, dass Digitalisierung für Kinder und Jugendliche vor allem Spaß und Kreativität bedeutet.

### **Kann das deutsche Bildungssystem von der Verbreitung der sozialen Netzwerke profitieren? Oder handelt es sich lediglich um einen Hype?**

**Cord Santelmann:** Die Welt wird von digitaler Software, digitalen Geräten und digitalen sozialen Netzwerken geprägt. Vielfach wird erwartet, dass Bildung auch digital sein muss. Große Hoffnungen werden auf Bildungssoftware gesetzt, die mit künstlicher Intelligenz ausgestattet ist und so auf individuelle Schülerbedürfnisse eingehen soll. Das Lernen mit Tablet-Computern soll die Schüler\*innen dazu motivieren, durch visuelle Medien den Lernprozess zu optimieren. Die Lehrperson soll sich zu einer Art Lernbegleiter weiterentwickeln, der die Schülerinnen und Schüler auf ihrem mehr oder weniger selbständigen digitalen Bildungs-

weg begleitet. Auch in digitale soziale Netzwerke werden große Hoffnungen gesetzt: Könnten digitale soziale Netzwerke nicht die Kommunikation im Bildungsprozess revolutionieren? Könnte der Fremdsprachenunterricht nicht von Facebook und Twitter profitieren, wenn Schüler\*innen mit ihren internationalen Austauschpartner\*innen kommunizieren?

Aber Bildung ist nicht digital. Niemand lernt ‚digital‘. Lernen beruht auf Menschen, Lehrenden und Lernenden. Wissen ist mehr als Information. Lernen besteht darin, sich Wissen anzueignen und dadurch fähig zu werden, Probleme und Konflikte kompetent zu lösen. Im Zentrum des Lernprozesses steht der Lehrer oder die Lehrerin. Die Reduzierung des Lehrers/der Lehrerin auf eine lernbegleitende Rolle oder eine Art Gerätewart\*in für digitale Endgeräte wäre eine Gefahr für den Lern- und Bildungsprozess. Wenn sich Schüler\*innen hauptsächlich mit Bildschirmen, Lernsoftware und sozialen Netzwerken auseinandersetzen, können sie keine sozialen Kompetenzen erwerben. Lernende können keine verantwortungsbewusste und freie Persönlichkeit entwickeln, wenn sie sich mehr mit Bildschirmen als mit Menschen beschäftigen.

Digitale Medien können in hohem Maße Suchtverhalten auslösen. Seit dem Erscheinen von Smartphones und sozialen Netzwerken verbringen Jugendliche immer weniger Zeit mit Freund\*innen, schlafen weniger und vereinsamen häufiger. Die bloße Anwesenheit des Smartphones verringert die Konzentrationsfähigkeit, selbst wenn es ausgeschaltet ist. Allein in Deutschland leiden weit mehr als eine Million Schülerinnen und Schüler unter Cyber-Mobbing.

Nur eine solide, auf Faktenwissen gestützte Bildung gibt den Lernenden die Orientierung, die sie in einer digitalen Welt brauchen. Die Geschichte der Bildung seit der Mitte des 20. Jahrhunderts ist gezeichnet durch eine Serie von gescheiterten technischen Hypes. Der neue Hype sind Tablet-Computer und nun vielleicht soziale Netzwerke. Auch dieser Hype wird scheitern.

Dem Einsatz digitaler sozialer Netzwerke steht der Datenschutz entgegen: Auf nicht-europäischen Servern installierte soziale Netzwerke garantieren keinen der deutschen Gesetzgebung entsprechenden Datenschutz. Die Nutzung sozialer Netzwerke im Unterricht ist deshalb durch eine hiesige Verordnung verboten.

**Verena Gonsch:** Ich sehe hier mehr als einen Hype. Die Digitalisierung bedeutet für die Schulen eine große Chance. Sie kann den individualisierten Unterricht erleichtern. Kinder, die Nachholbedarf haben, können mit Hilfe von personalisierten Aufgaben auf dem Tablet gefördert werden. Schon jetzt gibt es Projekte, in Mathematik zum Beispiel, bei denen der Computer mit den Ergebnissen

der Schüler\*innen gefüttert wird und auf jedes Kind zugeschnittene wöchentliche Arbeitspläne entwickelt. Das erleichtert natürlich das Arbeitspensum der Lehrenden. Der Computer wird zum Assistenten. Aber das sind nur die ersten Schritte: Die Arbeitswelt von morgen fordert Menschen, die in Netzwerken denken, die teamfähig sind. Ein Unterricht, der es zum Beispiel einer Klasse erlaubt, gemeinsam in einer Cloud an einem Referatsthema zu arbeiten, wo jeder etwas ergänzen kann, bereitet Kinder auf diese Zukunft vor. Außerdem sind die Schulen nicht mehr darauf fixiert, die Kinder in den Klassenräumen zu unterrichten. In Finnland gehen Klassen gemeinsam in die Bibliotheken, ins Rathaus und ins Museum. Das Tablet unterm Arm. Und dieser Unterricht macht auch noch Spaß.

**Im Werk *Phaidros* von Platon erregt die Einführung von Schriftlichkeit ‚apokalyptische‘ Vorstellungen. Heutzutage würde niemand die Schriftlichkeit als eine unersetzbare Errungenschaft bestreiten. Ist unser Blick auf soziale Medien mit einer ähnlichen unbegründeten Angst belastet?**

**Cord Santelmann:** Vieles, was zunächst als Errungenschaft oder Erfindung bejubelt wurde, zeigte später eine negative, schädliche Seite, die in der Gesamtbetrachtung auch berücksichtigt werden muss. So war es z. B. bei der Entdeckung von Radioaktivität oder Röntgenstrahlen: Noch in den fünfziger Jahren des 20. Jahrhunderts trug man mit radioaktiver Leuchtfarbe auf dem Ziffernblatt versehene Armbanduhrer und es standen in vielen Schuhgeschäften Röntgengeräte zur Bestimmung der Schuhgröße von Kindern. Beides wäre wegen gesundheitlicher Gefahren durch die Strahlenbelastung heute undenkbar. Asbest wurde als feuerfestes Wundermaterial in der Bauwirtschaft massenhaft verwendet – Jahrzehnte später musste dieses (wie man nun wusste) krebserregende Material entsorgt und die Gebäude mussten mit enormem Aufwand saniert werden. Das ist die Dialektik des Fortschritts.

Dies gilt auch im Medienbereich: Jedes neue Medium, das im Verlauf der Menschheitsgeschichte entwickelt wurde, hat Kritik hervorgerufen, so auch die Erfindung der Schrift. Platon befürchtete, dass dadurch das Gedächtnis der Menschen verkümmern könnte. Natürlich überwiegen im Falle der Erfindung der Schrift die Vorteile des neuen Mediums bei weitem seine Nachteile, denn nun konnte man Wissen konservieren, auf dem Wissen der Vorfahren aufbauen und so das menschliche Wissen systematisch erweitern. Dies ist die Grundlage des Wissensfortschritts der Menschheit. Aber Platon hatte nicht ganz Unrecht, denn die Gedächtnisfähigkeit wurde durch die Schrift tatsächlich beeinträchtigt: Vor der Schriftlichkeit mussten lange literarische Werke wie die des Dichters Homer komplett auswendig gelernt werden, was das Gedächtnis natürlich außerordentlich trainierte. Das war nach der Erfindung der Schrift nicht mehr nötig. So ist das auch mit den digitalen Medien: Sie eröffnen neue Möglichkeiten des Wissens-

zugangs, verringern dadurch aber die Motivation zur Aneignung eines Wissenskanons. So gibt es auch hier gewissermaßen eine „Dialektik der Digitalisierung“. Im Bereich der Bildung könnte die Bilanz der Digitalisierung negativ sein, wenn man sie gedankenlos um sich greifen lässt.

**Verena Gonsch:** Ich finde den Vergleich gelungen. Angst vor Neuem ist ja nichts Neues. Und auch die sogenannte Medienangst hat es immer gegeben. In den 1960er und 1970er Jahren durften viele Kinder keine Comics lesen, das war für viele Eltern Schundliteratur. In den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts galten Jungen, die Romane lasen, als homosexuell. Mädchen wurde oftmals das Lesen als überflüssig verboten. Die Angst vor den sozialen Medien steht also in der Tradition einer Kulturkritik, nicht nur in Deutschland.

**Kann es sein, dass die Angst vor sozialen Medien nur aus traditionellem Widerstand gegen jede Neuheit kommt? Irgendwo muss sie ja schon begründet sein.**

**Verena Gonsch:** Was ich für grundsätzlich problematisch halte, ist die Art und Weise, wie die Debatte über soziale Netzwerke und die ‚neuen digitalen Medien‘ geführt wird. Viele Eltern sehen ihre Kinder mit ihren Smartphones, wissen aber gar nicht wirklich, was sie damit tun. Es sind genau diese Eltern, die sich am meisten über den Einsatz von digitalen Medien auch an Schulen beschwerten und ihren Kindern exakte Zeitvorgaben zur Verwendung ihrer technischen Geräte machen. Gerade in Team-Games ist es oft vollkommen sinnlos, nach 30 Minuten einfach zu unterbrechen, da sich die Spieler\*innen gerade mitten im Match (in einer Gruppe, die virtuell miteinander verbunden ist und miteinander gegen ein anderes Team kämpft) befinden und durch ein plötzliches Gehen das ganze Spiel unterbrechen und zumeist auch zerstören. Meiner Meinung nach kann nur dann eine sinnvolle Debatte geführt werden, wenn alle Beteiligten wissen, wovon sie sprechen.

**Ist wirklich alles schlecht, was die Nutzung von sozialen Medien in der Schule betrifft?**

**Cord Santelmann:** Wie gesagt ist die Nutzung sozialer Netzwerke, deren Server nicht in Deutschland stehen und die nicht die deutschen Datenschutzbestimmungen beachten, für Lehrkräfte und Schulen in Baden-Württemberg generell verboten.

Dies gilt nicht nur für die dienstliche Kommunikation zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen oder Eltern (z. B. zur Mitteilung von Noten oder Leistungsständen), sondern auch für die Nutzung solcher Netzwerke innerhalb des Unterrichts, z. B. für Projekte mit ausländischen Partnerklassen im Fremdsprachenunterricht oder dergleichen. Die einzige Ausnahme ist die Nutzung solcher sozialen Netzwerke

als Demonstrationsobjekt für die Medienbildung, um eben auf datenschutzrechtliche und sonstige Problemfelder hinzuweisen.

Die gesetzlichen Hürden für den Einsatz von sozialen Medien könnten vielleicht dadurch überwunden werden, dass die entsprechenden Konzerne zur Berücksichtigung der Datenschutzbestimmungen gezwungen werden. Oder aber ihre Funktionalität wird auf gesetzeskonformen Schul-Servern zur Verfügung gestellt. Das europäische eTwinning-Projekt kann sinnvoll im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden, da es die datenschutzkonforme digitale Kommunikation von Lehrenden und Lernenden mit internationalen Austauschpartnern ermöglicht. Authentische Kommunikation über eTwinning kann Lernende motivieren, das Lernen bereichern und den Fremdsprachenunterricht und den Erwerb interkultureller Kompetenzen fördern.

Wenn soziale Netzwerke in bestimmten, sorgfältig gewählten Unterrichtskontexten eingesetzt werden, können sie in den Schulen durchaus einen sinnvollen Beitrag zum Lern- und Bildungsprozess leisten.

**Wenn Sie von „Demonstrationsobjekt für die Medienbildung“ sprechen, meinen Sie damit, dass die Nutzung von sozialen Medien in der Schule zumindest thematisiert werden sollte? Kann Thematisieren ohne Probieren gelingen?**

**Cord Santelmann:** Natürlich müssen soziale Medien Teil der schulischen Medienbildung sein, und sie sind es laut Bildungsplan auch. Schule muss Schüler aber nicht nur auf neue Möglichkeiten, sondern auch und vor allem auf Risiken und Nebenwirkungen sozialer Medien vorbereiten, was Suchtgefahr, Cybermobbing, Datenschutz usw. angeht.

**Verena Gonsch:** Nordrhein-Westfalen geht da ja einen guten Weg. Die Digitalisierung ist dort jetzt in den Lehrplan aufgenommen worden. Die Kinder sollen lernen, wie man Quellen im Internet recherchiert und wie Algorithmen eigentlich funktionieren. Ohne Tablets im Klassenzimmer geht das natürlich nicht. Das wäre ja so, als würde man sagen: Ihr müsst jetzt ohne Papier und Stifte lernen. Ziel ist es auch, Deutschlands Rang bei der Internet-Pisa-Studie zu verbessern. 2013 konnte ein Drittel der Achtklässler keine Webadresse im Tablet eingeben und Deutschland landete abgeschlagen im unteren Mittelfeld. Traurig war auch die Ausstattung mit WLAN und Tablets in den Schulen. 2019 kommt jetzt die neue Studie heraus. Ich hoffe, dass wir da ein wenig aufgeholt haben.<sup>2</sup>

2 Für eine Übersicht zu Stimmen zu den 2019 veröffentlichten Ergebnissen der aktuellen PISA-Studie s. <https://hse.hypothesos.org/2147>.

### Welche medialen Kompetenzen sollten Lehramtsstudierende erwerben, um die Herausforderungen von morgen zu meistern?

**Cord Santelmann:** Es gibt ein großes Problem bezüglich der Art und Weise, wie mit neuen technischen Mitteln oder ‚Werkzeugen‘ an Schulen umgegangen wird. Es geht in der öffentlichen Diskussion oft gar nicht darum, dass Lehrer\*innen ein didaktisches Hilfsmittel vermissen und dieses ihnen ‚maßgeschneidert‘ zugeliefert werden soll, sondern es werden moderne technische Geräte, z. B. Tablets, in Klassenzimmer gestellt mit der Botschaft „Macht mal, arbeitet euch ein“. Ich denke, dass dies in die falsche Richtung geht. Es schwingt hier die Mentalität mit „Wir müssen unsere Kinder möglichst digital bilden, Hauptsache wir nutzen digitale Geräte, die Inhalte sind Nebensache“. Bildung und Erziehung müssen aber nicht immer und überall mit digitalen Medien betrieben werden, sondern nur dann, wenn die Digitalisierung tatsächlich einen pädagogischen Mehrwert bietet.

Deswegen plädiere ich dafür, digitale Medien erst dann einzuführen, wenn – und nur wenn – bereits ein erprobtes didaktisches Konzept dahintersteht. Solche pädagogischen Konzepte zum sinnvollen Einsatz digitaler Medien im Unterricht müssen Studierenden, vor allem aber Referendarinnen und Referendaren im schulischen Vorbereitungsdienst vermittelt werden.

**Verena Gonsch:** Ich meine, Lehramtsstudierende sollten sich in sozialen Netzwerken auskennen, Apps herunterladen können und benutzen; sie sollten sich auf Youtube die Videos anschauen, die ihre Schülerinnen und Schüler lieben (MrWissen2go zum Beispiel), und Grundkenntnisse des Programmierens haben. Die kann man sich jederzeit im Internet aneignen.

### Was würden Sie Eltern empfehlen, die ihre Kinder bei der Nutzung von sozialen Netzwerken begleiten und sie zu einem sinnstiftenden Einsatz anregen möchten?

**Verena Gonsch:** Sie könnten sich ab und an zu ihren Kindern setzen und einfach mal gucken, was sie da machen. Sie könnten mitspielen und Interesse dafür zeigen. Die Kinder spüren das und erzählen den Eltern dann auch mehr darüber. So verliert man als Elternteil nicht die Kontrolle und kann außerdem danach sinnvoller argumentieren. Ich habe auch Kinder im Jugendalter und spiele zum Beispiel manchmal einfach mit. Gute Hinweise gibt es für Eltern auf der Website der Initiative „SCHAU HIN! Was Dein Kind mit Medien macht“ ([www.schau-hin.info](http://www.schau-hin.info)).

**Cord Santelmann:** Es ist außerordentlich wichtig, dass Kinder und Jugendliche sich vom Bildschirm lösen können. Wenn Kinder und Jugendliche keinen zeitlichen Rahmen mehr vorgegeben bekommen, wie lange sie technische Geräte

benutzen dürfen, verlieren sie schnell das Zeitgefühl und ‚versinken‘ im Computerspiel. Das Suchtpotenzial von digitalen Medien ist sehr hoch und es ist außerordentlich wichtig, dass wir als Eltern und Lehrer auf unsere Kinder aufpassen. Die Bildschirmzeit muss klar begrenzt sein. Je jünger Kinder sind, umso weniger Zeit sollten sie vor dem Bildschirm verbringen. Im Kindergartenalter sollten Kinder nach Möglichkeit von Bildschirmen ferngehalten werden, in der Grundschule ist Bildschirminsatz nur sehr begrenzt sinnvoll.

### **Wenn Sie das Netz neu erfinden würden, wie würden Sie es gestalten, damit es bildungs- und schülergerecht wird?**

**Cord Santelmann:** Das Netz ist eine virtuelle Infrastruktur, auf die die Regeln der realen Welt übertragen werden müssen. Der Jugendschutz, der Datenschutz, der Persönlichkeitsschutz, das Urheberrecht, all diese Schutzrechte dürfen nicht nur in der realen Welt gelten, sondern müssen auch im Internet durchgesetzt werden. Darauf müssen wir hinarbeiten. Ansonsten ist das Internet natürlich auch ein wunderbares Informations- und Arbeitsmittel, das wir alle täglich produktiv nutzen – und das sollte so bleiben.

**Verena Gonsch:** Das Internet ist eine US-amerikanische Erfindung, und die sogenannte Netzfreiheit steht leider immer noch über allem. Damit ist das Internet ein extrem gering regulierter Bereich. Das muss und wird sich ändern. Wir beobachten derzeit die Debatte um eine Charta der Digitalen Grundrechte und um die Kontrolle von Facebook und Google. Die Datenschutzverordnung war ein erster wichtiger Schritt und kann die regulative Rolle der EU aufzeigen. Ich denke, dass wir in den nächsten Jahren eine intensive Debatte, neue Gesetze und auch eine Art Digital-Knigge bei den Usern feststellen werden. Smartphones und Tablets gehören dann hoffentlich selbstverständlich in die Lehrerfortbildung und den Unterricht. Und wir werden Regeln aufgestellt haben, wann Schülerinnen und Schüler sie nutzen dürfen und wann nicht.

## **Die Autor\*innen**

**Verena Gonsch.** Redakteurin bei NDR Info, systemischer Coach und Autorin des Buches *Digitale Intelligenz – Warum die Generation Smartphone kein Problem, sondern unsere Rettung ist* (2017, Lübbe Verlag)  
[v.gonsch@ndr.de](mailto:v.gonsch@ndr.de)

**Cord Santelmann.** Lehrer an einem Gymnasium in Baden-Württemberg, Referent für IT und Medien des Philologenverbands Baden-Württemberg (PhV BW)  
[cord.santelmann@phv-bw.de](mailto:cord.santelmann@phv-bw.de)



Das *heiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung* ist die fächer- und institutionenübergreifende wissenschaftliche Online-Zeitschrift der Heidelberg School of Education. In mindestens zwei Ausgaben pro Jahr bringt sie Beiträge zu aktuellen und relevanten Themen der Lehrerbildung aus unterschiedlichen Domänen und Disziplinen. Das Journal richtet sich an alle Akteure der Lehrerbildung: an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Studierende, berufstätige Lehrerinnen und Lehrer, Verantwortliche für die Fort- und Weiterbildung sowie an Bildungspolitikerinnen und Bildungspolitiker.

