



# Spanischunterricht digital

Interaktion, Interdisziplinarität, Intertextualität

Manuela Franke/Elke Höfler/  
Anne-Marie Lachmund (Hg.)

Manuela Franke/Elke Höfler/Anne-Marie Lachmund (Hg.)  
Spanischunterricht digital



Manuela Franke / Elke Höfler / Anne-Marie Lachmund (Hg.)

# Spanischunterricht digital

Interaktion, Interdisziplinarität, Intertextualität

Umschlagabbildung: © Elke Höfler

Die vorliegende Publikation ist von folgenden Institutionen gefördert worden:

- Universität Graz (Open Access),
- Technische Universität Dresden (Gastprofessur im Rahmen des Eleonore-Trefftz-Programms: Die Eleonore-Trefftz-Professur wird gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und dem Freistaat Sachsen im Rahmen der Exzellenzstrategie von Bund und Ländern.)
- Universität Potsdam (Potsdam Graduate School)



CC-BY-NC-ND

ISBN 978-3-7329-0950-6

ISBN E-Book 978-3-7329-8995-9

ISBN Open Access 978-3-7329-8994-2

DOI 10.26530/20.500.12657/92634

ISSN 1860-1995

Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur  
Berlin 2024.

Herstellung durch Frank & Timme GmbH,  
Wittelsbacherstraße 27a, 10707 Berlin.

Printed in Germany.

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

[www.frank-timme.de](http://www.frank-timme.de)

# Inhaltsverzeichnis

MANUELA FRANKE / ELKE HÖFLER / ANNE-MARIE LACHMUND <b>Digital vernetzt (leben, lernen, lesen) .....</b>	<b>9</b>
--	----------

## **DIGITALE (LESE-)KULTUR**

PATRICIA A. GWOZDZ <b>Zu Besuch in der postdigitalen Bibliothek von Babel – Ein Streifzug durch alte und neue Lese- und Erzählkulturen .....</b>	<b>27</b>
---	-----------

BIANKA GÖTZ <b>(Digitaler?) Textbegriff in den bildungspolitischen Vorgaben für den Spanischunterricht .....</b>	<b>45</b>
---	-----------

NEVENA STAMENKOVIĆ <b>Mehrsprachige Bildung mit analogen und digitalen Identitätstexten .....</b>	<b>63</b>
--	-----------

ELKE HÖFLER / CHRISTIAN ASPALTER <b>Und sie lesen doch! Lesen in digitalen Kontexten .....</b>	<b>81</b>
---	-----------

## **DIGITALES LESEN, LEHREN UND LERNEN ERFORSCHEN**

ZUTOIA RÍOS MUGARRA <b>Investigación empírica sobre lectura digital y analógica en ELE – ¿Por dónde empezar? .....</b>	<b>103</b>
---	------------

MANUELA FRANKE & ANNE-MARIE LACHMUND  
**Webseiten im Spanischunterricht lesen –  
Reflexion einer komplexen Kompetenz  
mit retrospektiven Lernendeninterviews ..... 119**

JENNIFER WENGLER  
**Einschätzungen von Lehramtsstudierenden  
zu *Augmented* und *Virtual Reality* als Medium  
im Fremdsprachenunterricht Spanisch ..... 149**

HENRIKE ZERNDT  
**Das Schulbuch der Zukunft.  
Der digitale Unterrichtsassistent – Chancen und Grenzen ..... 173**

## **ERPROBTE BEISPIELE AUS DER UNTERRICHTSPRAXIS**

MARIA CARMELA ZACCONE  
**Instagram: una tarea social en la didáctica ELE ..... 193**

SVENJA DEHLER  
**#movimientos feministas – Zur Integration aktueller und  
authentischer Ressourcen im AICLE-Unterricht ..... 205**

JULIA PFEIFFER  
***Al sur de la Alameda*: activismo político y desarrollo personal –  
Eine produktionsorientierte Rezeption  
der chilenischen *Novela Gráfica* ..... 223**

CHRISTOPH HÜLSMANN  
**Multimediales Lernen und Interkomprehension  
im hochschulischen Fremdsprachenunterricht –  
Ein Kurskonzept mit Unterrichtsbeispielen zum Spanischen ..... 239**

## **EIN BEITRAG ZUM MITNEHMEN**

ELKE HÖFLER

**Vom Mehr, dem Mosaik und der Muße –**

***Brainsnack to go* ..... 259**

**Autor:innen ..... 275**

**Abstracts ..... 279**





## Digital vernetzt (leben, lernen, lesen)

Die Welt verändert sich beständig und mit ihr die Gesellschaft, ihre Werte, Traditionen und Perspektiven (vgl. Harari 2020). Tradierte und etablierte Wirklichkeiten lösen sich auf (vgl. Kucklick 2017), von der Soziologie werden gleichermaßen eine *Gesellschaft der Singularitäten* (vgl. Reckwitz 2019a) und eine *Kultur der Digitalität* (Stalder 2017) ausgemacht, die sich durch *Beschleunigung* (Rosa 2005), eine *Krise der Narration* (Han 2023), eine „*Positivkultur der Emotionen*“ (Reckwitz 2019b, 205) in Social Media und Reizüberflutung (vgl. Benesch 2021, 14) auszeichnet, die Körper und Geist gleichermaßen betreffen. Die von Theodor W. Adorno (1959) beschriebene Bildungskrise und identifizierte Halbbildung artikulieren sich in der aktuell dominierenden Informationsgesellschaft (vgl. Han 2023, vgl. auch *Müdigkeitsgesellschaft*, Han 2021) mehr denn je und es stellen sich vermehrt die Fragen nach der Verfügbarkeit von Zeit nach dem Motto *Viel Stoff, wenig Zeit* (Lehner 2020, vgl. auch Höfler in diesem Band).

Hybride Lehr- und Lernsettings, multimodale Texte, ephemere Informationen, heterogene Klassenzimmer, autonome Lernende, die sich außerhalb der Schule informell bilden und ihre privaten, mitunter naiven, Nutzungs- und Konsumgewohnheiten (schnelles oberflächliches und überfliegendes Scrollen statt tiefgehender, eintauchender Lektüre, vgl. Franke & Lachmund 2023 und in diesem Band) in den schulischen Kontext übertragen, sind Teil des gegenwärtigen Bildungssystems. Social Media gehören zur Lebensrealität der Jugendlichen und werden nicht nur zur Unterhaltung und Kommunikation, sondern auch zur Informationsbeschaffung verwendet. Auf unterschiedlichen Social-Media-Kanälen wird nicht nur konsumiert, sondern auch interagiert. Alte Dichotomien, wie jene von *informeller* und *formeller* Bildung, werden aufgeweicht (vgl. Siemens 2005); nicht mehr nur die Schule trägt zur Bildung bei: Allen voran *YouTube* wird zur Information (und nicht nur zur Unterhaltung) konsultiert, wie die *JIM-Studie 2023* (MPFS 2023, 43f.) zeigt.

In den digitalen Welten verwischen die Grenzen alter Rollenmuster, wie jene von Autor:in, Leser:in und Verleger:in (vgl. Kerres 2018, 214–217); die Nutzer:innen werden zu *Prosumer:innen*, die alle Rollenbilder in sich vereinen. Man konsumiert beispielsweise auf Social Media (indem man durch die *Timeline* scrollt), man produziert Inhalte (indem man selbst postet oder kommentiert) und veröffentlicht diese auch gleich. Qualitätskontrolle gibt es (beinahe) keine mehr, mit einem Klick werden Beiträge mit einem Publikum geteilt, in denen Meinungen als Fakten ausgegeben werden, deren Inhalte unwahr sind oder die manipulierend wirken können. *Misinformation* und *Desinformation* stehen der (faktualen) Information nicht selten gegenüber.

Das Smartphone als leistungsstarker Mini-Computer erlaubt es, niedrigschwellig und jederzeit Informationen zu suchen, Inhalte zu konsumieren und mit anderen Nutzer:innen in Interaktion zu treten. Jede Social-Media-Plattform hat dabei ihre eigenen Regeln, die es zu kennen und denen es zu folgen gilt, da jede Plattform ihre eigene Logik hat, wenn es u. a. um die Länge von Beiträgen (beispielsweise die Zeichenbeschränkung auf *X* oder die Videolänge auf *TikTok*) oder das Zusammenspiel von (bewegtem) Bild, Text und Hashtag (beispielsweise auf *Instagram*) geht. Texte sind nicht mehr mono-, sondern multimodal (vgl. Stöckl 2004, 5), neue Formate entstehen und der Ruf nach neuen (produktiven, rezeptiven, interkulturellen, digitalen und medialen) Kompetenzen wird laut.

## 1 (Schulisches) Lernen neu gedacht?

Dies stellt auch das (schulische) Lernen vor neue Herausforderungen: Digitale Medien können zum einen den Lehr- und Lernprozess erleichtern, Individualisierung ermöglichen und Inklusion fördern, werfen jedoch vor dem Hintergrund tradierter Überzeugungen von instruktivem Sprachenlernen und den sozioökonomischen Hintergründen der Lernenden neue Fragen auf. *DeepL (Write)*<sup>1</sup>

.....  
1 Zu erreichen unter <https://www.deepl.com/translator> bzw. <https://www.deepl.com/write> [10.01.2024].

und *ChatGPT*<sup>2</sup> erzeugen Übersetzungen automatisch, korrigieren und kompilieren Texte – das outputorientierte Lehrszenario, das Leistungen in schriftlichen Überprüfungen und Hausaufgaben misst, muss überdacht werden. Gleichzeitig ist es gerade im Sprachunterricht noch nie so einfach gewesen, authentische, mehrsprachige und multimodale Quellen in der Zielsprache zu finden und für den Unterricht und das Sprachenlernen nutzbar zu machen. Doch bedarf das Konsumieren von Medien in einer schnelllebigem und reizüberfluteten Welt wie der aktuellen der zügigen und effizienten Fähigkeit, Inhalte zu (de-)codieren und auf Relevanz, Aktualität, Authentizität und Faktizität zu überprüfen. Eine ausgeprägte Medienkompetenz, wie sie u. a. von Baacke (2007) oder Aufenanger (2003) beschrieben worden ist, erscheint, sowohl für Lehrende als auch Lernende, wichtiger denn je, insbesondere wenn es um eine aktive gesellschaftliche Teilhabe geht. *Digitale Mündigkeit* ist mehr als nur ein Schlagwort – sie ist ein zentrales Bildungsziel und stellt das Bildungssystem vor neue Herausforderungen.

Es gilt, Lernende auf die kontingenten Herausforderungen des 21. Jahrhunderts vorzubereiten, was zu einer pluralen Aufgabe geworden ist, bei der diverse Akteur:innen zu berücksichtigen sind. *Flexibilität*, *Agilität* und *Selbstbestimmung* werden in diesem Kontext gerne als anzustrebende Eigenschaften genannt. Die Forderungen nach der Ausbildung medienkompetenter Lernender sind beispielsweise im *OECD-Referenzrahmen für digitale Kompetenzen* (DigComp), dem *Kompetenzmodell für Lehrer:innen* und dem *KMK-Strategiepapier* festgelegt (vgl. KMK 2018; OECD 2021; Redecker 2017). Auch der *Companion Volume* des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen* (Council of Europe 2018) hat die neuen Anforderungen einer Sprachverwendung im digitalen Raum aufgenommen und verbindet Sprach- mit Medienkompetenz – von der Literalität zur (*Media*) *Literacy*, wobei die Literalität und hier vor allem die Lesekompetenz eine zentrale Rolle spielt.

So hat eine Erhebung des Leibniz-Instituts des nationalen Bildungspanels zu den Homeschooling-Konditionen im Rahmen des ersten Corona-Lockdowns bestätigt, dass das selbstständige Lernen ohne direkte Instruktion seitens der Lehrkraft, mit dem die Schüler:innen von heute auf morgen kon-

2 Abrufbar unter <https://chat.openai.com> [10.01.2024].

frontiert worden sind, besser bewältigt werden konnte, wenn die Schüler:innen eine ausgeprägte Lesekompetenz aufweisen konnten (vgl. Leibniz-Institut für Bildungsverläufe 2021, NEPS Corona & Bildung, 5). Eine effektive Ausbildung medienkompetenter Lernender erfordert nicht nur die Vermittlung von digitalen Fähigkeiten, sondern auch die Entwicklung von Rezeptions- und Lesekompetenz im digitalen Raum. Das Lesen ist die Basis für das Lernen und Leben in einer zunehmend digital(isiert)en Welt.

## 2 Lesen im digitalen Raum

Der digitale Raum ist nur mit einer ausgeprägten Lesekompetenz in all seinen Facetten autonom und partizipativ betretbar. Primär schriftbasiert nutzen User:innen das Internet, um zu recherchieren, nachzuschlagen oder zu kommunizieren. Mit der *Stavanger-Erklärung zur Zukunft des Lesens* (COST E-READ 2019) ist der Wandel der Lesepraktiken vom Buch zum Bildschirm heraus- und somit die traditionellen Überzeugungen und Herangehensweisen – basierend auf analogen Textformaten – auf den Prüfstand gestellt worden. Die sich der Erklärung anschließenden Forschenden stellen sowohl die Vorteile des Lesens digitaler Texte heraus, wägen diese mit deren Herausforderungen für die Ausbildung einer ausgeprägten *Digital Literacy* ab und leiten daraus Empfehlungen an gesamtgesellschaftliche<sup>3</sup> lesefördernde Akteur:innen ab. Vor allem die eigene Überschätzung des digitalen Leseverstehens, die sich

.....

- 3 Die gesamtgesellschaftliche Relevanz einer ausgeprägten Lesekompetenz lässt sich anhand der vielfach diskutierten Studien ablesen, darunter der jüngst in der internationalen *IGLU-Studie* (McElvany et al. 2021) festgestellte Leseabfall deutscher Grundschüler:innen im internationalen Vergleich oder auch die Veröffentlichung der deutschlandspezifischen Auswertung der PISA-Ergebnisse von 2018 zu den „21st-century readers“, welche insbesondere den Zusammenhang von digitalisiertem Lesen und Lesekompetenz fokussiert. Wiederholt werden geschlechtsspezifische sowie auch sozioökonomisch bedingte Leistungsunterschiede eruiert, ebenso wie eine Abnahme von Lesefreude (vgl. OECD 2021).

besonders bei den *Digital Natives*<sup>4</sup> in einer Unterlegenheit des Bildschirms gegenüber Papier manifestiert, ist neben der Aufmerksamkeitsfokussierung und Konzentrationskontrolle im digitalen Raum von Relevanz. Digitale Leser:innen sind mit unsteten, multiplen, unterschiedlich zu navigierenden Texten und Formaten sowie vielfältigen Textsorten konfrontiert, aus denen Informationen gefiltert, audiovisuelle bzw. multimediale Artefakte decodiert und bewertet werden müssen (vgl. für eine Übersicht PISA 2018, in: OECD 2021, 25). Dabei sind digitale Texte in ein web-basiertes Interface eingebettet, wodurch sie immer in einem Netz zu anderen Texten stehen, wie anhand der Praxis von Hyperlinks beobachtbar ist (vgl. Bender 2020, 385).

Nicht nur aufgrund der Vielzahl potenziell zu rezipierender Texte ist das digitale Lesen ein komplexes Unterfangen; auch die Hybridität digitaler Texte spielt eine Rolle, vereinen diese doch Tonmaterial mit Bildern, Filmen und Grafiken, wobei erst in ihrem Zusammenspiel eine Einheit entsteht und ein Miteinander der Einzelteile zu einem neuen Gesamttext führt. Jener Vorgang muss durch die Nutzer:innen unter Einbezug metakognitiver Strategien konstituiert werden, indem die Reihenfolge der Montageteile im Lektürevorgang bestimmt wird, wodurch der Lesevorgang in Einzelprozesse unterteilt wird, die allesamt kontrolliert und überwacht werden müssen (vgl. Frederking 2006, 751, auch bereits Doelker 1999, 63). Die zumeist diskontinuierlichen Textsorten ändern die Lesegewohnheiten mit einem Schwerpunkt auf globalen, überfliegenden, non-linearen und orientierenden Lesestilen (siehe u. a. Shibata & Omura 2020, 113). Auch ändern sich bestehende Textsorten stetig und es

.....

4 Der Begriff *Digital Native* bedeutet wörtlich *digitale:r Eingeborene:r* oder *digitale:r Ureinwohner:in* und wird von Marc Prensky 2001 erstmals genutzt, um einen Menschen, dessen Geübtheit im Umgang mit digitalen Medien darin begründet ist, dass er oder sie in eine von digitalen Medien geprägte Welt hineingeboren worden ist, zu beschreiben. Die Verknüpfung der Geburt eines Menschen mit dessen Zugangsmöglichkeiten zu digitaler Technik heißt im Umkehrschluss, dass jeder Mensch, der im digitalen Zeitalter geboren werde, dessen technologische Errungenschaften nutzen kann und Fähigkeiten als „gegeben“, als Routine betrachtet werden, die wenig reflektiert wird. Prensky (2011) schlägt dazu vor, nicht nur Zugangsmöglichkeiten zum Digitalen und dessen Verwendung als Kriterium anzulegen, sondern den kompetenten Umgang mit diesen, weshalb eher von *Digital Wisdom* die Sprache sein soll.

kommen immer neue hinzu. Dabei sind sie unterschiedlich zugänglich (Stichwort: Bezahlschranke) und etablieren sich unterschiedlich stark und schnell (vgl. Aufstieg und Fall diverser sozialer Netzwerke). Zudem vermischen sich im digitalen Setting stärker Information und Unterhaltung, Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Wahrheit und Fiktion. Auch für eine Anschlusskommunikation, wie beispielsweise Reaktionen auf Blogeinträge, Social-Media-Posts oder Wikis, werden digitale Lesestrategien benötigt.

Für die Erforschung und didaktische Aufbereitung digitaler Leseprozesse müssen lesedidaktische mit mediendidaktischen Dimensionen verzahnt werden, da die Ausgangslage stets die medienbezogenen Handlungen der Nutzer:innen (vgl. Kim 2005, 22) darstellen, die bereits Vorwissen und Gewohnheiten – zumeist basierend auf Kommunikations- und Unterhaltungszwecken – mitbringen, an die im schulischen Setting angeschlossen wird.

### **3 Digitale fremdsprachliche Lesekompetenz aufbauen: Herausforderungen für Lehrkräfte**

Für die Ausbildung einer digitalen fremdsprachlichen Lesekompetenz heißt dies nun, dass den bereits genannten Umständen Rechnung getragen wird, die jedoch vor dem Hintergrund des Erfassens fremdsprachlicher Inhalte in ihrer Komplexität und Wirkmacht neu zu bewerten sind. Nieweler (2017, 122) beobachtet beim fremdsprachlichen Lesen die Gefahr eines „linear-additiven Lesens im Sinne eines Wort-für-Wort-Dekodierens“, welches im digitalen Raum besondere Nachteile mit sich bringt, da ein intensives wörtliches Lesen nicht zielführend ist bzw. den digitalen Lesegewohnheiten widerspricht. Stattdessen ist es notwendig, basierend auf dem Leseauftrag bzw. dem eigenen Lesestil, zu ermitteln, welche Lesestrategie angewendet werden muss. Auch sind die digitalen Produkte unterschiedlich komplex zu navigieren (beispielsweise Webseiten mit Menü- und Unterseiten), müssen Suchfelder identifiziert und Suchmaschinen effizient ebenso wie effektiv genutzt werden. Für die zielgerichtete Bearbeitung einer Aufgabe gilt es, alle Optionen einer Webseite zu kennen und den Überblick über dieselben zu behalten. Dabei sind folgende Schritte im Leseprozess vonnöten: Zunächst müssen die Lernenden die für das Lösen der

Aufgabe relevanten Textteile – auch die multimedialen mit eingeschlossen – ermitteln. Nachdem diese identifiziert worden sind, muss für die Erschließung des Textes und seiner komplexen Inhalte und Zusammenhänge möglicherweise in den Modus des *Deep Reading* gewechselt werden. Dabei kommt es zu einer bewussten Verlangsamung des Leseprozesses, wie beispielsweise das Zurückgehen im Text oder das Mehrfachlesen von Passagen; ein Prozess, der permanente Metakognition voraussetzt (vgl. ISB Bayern 2022).

Da der digitale Raum hauptsächlich autonom und in Einzel- bzw. Stillarbeit genutzt wird, besteht für Lehrende eine der größten Herausforderungen hinsichtlich des Einsatzes digitaler Textformen im Fremdsprachenunterricht darin, den durch die digitalen Besonderheiten bestimmten (hochindividuellen) Lektürevorgang angemessen zu begleiten. Besonders schwächere Lernende dürfen mit fremdsprachlichen Quellen nicht allein gelassen werden, weshalb die zur Verfügung stehenden digital-funktionalen *Scaffolding*-Angebote zur Diskussion stehen. Auch das Verarbeiten von Informationen, die das Abrufen und Memorieren unterstützen sollen (z. B. das klassische Unterstreichen von Schlüsselwörtern, das Annotieren und Elaborieren von Texten), ist in authentischen Quellen (z. B. Webseiten, Social Media) nicht möglich. Die Lernenden zum intensiven, detaillierten Lesen im digitalen Raum zu führen, ist somit erschwert. Zudem besteht aufgrund der Vielzahl von Angeboten eine hohe Ablenkungsgefahr für die Schüler:innen, die für den Unterrichtsprozess ebenfalls berücksichtigt werden muss. Schnelle Abhilfe kann sich darüber hinaus mit dem Einsatz von Übersetzungsprogrammen verschafft werden, wodurch das Lesen in der Fremdsprache gänzlich umgangen werden kann. Wie die Lernenden auf den verantwortungsvollen, unterstützenden Umgang mit diesen vorbereitet werden können, bedarf einer vertieften Betrachtung. Auch die Erschließung des Kontextes wird im digitalen Raum zunehmend schwieriger, denn digitale Texte haben häufig keinen klaren Rahmen, der ihre grundsätzliche Ausrichtung definiert. Die nicht vorgegebene Rezeptionsrichtung führt zu einer hohen Rezeptionsoffenheit. Das Aufgabenspektrum der Lehrkraft erweitert sich auch in diesem Zusammenhang in der Ermittlung der inhaltlichen Richtigkeit und Vertraulichkeit von Quellen, denn das Internet ermöglicht einem viel größeren Publikum die Möglichkeit einer Autor:innenschaft. Jedoch erfolgt bei einer Vielzahl der Texte im Internet keine redaktio-



nelle Bearbeitung vor der Publikation, weshalb sie inhaltlich und sprachlich vor diesem Hintergrund zu lesen, einzuordnen und gegebenenfalls zu prüfen sind.

Zusammengefasst haben diese Umstände insgesamt auch einen Einfluss auf das Planungsverhalten der Lehrkräfte: Durch den stetigen Wandel relevanter Textsorten, die Zugänglichkeit und die Nichtabgeschlossenheit von Texten, die immer weiter fortgesetzt und rückwirkend auch geändert werden oder auch ganz verschwinden können, wird das Erstellen von (nachhaltigem) Begleitmaterial in digital gestützten Unterrichtseinheiten beim Einsatz digitaler Texte zur Herausforderung. Diesem Umstand folgend müssen die Planungsmethoden von Lehrkräften angepasst und flexibler gestaltet werden.

## **4 Digital vernetzt leben, lernen, lesen**

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Veränderungen, Möglichkeiten und Herausforderungen versteht sich der folgende Sammelband als eine Zusammenschau unterschiedlicher Zugänge zum digital vernetzten Leben, Lernen und Lesen. Der bloße Transfer analoger Methoden und Zugänge nutzt die aufgezeigten Potentiale und Möglichkeiten nicht aus; durch die schnellen Veränderungen sind auch tradierte und bewährte Methoden immer wieder neu zu überprüfen.

## **5 Beiträge in diesem Sammelband**

Dieser Sammelband umfasst sowohl (empirische) Forschungsbeiträge als auch erprobte unterrichtspraktische Beispiele zu den folgenden Themenbereichen: a) *Digitale (Lese-)Kultur*, b) *Digitales Lesen, Lernen und Lehren erforschen* und c) *Erprobte Beispiele aus der Unterrichtspraxis* und vereint dabei philosophische, theoretische und praktische Ansätze und Konzepte aus Schule und Hochschule, die zum Nachdenken anregen und zum Nachahmen einladen sollen:

## a) Digitale (Lese-)Kultur

**Patricia A. Gwozdz** widmet sich in ihrem Beitrag *Zu Besuch in der postdigitalen Bibliothek von Babel. Ein Streifzug durch alte und neue Lese- und Erzählkulturen* der Zukunft des Lesens im Zeitalter algorithmischer Reproduzierbarkeit der Rezeption und sucht Lösungen, um das *Close/Deep Reading* durch das *Fast Food Reading* insbesondere in den Social-Media-Anwendungen zu reaktivieren und neu zu gestalten. Die Autorin exemplifiziert ihre Lösungsvorschläge am Beispiel der Plattform *Wattpad*.

Der Beitrag von **Bianka Götz** (*Digitaler?*) *Textbegriff in den bildungspolitischen Vorgaben für den Spanischunterricht* zielt darauf ab, die curriculare Verankerung der Text- und Medienkompetenz im Fach Spanisch vor dem Hintergrund der Digitalisierung und verschiedener fremdsprachlicher Quellen zu analysieren und die Unterschiede zwischen den bildungspolitischen Vorgaben einzelner deutscher Bundesländer in Bezug auf den Textkanon, analoge, digitale und hybride Textsorten sowie Genres im Spanischunterricht aufzuzeigen.

**Nevena Stamenkovićs** Beitrag mit dem Titel *Fremdsprachenlernende und ihre Mehrsprachigkeit in analogen und digitalen Identitätstexten* beschäftigt sich damit, wie das Konzept der Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht umgesetzt werden kann. Er diskutiert, wie das Schreiben von sogenannten *Identitätstexten*, insbesondere in digitaler Form, dazu beitragen kann, mehrsprachige Kompetenzen zu fördern und Identitäten zu erweitern.

**Elke Höfler** und **Christian Aspalter** beleuchten in ihrem Beitrag *Und sie lesen doch!* den durch empirische Arbeiten (vermeintlich) belegten, aktuellen Befund, Schüler:innen würden in der heutigen Zeit weniger lesen, und zeigen die veränderten Anforderungen an die Lesedidaktik in der Erstsprache auf, deren klassische Modelle, die zwischen literarischem Lesen und dem Lesen von Sachtexten unterscheiden, in einer Kultur der Digitalität als solche zu überdenken sind. Diese veränderten Anforderungen beim Lesen in der Erstsprache sollten von einer Lesedidaktik in der Zweit- und Drittsprache mitberücksichtigt werden.

## b) Digitales Lesen, Lehren und Lernen erforschen

**Zutoia Ríos Mugarra** beschäftigt sich in ihrem Beitrag *Investigación empírica sobre lectura digital y analógica en el aula de ELE: ¿por dónde empezar?* mit den Herausforderungen bei der empirischen Erforschung der digitalen und analogen Lesekompetenz im Spanischunterricht. Die Autorin bezieht sich dabei auf Erkenntnisse aus der Forschung zur Lesekompetenz in der Erstsprache und betont die Bedeutung der Definition und Kontrolle von Variablen bei der Gestaltung von Studien. Es werden Fragen aufgeworfen, wie die Art der zu untersuchenden Lektüre definiert werden soll, welche Art von Aufgaben für die Datensammlung verwendet werden sollte und welche Variablen wie *Textart, Länge, Lesegerät* oder *Umgebung* bei der Erfassung der Lesekompetenz eine Rolle spielen.

Der Beitrag *Webseiten im Spanischunterricht lesen: Reflexion einer komplexen Kompetenz mit retrospektiven Lernendeninterviews* von **Manuela Franke** und **Anne-Marie Lachmund** stellt die Frage nach den Lesegewohnheiten von Spanischlernenden im digitalen Raum. Er stellt eine explorative Studie vor, in der in retrospektiven Interviews im Zuge von Laut-Denk-Protokollen die Erfahrungen, Bedürfnisse und Wünsche von Schüler:innen beim Lesen einer spanischsprachigen Webseite im Zentrum stehen. Aus den Ergebnissen werden didaktische Implikationen für die Auswahl einer Webseite, die Aufgabenstellung und die Anleitung der Lernenden abgeleitet.

Wie Lehramtsstudierende die Möglichkeiten von *Augmented* und *Virtual Reality* zum Spanischlernen einschätzen, betrachtet **Jennifer Wengler** in ihrem Beitrag *Einstellungen von angehenden Lehrkräften gegenüber Virtual und Augmented Reality im Fremdsprachenunterricht Spanisch*. In einer longitudinalen Studie im *Mixed-Methods-Design* beschreibt sie die Einschätzungen der zukünftigen Lehrenden in Hinblick auf das Schaffen von authentischen Sprechanlässen und Gesprächssimulationen für das landeskundliche und das lexikalische Lernen ebenso wie auf das Risiko mangelnden Datenschutzes oder physiologischer und gesundheitlicher Folgen.

**Henrike Zerndt** widmet sich in ihrem Beitrag dem *Schulbuch der Zukunft* und fokussiert sich hierbei auf den Einsatz und die Ausgestaltung des *digitalen Unterrichtsassistenten*. Dieser soll Lehrkräften nicht nur die digital gestützte

Unterrichtsdurchführung, sondern auch die Vorbereitung erleichtern. Wie Lehrkräfte mit dem digitalen Unterrichtsassistenten umgehen, wie dieser im Unterrichtsgeschehen eingesetzt wird und welche Einstellungen Lehrkräfte diesem gegenüber haben, untersucht die Autorin in einer Interviewstudie mit Spanischlehrkräften an Brandenburger Schulen.

### c) Erprobte Beispiele aus der Unterrichtspraxis

Der Beitrag von **Maria Carmela Zaccone** *Instagram: una tarea social en la didáctica ELE* thematisiert die didaktische Vermittlung von spanischen Redewendungen und deren Entsprechungen im Italienischen. Er stellt kollaborative Aktivitäten mit 79 Universitätsstudierenden vor, im Rahmen derer die Studierenden 32 italienische Redewendungen und ihre Entsprechungen im Spanischen untersucht und in einer *Instagram*-Publikation für die Zeitschrift *Paremia* veröffentlicht haben. Dabei diskutiert die Autorin u. a. die Ergebnisse einer Umfrage unter den Studierenden, die den Mangel an spezifischem Material und die unterschiedliche Behandlung von Redewendungen in den spanischen und italienischen Wörterbüchern sichtbar macht.

Die Bedeutung von sozialen Netzwerken wie *Instagram*, *Facebook*, *Twitter* (heute: *X*) und *YouTube* für die Verbreitung von Interessen und Meinungen bestimmter Gruppen und Initiativen hat in den letzten Jahren stark zugenommen. Insbesondere feministische Bewegungen nutzen diese Plattformen, um ihre Forderungen weltweit bekannt zu machen. In ihrem Beitrag *#movimientos feministas – Zur Integration aktueller und authentischer Ressourcen im AICLE-Unterricht* stellt **Svenja Dehler** eine bilinguale und interdisziplinäre Unterrichtseinheit mit dem Titel *Feminismus, Gewalt gegen Frauen und Femizide in spanischsprachigen Ländern* vor, die sich mit diesen Bewegungen auseinandersetzt, um den Schüler:innen ein kritisches Bewusstsein zu vermitteln. Die Einheit nutzt dabei die Kompetenz des kritischen Denkens und globalen Lernens und schließt mit der Produktion eines Podcasts ab, in dem die Schüler:innen ihre eigenen Perspektiven auf das Thema ausdrücken können. Die Unterrichtseinheit wird als Beispiel dafür genutzt, wie digitale Medien und Trends in sozialen Netzwerken in *ELE*-Klassen integriert werden können, um die kritische Kompetenz zu fördern.

**Julia Pfeiffer** stellt in *Al sur de la Alameda: activismo político y desarrollo personal – eine produktionsorientierte Rezeption der chilenischen Novela Gráfica* ein Unterrichtsbeispiel vor, in dem die *Novela Gráfica* als Gattung sowohl rezeptiv als auch produktiv genutzt wird, um landeskundliche und gesellschaftspolitische Themen aufzugreifen. Die Schüler:innen werden im Unterrichtsbeispiel von der Reflexion zu einer kreativen Medienproduktion begleitet, die gleichzeitig ihre eigene gesellschaftliche Verantwortung in den Fokus rückt.

Einen Blick in die hochschulische Mehrsprachigkeitsdidaktik wirft **Christoph Hülsmann** in seinem Beitrag *Multimediales Lernen und Interkomprehension im hochschulischen Fremdsprachenunterricht. Ein Kurskonzept mit Unterrichtsbeispielen zum Spanischen* und zeigt dabei, wie durch die Berücksichtigung der Lebenswelt der Lernenden bei der Textauswahl bzw. durch das Anbieten von Wahlmöglichkeiten sowohl die Motivation der Lernenden als auch die Entwicklung der Lernendenautonomie gefördert werden können.

## Ein Beitrag zum Mitnehmen

In einem ausleitenden und den Sammelband abschließenden *Brainsnack to go* mit dem Titel *Vom Mehr, dem Mosaik und der Muße*, betrachtet **Elke Höfler** einige Dilemmata, die sich aus (gesellschaftlicher) Beschleunigung des Lebensrhythmus und notwendiger Lernzeit sowie aus messbarer Leistung und Muße für die Bildung ergeben. Im Zentrum steht die Betonung der Muße als notwendige Voraussetzung für Bildung. Ihre Umsetzbarkeit im (schulischen) Bildungsbereich bleibt eine offene Frage, die die Leser:innen in einer Phase der Muße im Anschluss an die Lektüre individuell beantworten können und sollen.

## 6 Bibliografie

- Adorno, T. W. (1959). „Theorie der Halbbildung“. In A. Busch (Hrsg.), *Soziologie und moderne Gesellschaft. Verhandlungen des 14. Deutschen Soziologentages vom 20. bis 24. Mai 1959 in Berlin*. Ferdinand Enke, 169–191.
- Aufenanger, S. (2003). „Die Bedeutung der Familie für die Entwicklung der Medienkompetenz von Kindern“. In *Zeitschrift für Familienforschung*, 15(2), 146–153.

- Baacke, D. (2007). *Medienpädagogik* (Nachdr.). Max Niemeyer Verlag.
- Bender, M. (2020). „Digitale Methoden und Kulturtechniken“. In J.-H. Schmidt & M. Taddicken (Hrsg.), *Handbuch Soziale Medien*. Springer VS, 385–392.
- Benesch, K. (2021). *Mythos Lesen. Buchkultur und Geisteswissenschaften im Informationszeitalter*. transcript.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [10.01.2024].
- Doelker, C. (1999). *Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft*. Klett-Cotta.
- European Cooperation in Science and Technology (COST E-READ) (2019). *Evolution of Reading in the Age of Digitisation. Stavanger Declaration Concerning the Future of Reading*. <https://ereadcost.eu/wp-content/uploads/2019/01/StavangerDeclaration.pdf> [10.01.2024].
- Franke, M. & Lachmund, A.-M. (2023). „¿Cómo leen alumnas y alumnos de ELE textos digitales? – Un estudio exploratorio“. In *Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera (redELE)*, 35, 15–33. [https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/redele-no-35-revista-electronica-de-didactica-espanol-como-lengua-extranjera\\_184117/](https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/redele-no-35-revista-electronica-de-didactica-espanol-como-lengua-extranjera_184117/) [10.01.2024].
- Frederking, V. (2006). „Synästhetik multimedialer Gesamttexte“. In H.-J. Kliever & I. Pohl (Hrsg.), *Lexikon der Deutschdidaktik. Band 2 M–Z*. Schneider, 751.
- Han, B.-C. (2021). *Müdigkeitsgesellschaft*. Matthes & Seitz.
- Han, B.-C. (2023). *Die Krise der Narration*. Matthes & Seitz.
- Harari, Y. N. (2020). *Homo Deus – Eine Geschichte von Morgen*. Beck.
- Kerres, M. (2018). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote*. De Gruyter.
- Kim, Y.-H. (2005). *Literarisches Lesen in der Mediengesellschaft*. Diss. Siegen.
- Kucklick, C. (2017). *Die granulare Gesellschaft. Wie das Digitale unsere Wirklichkeit auflöst*. Ullstein.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2018). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie\\_2017\\_mit\\_Weiterbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf) [10.01.2024].

- Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (2021). *Aktuelle Auswertungen des Nationalen Bildungspanels, NEPS Corona & Bildung*, 5, [https://www.lifbi.de/Portals/13/Corona/NEPS\\_Corona-und-Bildung\\_Bericht\\_5-Motivation.pdf](https://www.lifbi.de/Portals/13/Corona/NEPS_Corona-und-Bildung_Bericht_5-Motivation.pdf) [10.01.2024].
- Lehner, M. (2020). *Viel Stoff – wenig Zeit. Wege aus der Vollständigkeitsfalle*. Haupt.
- McElvany, N., Lorenz, R., Fey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A. & Stubbe, T. C. (Hrsg.) (2021). *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Waxmann.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS) (Hrsg.) (2023). *JIM-Studie 2023. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM\\_2023\\_web\\_final.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2023_web_final.pdf) [02.01.2024].
- Nieweler, A. (2017). „Schulung der funktionalen kommunikativen Kompetenz“. In ders. (Hrsg.), *Fachdidaktik Französisch. Das Handbuch für Theorie und Praxis*. Klett, 114–131.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2021). *21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world*, PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>.
- Prensky, M. (2001). „Digital Natives, Digital Immigrants“. In *On the Horizon*, 9(5), 1–6.
- Prensky, M. (2011). „Digital Wisdom and Homo Sapiens Digital“. In M. Thomas (Hrsg.), *Deconstructing Digital Natives. Young People, Technology, and the New Literacies*. Routledge, 15–29.
- Reckwitz, A. (2019a). *Die Gesellschaft der Singularitäten*. Suhrkamp.
- Reckwitz, A. (2019b). *Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne*. Suhrkamp.
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Joint Research Centre. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466> [10.01.2024].
- Rosa, H. (2005). *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Suhrkamp.
- Shibata, H. & Omura, K. (2020). *Why Digital Displays Cannot Replace Paper: The Cognitive Science of Media for Reading and Writing*. Springer.
- Siemens, G. (2005). „Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age“. In *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3–10.

- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung Bayern (ISB) (2022). *#Digitales Lesen*. <https://www.lesen.bayern.de/digitales-lesen/> [10.01.2024].
- Stalder, F. (2017). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.
- Stöckl, H. (2004). *Die Sprache im Bild – das Bild in der Sprache: zur Verknüpfung von Sprache und Bild in massenmedialen Texten: Konzepte, Theorien, Analysemethoden*. De Gruyter.





# DIGITALE (LESE-)KULTUR



## **Zu Besuch in der postdigitalen Bibliothek von Babel**

Ein Streifzug durch alte und neue Lese- und Erzählkulturen

### **1 Es war einmal das Lesen: eine einführende Reminiszenz**

Für die alte Welt der Gutenberg Galaxis hat der argentinische Autor, Philosoph rekursiver Schleifen, Literaturkritiker und Philologe wider Willen, Jorge Luis Borges (1899–1986), ein unvergessliches, fiktionales Denkmal geschaffen, in dem Moment, wo kein Licht mehr seine Augen traf und jede neue Lektüre nur eine Erinnerung an vergangene war. In der verspiegelten Bücherwelt von Bibliothekaren, die in ihrer *Bibliothek von Babel* nach dem einen Buch suchen, das ihnen die Welt erklärt und ihre Leben auslegt, ist das Lesen eine besondere Technik des Wahrnehmens von Zeichen, die gedeutet werden wollen, auch wenn sie nichts bedeuten (vgl. Borges 2004, 67–76). Sekten kämpfen gegeneinander, Menschen töten einander, Bücher werden verbrannt, Schriften unwiederbringlich zerstört. Dennoch überdauert die Bibliothek. Sie bleibt, während diejenigen, die zwischen den Gängen wandern, lesend sterben.

In Melancholie und Schwermut wird die Geschichte der Menschheit als eine Geschichte ihres Verschwindens erzählt, die bereits in einem der Bücher in einem der Sechsecke auf den Regalen verzeichnet ist. In dem unendlichen Archiv ist nichts zufällig, denn jede Ordnung ist nur das Produkt einer wiederholten Unordnung. In der mathematisch-theologischen Vision des Argentiniers wird diese Wiederholung zu einer Parabel auf die ewige Suche nach der verlorenen Lesezeit. Die Unendlichkeit der Bibliothek kreuzt die Endlichkeit der Lesenden. An ihrem Kreuzungspunkt eröffnet sich die Zukunft, in der wir heute leben: eine digitale Erzähl- und Lesekultur, die sich von der materiellen Welt in die virtuelle ausgedehnt hat. Das gedruckte Buch emigriert in den

digitalen Code. Aus der Emigration werden neue Kulturtechniken geboren, die sich heute im Übergang befinden. Wer vom Sterben des Alten spricht, hat das Potenzial des Verschwindens nicht verstanden: Im Verschwinden kündigt sich Neues an, das das Alte retten wird, aber nicht als das, was es war, sondern sein wird.

Jorge Luis Borges hat also nicht die alte Welt der Bibliotheken gezeichnet, sondern die neue Welt digitaler Archivierung und algorithmischer Suchfunktionen vorweggenommen. In den gegenwärtigen Nachrichten zur Beschleunigung Künstlicher Intelligenz (KI) und ihrer Bandbreite an Anwendungsmöglichkeiten wird der argentinische Visionär als Urvater gewählt, um der KI eine literarische Ursprungsgeschichte anzudichten. Informatiker:innen, technikbegeisterte Künstler:innen und Geisteswissenschaftler:innen lesen seine mathematischen Fiktionen vor dem Hintergrund dieser neuen Entwicklungen, um sie kulturhistorisch zu legitimieren und in der Gesellschaft eine Grundlage für ihr Verständnis zu schaffen. In aktuellen Nachrichtenmeldungen von Tageszeitungen bis zu Tech-Magazinen ist immer wieder die Referenz auf Borges zu finden. Er gilt als Erfinder des Zukünftigen.

Die vorliegende literatur- und medientheoretische Betrachtung, in der ich bewusst mit der pejorativ anmutenden Wendung *Fast Food Reading* auf eine gesellschaftliche Zeitdiagnose anspiele, situiert sich in den bereits zur Genüge geführten Diskussionen der Informations- oder Wissensgesellschaft, die seit den 1960er Jahren kontinuierlich auf eine Beschleunigung der Produktion und Konsumtion von Wissen hingewiesen haben (vgl. Kübler 2009). Man befürchtet eine Überforderung des menschlichen Gedächtnisses in seinen ökonomischen Funktionen des Erinnerns und Vergessens. Seit Vannevar Bushs „memory extender“-Metapher in den 1940er Jahren ist der menschliche Doppelgänger in Form der Künstlichen Intelligenz präfiguriert (vgl. Porombka 2001). Algorithmen suchen heute für uns nach der wiederholten Unordnung, die Borges' Bibliothekare zum Wahnsinn treibt. Ein Algorithmus ist eine Einheit von Logik und Kontrolle im Sinne eines Sortierverfahrens zur Berechnung von Problemlösungsstrategien, eingebettet in Befehlsstrukturen und mathematische Formeln, die in verschiedenen Programmiersprachen verfasst sind (vgl. Seyfert & Roberge 2017). Probleme werden in einzelne Schritte zerlegt und wieder zusammengesetzt. Omnipotente Souveräne sind sie jedoch (noch)

nicht (vgl. ebd., 9), auch wenn sie, anders als der menschliche Verstand, nicht müde werden. Der Algorithmus kann bei seiner Suche scheitern. Die Hoffnung und der Traum von der Effizienz des Algorithmus sind an die Möglichkeit seines regelmäßigen Scheiterns gebunden. Als dynamische Entitäten „lost in translation“ (ebd., 10) ist ihr Scheitern ein notwendiger Bestandteil ihres Funktionierens. So bekräftigt auch Roberto Simanowski (2014, 53), einer der wohl etabliertesten und bekanntesten Forscher im Feld digitaler Literatur- und Medienwissenschaft, dass sich mit der Anwendung von Algorithmen keine technologischen Probleme ergeben, sondern anthropologische Fragen neu gestellt werden müssen. Kämpfen wir mit oder gegen den Algorithmus, ist die Frage, die in der Suche nach der verlorenen Lesezeit im Zeitalter digitaler Algorithmen in diesem Aufsatz beantwortet werden soll.

Dabei verstehe ich das Konzept des *Fast Food Reading* als eine genuin posthumanistische, evolutionäre Kategorie, die das *Deep* oder *Close Reading* nicht ablöst oder ersetzt, sondern herausfordert (vgl. Gwozdz 2021, 52–56) und die digitale Urteilskraft fördert (vgl. Gwozdz 2022, 1–27). Formen des beschleunigten (*Passanten*) und entschleunigten Lesens (*Flaneure*)<sup>1</sup>, die im Folgenden näher beschrieben werden sollen, zeigen einen in sich verschränkten Rhythmus unterschiedlicher Geschwindigkeiten, die aus einer anachronistischen Perspektive auf die Mediengeschichte des Lesens gewonnen werden (vgl. Gwozdz 2011, 72–92). Meine Überlegungen gehen dabei vom größeren Kontext der *Digital Memory Studies* aus, die Gedächtniskonzepte der analogen Druckkultur mit Theorien der Digitalisierung und des Postdigitalen verbinden (vgl. Hoskins 2018). Ich verwende hier bewusst beide Begriffe, da aus medienphilosophischer Perspektive früh erkannt und diskutiert worden ist, dass im Postdigitalen keine wirklichen Differenzen mehr zwischen Menschen und Maschinen aufrechterhalten werden können. Seit den postmodernen Theorien von Gilles Deleuze und Félix Guattari in *Milles Plateaux* haben sich

.....

- 1 Diese Figuren gehen auf Walter Benjamins Lektüre der Großstadtpoesie Charles Baudelaires zurück, die er medienhistorisch wendet und in seinem Kunstwerk-Aufsatz anhand der modernen Fotografie und des Films sowohl psychoanalytisch als auch medienanthropologisch ausweitet.

Medientheoretiker:innen auf einen Begriff des Postdigitalen geeinigt, der sich an der biologischen Metapher der Membran orientiert:

In the postdigital membrane, the inter-action between culture and technology produces a floating amalgam in which self image, artefact or system and generalised representations of desire coexist – albeit in competition. (Pepperell & Punt 2000, 38)

Entgegen binären, dualistischen Codes suggeriert die Membran-Metapher als transparente Wand zugleich Austausch und Begrenzung in einem fluiden Kontinuum von technisch-menschlichen Artefakten (vgl. ebd., 2). Die Technik ist dem Menschen nicht entgegengesetzt, noch seine bloße Erweiterung. Sie ist seine Erfüllung (vgl. Gwozdz, Heller & Sparenberg 2018; Gwozdz 2023, 777–787). Den posthumanistischen Konzepten folgen nun die postdigitalen:

There is no sense of the linear here, the postdigital interrupts linear trajectories and should be seen instead as a vector, that is a line of fixed length and direction but no fixed position. [...] Thus, the post-digital humans are locating in liquid spaces; people are both central to the postdigital and key players in its formulation, interruptions, and (re)creation. (Savin-Baden 2021, 4)

Die Frage ist also, wie sich die *Postdigital Memory Skills* an die neuen medienökologischen Gegebenheiten anpassen und entwickeln können, ohne dass ihr Potenzial in eine kulturpessimistische Zeitdiagnose der Stagnation und Degeneration von Textverständnis und Lesekompetenz abgeleitet. Die folgenden Thesen sind ein Angebot, die bildungspolitische Agenda von konservativ-pessimistischen Stimmen zu befreien und der bildungswissenschaftlichen wie literaturdidaktischen Forschung philosophische Impulse für eine Zukunft postdigitaler Lese- und Erzählkulturen zu geben.

## 2 Eine Medientypologie des Lesens: Zwischen Geschichte, Theorie und Empirie

Die Geschichte des Lesens, des Gedächtnisses und der Medien kann chronologisch erzählt werden: von der Druckkultur zur visuellen Kultur der Bildschirme (Computer, E-Book, Smartphone) (vgl. Chartier & Cavallo 1999). Oder wir drehen sie einfach um: Aus der Zukunft des Lesens wird überhaupt erst die Herkunft des Lesens als eine kulturelle Praxis erzählbar, und zwar als Bedingung der Möglichkeit ihrer Rettung im Angesicht ihres Verschwindens (vgl. Manguel 1996). Die hier skizzierte Idee wird also davon ausgehen, dass in nicht-elektronischen und elektronischen Medien (Signale als Live-Übertragung im Radio und Fernsehen) das elektronische Digitale (seit der Entstehung des Computers) bereits enthalten ist (d. h. präfiguriert). Man kann diese These noch dramatisieren: Das Digitale geht dem Analogen voraus wie die Oralität dem Schriftlichen. Diese These lässt sich in leicht abgewandelter Form in dem Klassiker *Orality and Literacy* (1982) von Walter Ong finden, für den die neue Phase der elektronischen Medien (TV, Radio, Telefon) die Wiederkehr einer „zweiten Mündlichkeit“ (*Secondary Orality*) bedeutet, weil sie einen Kreis von sozial-sensibilisierten Zuhörer:innen durch das Medium bilde, der vom Lokalen ins Globale reiche (vgl. Ong 2002, 133f.). Überträgt man diese These auf die heutigen Debatten um die Digitalisierung schriftorientierter Medien müsste man zu dem Schluss kommen, dass die dort präsentierte Schriftlichkeit auf eine sekundäre Mündlichkeit ausgelegt ist, das heißt auf eine sozial sensibilisierte Form der Rezeption von Texten durch Kommunikation mit dem (digitalen) Gegenüber. Schnittstellen zwischen den digitalen und analogen Textproduktionen und -rezeptionen bedeuten aus medienphilosophischer Perspektive, dass sie mit unterschiedlichen *Zeiten* oder auch *Gegenwärtigkeiten* operieren. Das Gedächtnis und seine technisch-materiellen Artefakte sind kein „storage“ mehr im Sinne eines Ablageortes von Dateien, sondern muss in Strömen gedacht werden als „streaming media“ (Ernst 2018, 152), das selbstlernend, adaptiv und transitiv funktioniert. Die neue digitale Lese- und Erzählkultur lebt von Text-Inseln in einem Archipel aus unverbundenen/verbundenen Posts. Auf jeder dieser Text-Inseln kann Pause gemacht werden. Sie sind Stationen der Zerstreung



und der Kontemplation. Zwischen Konsumästhetik und Informationsvermittlung schweben die Lesenden in der Diktion ihres Daumens und digitalen Fingerabdrucks. Alles hängt von der individuellen Geschwindigkeit und der Plastizität des Gehirns ab. Die posthumanistische Medien- und Literaturtheoretikerin Katherine Hayles (2012, 72) beschreibt dies als „Hyper Reading“, weil es verschiedene technisch induzierte Lektürewesen vereint, die bereits seit über zwanzig Jahren an unterschiedlichen Geräten antrainiert werden. Leseweisen wie das *Skimming* oder *Scanning* stünden nicht in Opposition zum *Deep/Close Reading*, sondern unterstützen rückwirkend seine Präsenz und Konsistenz in analogen Umwelten. Diese These findet sich auch in der deutschen Forschung zu digitalen Lesekulturen wieder, wie z. B. bei Gerhard Lauer (2020, 151), der trotz der „geldgetriebenen Verwertungsmaschinerie“ der „digitalen Oligopole“ eine neue Gemeinschaft von Lesenden/Schreibern<sup>2</sup> entstehen sieht.

Auch bei Franziska Wilke (2022, 9) kann man nachlesen, dass die Nutzung des Angebots an medialen Lektüren den Präferenzen des jeweiligen Lesesubjekts überlassen bleibt. Die Lesepraktik transformiere sich sowohl in Richtung auf die „flüchtige Informationsaufnahme“ als auch in Richtung einer „bewusst gewählte(n) Aktivität“ (ebd., 10). Wilke reaktiviert die klassische Rezeptionstheorie von Wolfgang Iser für ihre Analysen und kombiniert sie mit der technologischen Seite des zugrundeliegenden Quellcodes, der dem digitalen Lesen unterliegt: Unter jeder Oberfläche schlummert der Code, den wir nicht lesen können, es sei denn, wir besitzen die Kompetenz dafür (ebd., 49). Synoptisch hält sie dabei aus der Forschung von Willberg und Forsman unterschiedliche Lesetypen fest, die vom meditierend-zentripentalen über das lineare und differenzierend-studierende zum konsultierenden, informierenden, selektierenden, rein betrachtenden, automatischen, zentrifugalen, abduktiven, multimedialen, responsiven Lesen und final bis zum „augmented reading“ reichen (vgl. ebd., 56–61). Diese akribisch erarbeitete Auflistung von verschiedenen Lesetypen suggeriert, dass Medien bedingt durch neue technologische Möglichkeiten auch die Techniken des Lesens vervielfältigen. Dies würde eine lineare Abfolge von der Emergenz eines neuen Mediums zum Modus eines .....

2 Vgl. in diesem Band den Beitrag von Höfler & Aspalter.

neuen Lesens voraussetzen. Doch Medien vermitteln nur und treten während ihrer Vermittlungsarbeit zurück, um Inhalte (Schrift, Bild, Ton) in Erscheinung treten zu lassen. Sie funktionieren deshalb so gut, weil sie während der Kommunikation unsichtbar (diaphan) werden (vgl. Alloa 2011).

Die Auflistung zeigt gerade, dass unterschiedliche *Lesetypen* nebeneinander existieren, anstatt sich gegenseitig zu ersetzen. Folgt man dem Postulat des Medien- und Kulturphilosophen Walter Benjamin heißt Wahrnehmen stets Lesen und umgekehrt (vgl. Giuriato 2006). Diese medienanthropologische Zurückverlängerung bedeutet, dass jede Wahrnehmungsweise den materiellen Träger, das Medium, die Oberfläche und Struktur der Erscheinung von Zeichen auf dem Screen miteinschließt und nur das wahrgenommen werden kann, was in der Feedbackschleife von Ereignis, Erinnerung und Erfahrung dem Gedächtnis eingeprägt worden ist. Jedem *Lesetypus* ist damit schon der jeweils andere nach- oder vorausgegangen. Jede Aktualisierung eines dieser *Lesetypen* führt die Erinnerung an vergangene Lektüren mit, die in der Tiefe des Gedächtnisses bereits assimiliert worden sind. Die unterschiedlichen *Lesetypen* beruhen auf der Kombination von drei Urtypen: dem *Passanten*, *Flaneur* und *Sammler* (vgl. Gwozdz 2011). Walter Benjamin entwickelt sie anhand der urbanen Architektur von Paris in seinem Passagenwerk-Projekt, um eine Urgeschichte der Moderne lesbar zu machen. Ich befürworte in meiner Argumentation eine Rückkehr zu diesen Figuren, nicht weil sie die komplexen Strukturen des Lesens vereinfachen, sondern weil ihnen etwas Überzeitliches und Transhistorisches eigen ist, das unter unterschiedlichen medialen Bedingungen vergleichbare Strukturen sicht- und vergleichbar macht.

Was trennt und verbindet sie? Der *Flaneur* agiert optisch, der *Sammler* taktisch. Zwischen beiden interveniert der *Passant*. Wendet man sich zunächst dem flanierenden Lesen zu, so lässt sich feststellen, dass die „Kategorie des illustrativen Sehens“ (Benjamin 1991, GS V/1, 528) erst hinter dem Schleier der Masse (vgl. Benjamin 1991, GS I/2, 562) seine volle Kraft entwickelt und vom Modus des Gehens beeinflusst wird (vgl. ebd., 556). Während sich der *Passant* in die Menge einkeilt und sich dem treibenden Tempo überlässt, lässt sich der *Flaneur* sein Tempo von der Schildkröte vorschreiben, um sich

noch einen „Spielraum“ zum „Privatisieren“ zu erhalten.<sup>3</sup> Schleier und Schildkröte sind zwei Modalitäten des Flanierens: Der Schleier ist das Medium, das das Sehen filtert und somit von einer bloßen Perzeption der Bilder zu einer Apperzeption der Bilder durch Schrift überleiten kann. Während für den *Passanten* das Medium *Masse* bereits unsichtbar geworden ist, bewegt sich der *Flaneur* immer noch im Medium, ohne mit ihm zu verschmelzen. Als Schleier liegt die Masse als Medium dem *Flaneur* vor Augen und berauscht ihn, ist ihm aber deswegen als „gesellschaftliche Wirklichkeit“ (ebd., 562) noch bewusst. Mit der Figur des *Passanten* kündigt sich das Verschwinden und zugleich auch die Rettung des *Flaneurs* an. Der *Flaneur* ist kein Leser/Wahrnehmender von fotografischen oder filmischen Schockmomenten. Diese sind vielmehr dem *Passanten* eigen: „Passanten benehmen sich also so, als wenn sie, angepaßt an die Automaten, nur noch automatisch sich äußern könnten. Ihr Verhalten ist eine Reaktion auf Chocks (sic!).“ (ebd., 263) Der *Flaneur* wird damit zu einer schon fast anachronistischen Figur, die aus ihrer Zeit herausgefallen ist – in diesem Fall also dem 19. Jahrhundert. Die *Flaneur*-Schildkröte ist eine Reaktionsform gegen einen neuen Zeitgeist. Der *Passant* verbraucht *Zeit*, der *Flaneur* hortet sie: „Zeit laden, wie eine Batterie Kraft lädt: der Flaneur.“ (Benjamin 1991, GS V/1, 164) Der *Flaneur* lebt von „toten Daten“, „Erfahrenem“, „Gelebtem“. Die Dinge werden ihm zu Medien in der Zeit. Er wird zum dritten Lesertypus: dem *Sammler*. Im Kampf gegen die Zerstreung arbeitet er an der Vollständigkeit seiner Sammlung. Das, was *Flaneure* und *Passanten* übersehen oder überlesen, sammelt er und verwertet es in seinem privaten Archiv verlorener Lesezeit. Im Denkbild „Ich packe

.....

- 3 Der Verweis auf das Schildkröten-Tempo ergibt sich aus zahlreichen literarischen Fiktionen und Anekdoten: Zum einen gibt es in dem Dekadenz-Roman von Joris-Karl Huysmans *À rebours* (1884) die Darstellung einer exotischen Schildkröte, deren Panzer mit Juwelen besetzt und glanzvollen Farben/Stoffen bemalt wird. Erdrückt von vielem Plunder auf ihrem Panzer, der sich dem restlichen Ornament des Interieurs fügen muss, stirbt sie. Zum anderen haben sich wohl einige Anekdoten aufrechterhalten, dass Baudelaire, aber auch andere Dandys der Bohème, mit einer Schildkröte in Paris auf offener Straße spazieren gegangen sein sollen. Benjamin nutzt diese urbane Notiz, um daraus eine medienspsychologische Wahrnehmungstheorie der modernen Großstadt zu entwickeln.

meine Bibliothek aus“ (Benjamin 1991, GS IV/1, 388–396) demonstriert der *Sammler* seinen Hang zur Taktilität des Auspackens und zur Ordnung von Jahreszahlen, Ortsnamen, Formaten, Vorbesitzern und Einbänden. Er nimmt eine „feine Witterung“ auf. Was jedoch wittert er: „Harmonie und Schärfe des Zusammenklangs muß er erkennen können, ob sein Buch zu ihm gehört oder nicht (sic!)“ (ebd., 392). Was Benjamin hier beschreibt, ist eine Familienbindung zwischen Buch und Leser:in, wie es Wilhelm Salber in *Literaturpsychologie* beschrieben hat:

Das Familiär-Werden ermöglicht Formen symbolischen Handelns, die um die Sichtbarkeiten und Greifbarkeiten des Bücher-Habens zentriert sind; im Umgang mit dem eigenen Buchbesitz wird ‚Leben‘ veranschaulicht, auseinandergesetzt und festgehalten. (Salber 1973, 24)

Diesem in die Jahre gekommenen Postulat von Salber geht die Bibliothherapie des 19. Jahrhunderts voraus, die Julika Griem (2021, 41) heute in anderen digitalen Formaten und Apps zur Anwendung kommen sieht. Sie konstatiert eine zunehmende Singularisierung und Personalisierung von Lesepraktiken, die über die wissenschaftliche und populärwissenschaftliche Kommunikation weit hinausreichen (ebd., 48).

Die Popularität von *#bookstagram* und den vielen visuellen Inszenierungsmöglichkeiten des Bücherlesens auf *TikTok* und *Instagram* sind heute ein Indiz dafür, dass die analoge Druckkultur und ihre digitale und ökonomische Wertbarkeit Hand in Hand gehen. Das digitale Auspacken und Aufführen von Buch und Lektüre wird zelebriert. Der analoge, taktile und materielle *Sammler* und seine flanierende Leidenschaft sind gerettet im Zeitalter digitaler Algorithmen. Was er einst als Schicksal oder Zufall interpretiert hat, ist heute berechenbare Nachfolge von Selektionsketten im *Fast Food Reading*, das alle drei Varianten im digitalen Habitat kombiniert.

Meine hochschuldidaktischen Projekte in Seminaren schließen sich diesem neuen Kult an und experimentieren im digitalen Habitat, wie man (populäre) Wissenschaftskommunikation aus dem Seminarraum in die globale Welt der

*Insta-Community* übertragen kann.<sup>4</sup> Die Studierenden lernen dabei alle drei Formen des Rezipierens und Produzierens von Texten und Bildern zu verstehen, die Benjamin kultur- und medientheoretisch ausdifferenziert hat: Als *Passanten* lesen wir betrachtend, automatisch, informierend, selektierend, zentrifugal, multimedial, oft auch responsiv-partizipatorisch und *augmented*. Als *Flaneure* und *Sammler* bevorzugen sie das meditierend-zentripentale Lesen, das differenzierend-studierende und konsultierende. Doch auch diese Lektüre- und Wahrnehmungsweise führt oft von einem Trägermedium zum nächsten und wieder zurück. Es ist also multimedial, zentrifugal und abduktiv. Diese Lesetypen lieben die Flexibilität des Sprungs. *Passanten*, *Flaneure*, *Sammler* begegnen sich im *Streaming* der postdigitalen Daten. Der eine beschleunigt, der andere entschleunigt, während der *Sammler* den Tempowechsel angibt. Immer geht es darum, die notwendige Geschwindigkeit mit dem Medium auszuhandeln, wodurch die „Schnelligkeit im Lesen oder Schreiben“ konditioniert wird als ein Bemühen, „den Geist an jenem Zeitmaß teilnehmen zu lassen, in welchem Ähnlichkeiten, flüchtig und um sogleich wieder zu versinken, aus dem Fluß der Dinge hervorblitzen (sic!).“ (Benjamin 1991, GS II/1, 209)

Die Überbrückung alter und neuer Rezeptionsweisen kann daher nur gelingen, wenn wir lernen, in verschiedenen *Zeitrhythmen* gleichzeitig zu leben und kein reibungsloses *Shifting* zwischen diesen Zeiten zu forcieren. Ganz im Gegenteil: Im praktischen Umgang mit den neuen technischen Möglichkeiten sollen Reibungsflächen entstehen, über die man kritisch reflektiert und sie zum Thema jeder medialen Vermittlung macht. Die Ko-Evolution unseres Gedächtnisses und seiner Medien folgt keiner sukzessiven Aufeinanderfolge von Ursache und Wirkung, sondern von asynchronen Zeitabläufen in rekurrenten Feedbackschleifen von Irritation, Adaption, Inkorporation als Assimilierung in Form des (produktiven) Vergessens und der Erinnerung an die Wiederkehr bereits inkorporierter Irritationen.

.....

4 Das Seminarprojekt zu #NiUnaMenos: *Literatur und Politik des Femizids in Lateinamerika und der Welt* (Universität Potsdam, BA Spanisch, Kulturwissenschaften, StudiumPlus) findet sich unter *Global Justice (@fight.femicide)*: <https://www.instagram.com/fight.femicide/?hl=de> [13.06.2023].

### 3 Zu Besuch in der neuen Lese- und Erzählkultur: *Wattpad* als Fallbeispiel

Die literaturwissenschaftliche Forschung zur digitalen Gegenwartsliteratur hat mit *X*, ehemals bekannt als *Twitter*, und *Instagram* begonnen und verlagert sich mittlerweile auf die kollaborative Erzählkultur der Internetplattform *Wattpad*<sup>5</sup>. Leitend ist hier vor allem die monografische Studie von Thomas Bronwen (2020), der nicht nur empirische Studien zu dem Phänomen *#bookstagram* durchgeführt hat, sondern insbesondere *Wattpad* als enthierarchisierten und von den großen Publikumsverlagen dezentralisierten Ort einer neuen Gemeinschaft von Autor:innen und Leser:innen in den Fokus seiner Forschung rückt. Dabei betont Bronwen im Allgemeinen:

[...] social media platforms, with their distinct affordances and diverse practices, allow us to observe the multiplicity of ways in which those engaged in literary activities both express themselves and express their appreciation, admiration or criticism of the creations of others, incorporating text, oral responses, images and sometimes a combination of different modalities and channels of communication. (ebd., 4f.)

Damit kehrt die Bibliothek von Babel und die Struktur der unendlichen Sechsecke, die sich vernetzen und vervielfältigen, in ganz anderen Dimensionen wieder. Mit rund 400 Millionen Texten und 60 Millionen monatlichen Zugriffen über Tablets und Smartphones ist *Wattpad* heute die größte Community der digitalen Erzähl- und Lesekultur, in der Autor:innen und Leser:innen sich gegenseitig kommentieren, loben, kritisieren und interaktiv neue Geschichten Kapitel für Kapitel evolvieren und das in über 50 Sprachen (vgl. Tirocchi 2018, 99–104). Doch *Wattpad* lebt auch von einer multimedialen Verwertungsmaschinerie der Geschichten, die über das Buch in die Serien- und Filmkultur von großen Produktionsfirmen in Hollywood und *Netflix* hineinreichen (vgl. Davies 2017). Trotz dieser ökonomischen Verwertung sind die didaktischen Potenziale der digitalen Erzählkultur im Klassenraum nicht zu unterschätzen

.....  
5 Abrufbar unter <https://www.wattpad.com/> [10.01.2024].

(vgl. Stocchetti 2016). Matteo Stocchetti (2016) betont in seiner Forschung zu *Storytelling and Education in the Digital Age*, dass der Normalisierungseffekt, den diese kulturelle Verwertungsindustrie auch im Bildungssystem forciert, zu einer kritischen Aufarbeitung von technokratischen Diskursen und politischen Ideologien im Unterricht führen kann und sollte: „Educators need to question the nature and direction of the change brought about in the social creation of meaning by the digitalization of storytelling.“ (ebd., 26) Ethische, politische und ästhetische Praktiken des digitalen/transmedialen Erzählens müssten gerade dort in den Blick genommen werden, wo zukünftige Ideologien wachsen und geformt werden. Für Stocchetti ist das immer noch der Klassenraum selbst, daher sollte gerade dort angesetzt werden, um mit den digitalen Medien und ihren kreativen Potenzialen soziales Engagement zu wecken: „This is the preliminary step to developing forms of educational engagement with digital technology and storytelling that are endowed with credible emancipative potentialities.“ (ebd., 27)

Wissenschaftler:innen wie Simona Tirocchi (2018) interessieren sich dabei für die „netnografia de Wattpad“ (ebd., 101), die die habituellen Lese-, Schreib- und Erzählgewohnheiten der meist jungen Community analysiert und sie nach ihren Vorlieben befragt. Mit Interviews und Workshops hat ihre Forschungsgruppe unterschiedliche Profile von konsekrierten und weniger populären Autor:innen untersucht und dabei festgestellt, dass insbesondere junge Mädchen in der Adoleszenz aktiv auf der Plattform Geschichten schreiben und lesen. Jugend- und Populärkultur sind hier aufs Engste miteinander verzahnt. Die sogenannte *Fan Fiction* dominiert das Feld. Aus passionierten Leser:innen werden gefeierte Autor:innen wie Anna Todd. Viele Themen in diesen fiktionalen Welten behandeln auch persönlichen Content mit psychologischen Bezügen zur eigenen Adoleszenzphase zwischen *Awareness* und *Self-Help-Culture*. Dabei wird schnell ersichtlich, dass es sich bei diesen ethnografischen Analysen eben nicht um ein genuin literaturwissenschaftliches Interesse an den Texten handelt, sondern ein allgemein soziokulturelles, psychologisches und bildungswissenschaftliches, um Aufschluss über das Verhalten jugendlicher Mediennutzer:innen zu erhalten. Daher plädiert Tirocchi für eine intensive Aufarbeitung dieser Strukturen, um dem Vorurteil, dass das Lesen im Begriff sei auszusterben, abzuweichen:

Por estos motivos, el potencial principal de la plataforma, desde el punto de vista educativo es, en nuestra opinión, que acerca a los estudiantes al mundo de la lectura y la escritura, y lo hace través de un canal puramente informal y basado en las relaciones entre iguales. Por ejemplo, la creación y experimentación con nuevos géneros literarios estimulan la reflexión acerca de los géneros tradicionales, y la habilidad para transformarlos y para ponerlos a prueba. (Tirocchi 2018, 103)

Die hier vorgestellten Studien bestätigen diese These und plädieren für einen Ausbau der didaktischen Möglichkeiten, den Literaturunterricht umzugestalten, zu modernisieren und *Wattpad* als neue Quelle von Unterrichtsmaterialien einzusetzen, um sowohl die Lese- als auch Medienkompetenz zu fördern und selbstreflexiv auf die habituellen Gewohnheiten des Kulturkonsums von Geschichten aufmerksam zu machen (vgl. Reborá & Pianzola 2018). Horizontale Formen der Kommunikation zwischen den Partizipierenden und eine kontinuierliche Verbesserung von Schreib- und Erzählstilen durch holistische Prozesse der Autoevaluation fördern so auch die literarische Lesekompetenz (vgl. García-Roca & De-Amo 2019, 25).

Dabei wird allerdings oft die ökonomische Komponente völlig ausgeblendet, obwohl offensichtlich ist, dass im Hintergrund ein globales Geschäftsmodell an den geteilten Geschichten interessiert ist und mit besonderer Aufmerksamkeit die Entstehung des nächsten *Million-Dollar-Stars* beobachtet. Die kollaborative Produktion des Erzählnetzwerks ist an die Evolution von Algorithmen geknüpft, die mitlernen und mitschreiben, während das Unternehmen Daten sammelt, um singularisierte Kund:innenwünsche marktstrategisch zu verkaufen (vgl. Reckwitz 2017). Die Monetarisierung ist kein Nebeneffekt dieser Plattform, sondern die ökonomisch getriebene, postkapitalistische *Grand Récit* von der unbegrenzten Freiheit geteilter Information *for free*. Daher gibt vor allem Rosamund Davies zu bedenken: Je intimer die Beziehungen im Austausch des Erzählens und Lesens werden, desto mehr „votes“ gibt es im Gegenzug, sodass anhand der persönlichen „vital statistics“ ein Prozess der „mutual self-promotion“ (Davies 2017, 58) entsteht. Aufmerksamkeit ist die wichtigste Währung. Gewonnen wird sie über das Schauspiel öffentlich kommunizierter Intimität. Jede soziale Plattform hat ihre Knigge-Regeln, *Watt-*



*paders* eingeschlossen. Reputation und soziales Kapital funktionieren auch in der digitalen Welt. Wer hat und gibt, dem wird noch mehr gegeben, und wird durch die steigende, exponentielle Wucht der „votes“ (ebd.) von der direkten Reziprozität der Kommunikation entbunden. Das Sprungbrett zum *Celebrity* ist vorbereitet. Dabei ist zu betonen, dass sich die ökonomische und ethische Wertvorstellung der Community wechselseitig bedingen. Die Fans bestimmen selbst, um welche Werte es sich genau handelt (ebd., 61). Aus diesen Ausführungen wird klar: Sprach- und Literaturwissenschaftler:innen sind nicht die Expert:innen. Das ist die Community selbst. Genauso wie in der Populärkulturforschung die Fans mehr Wissen von dem haben, was sie konsumieren, so sind auch die Lesenden und Schreibenden der *Insta-Poetry* und *Wattpad*-Erzählkultur diejenigen, die ihre eigenen Regeln für das Feld digitaler Literatur festsetzen. Nicht die akademische Welt entscheidet, was gut oder schlecht ist, sondern die Lesenden. Es ist ihre Welt, nicht unsere. Wir sollten uns eher wie Ethnolog:innen oder Anthropolog:innen verhalten, die zugleich ein- und ausgeschlossen sind, von dem, was sie untersuchen und beschreiben wollen. Nur *Mixed Methods*, verstanden als eine Zusammenführung von qualitativen und quantitativen Methoden, können Aufschluss darüber geben, wie in der neuen digitalen Kultur Geschichten produziert und rezipiert werden, mit welchen Text- und Bildgattungen experimentiert und in welchem Modus gelesen und kommentiert wird.

Eine Rückkehr in die dunkle, verspiegelte Welt des scheinbar unendlichen Universums muss nicht befürchtet werden. Die neue Geometrie der Hexagone verrät, dass die Unendlichkeit nicht etwas ist, das sich außerhalb von uns befindet, sondern sich innerhalb unseres Bewusstseins abspielt. Jedes Hexagon ist eine neuronale Vernetzung. Der installierte Spiegel in der Bibliothek von Babel zeigt das Geheimnis aller Geheimnisse: Der Algorithmus ist der Spiegel, der als Rechenregel und Problemlösungsstrategie das Unendliche in uns reflektiert. Doch die Angst vor den Spiegeln bleibt. Der Algorithmus kann uns in einen unendlichen Regress von Spiegeln in Spiegeln führen: Buch im Buch, Bild im Bild, Post im Post in einem unendlichen Verweisnetz von damals und heute, wobei der Algorithmus uns in die Zukunft vorauseilt, um den perfekten, passgenauen Inhalt für uns zu finden. Wir müssen nicht mehr selbst suchen, wie der einsam Suchende in Borges' Bibliothek. Wir werden gefunden.

Wir kämpfen mit und gegen ihn, weil es sonst keine Evolution des Wissens im postdigitalen Zeitalter gebe. Sein Scheitern ist eine Aufforderung an uns, unsere digitale Urteilskraft nicht zu vernachlässigen. Zuletzt sind es aber immer noch wir, die entscheiden, ob wir das Angebot annehmen wollen oder nicht. Bis dahin muss der Algorithmus durch die unendlichen Datenmengen an Informationen weiterreisen. Mit unseren Gewohnheiten muss er lernen umzugehen, auch mit unserem Urteilsvermögen. Je besser wir im Urteilen werden (wahrnehmen, selektieren, aufnehmen, weitergeben), desto besser werden die algorithmischen Spiegel unsere eigenen Wünsche und habituellen Sichtweisen reflektieren.

Eine neue Geschichte des Lesens für die Zukunft muss nicht geschrieben werden. Wir praktizieren sie bereits in Ko-Evolution mit der Maschine. Diese Praxis muss nun beobachtet und beschrieben werden, um sie sichtbar zu machen, damit sie im Unsichtbaren keinen Schaden anrichtet. Der Spiegel, Medium aller Medien in der Transparenz einer glatt polierten Oberfläche, ist eine von vielen *Metaphorologien* des menschlichen Geistes, der wirkt, wenn er wandert, und wandernd sich selbst beim Wirken betrachtet (vgl. Blumenberg 1996). In der Bibliothek von Babel durchwandern wir unseren eigenen Geist mit dem einzigen Medium, das sich seit Jahrtausenden den unbeständigen Medienumwelten anpasst: dem Gedächtnis. Hier nimmt die Geschichte des Lesens immer ihren Anfang und sie kehrt zu diesem Anfang zurück. Doch der Mensch wird diesem stets wiederkehrenden Anfang nicht mehr als Protagonist beiwohnen. Er wird sein Gedächtnis in der Maschine befreien und entfesseln, damit sie für ihn neue Geschichten erfindet. Im Traum von der Maschine eröffnet sich einmal mehr der Traum von der unendlichen Erzählung, die nie endet. Wir haben die Maschinen und ihre medialen Potenzialitäten erschaffen, nicht die Maschine uns. Nun ist es die Maschine, die die Potenzialitäten eines neuen Menschen entfesseln muss, für eine neue Generation von Lesenden und Lernenden in der Bibliothek von Babel.

## 4 Bibliografie

- Alloa, E. (2011). *Das durchscheinende Bild. Konturen einer medialen Phänomenologie*. diaphanes.
- Benjamin, W. (1991). *Gesammelte Schriften*, 7 Bde., in 14 Tl.-Bd., hrsg. von R. Tiedemann & H. Schweppenhäuser. Suhrkamp.
- Blumenberg, H. (1996). *Höhlenausgänge*. Suhrkamp.
- Borges, J. L. (2004). „Die Bibliothek von Babel“. In ders., *Fiktionen. Erzählungen 1939–1944*, übersetzt von K. A. Horst, W. Luchting & G. Haefs. Fischer, 67–76.
- Bronwen, T. (2020). *Literature and Social Media*. Routledge.
- Chartier, R. & Cavallo, G. (1999). *Die Welt des Lesens. Von der Schriftrolle zum Bildschirm*. Campus Verlag.
- Davies, R. (2017). „Collaborative Production and The Transformation of Publishing: The Case of Wattpad“. In J. Graham & A. Gandini (Hrsg.), *Collaborative Production in the Creative Industries*. University of Westminster Press, 51–68.
- Ernst, W. (2018). „Tempor(e)alities and Archive-Textures of Media-Connected Memory“. In A. Hoskins (Hrsg.), *Digital Memory Studies. Media Pasts in Transition*. Routledge, 143–155.
- García-Roca, A. & De-Amo, J. M. (2019). „Jóvenes escritores en la red: un estudio exploratorio sobre perfiles de Wattpad“. In *OCNOS. Revista de Estudios sobre lectura*, 18(3), 18–28.
- Giuriato, D. (2006). „Wahrnehmen und Lesen. Ungelesenes in Walter Benjamins Notiz ‚Über die Wahrnehmung in sich‘“. In ders. & S. Kammer (Hrsg.), *Bilder der Handschrift. Die graphische Dimension der Literatur*. Stroemfeld, 183–202.
- Griem, J. (2021). *Szenen des Lesens. Schauplätze einer gesellschaftlichen Selbstverständigung*. transcript.
- Gwozdz, P. A. (2011). *Topographien des Verschwindens. Lektüren der Erinnerung und Lektoren des Erinnerns bei Walter Benjamin und Jorge Luis Borges*. AVM.
- Gwozdz, P. A., Heller, J. & Sparenberg, T. (Hrsg.) (2018). *Maschinen des Lebens – Das Leben der Maschine. Zur historischen Epistemologie und Metaphorologie von Maschine und Leben*. Kadmos.
- Gwozdz, P. A. (2021). „Schöne neue Welt des Fast Food Reading: Ansätze zur Erforschung der digitalen Erzählkultur bei Instagram“. In *Hispanorama*, 8, 52–56.

- Gwozdz, P. A. (2022). „Die Instagra(m)atisierung des Geschmacks. Zur Kritik digitaler Urteilskraft im Zeitalter algorithmischer Reproduzierbarkeit“. In *Velbrück Wissenschaft Online Magazin*, 6, 1–27.
- Gwozdz, P. A. (2023). *Ecce figura. Lektüren eines Konzepts in Konstellationen (100 v. Chr. – 1946)*. De Gruyter.
- Hayles, N. K. (2012). *How we think. Digital Media and Contemporary Technogenesis*. University of Chicago Press.
- Hoskins, A. (Hrsg.) (2018). *Digital Memory Studies. Media Pasts in Transition*. Routledge.
- Kübler, H.-D. (2009). *Mythos „Wissengesellschaft“. Gesellschaftlicher Wandel zwischen Information, Medien und Wissen*. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lauer, G. (2020). *Lesen im digitalen Zeitalter*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Magadán-Díaz, M. & Rivas-García, J. I. (2023). „Persuasion and Engagement in the Spanish Bookfluencers“. In *Pub Res Q*, 39, 147–161. <https://doi.org/10.1007/s12109-023-09948-y>.
- Manguel, A. (1996). *History of Reading*. Pinguin.
- Ong, W. J. (2002). *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. Routledge.
- Pepperell, R. & Punt, M. (2000). *The Postdigital Membrane. Imagination, Technology and Desire*. Intellect Books.
- Porombka, S. (2001). *Hypertext. Zur Kritik eines digitalen Mythos*. Fink.
- Rebora, S. & Pianzola, F. (2018). „A New Research Programme for Reading Research: Analysing Comments in the Margins on Wattpad“. In *DigitCult. Scientific Journal on Digital Cultures 2018*, 3(2), 19–36.
- Savin-Baden, M. (2021). „What Are Postdigital Humans?“ In dies. (Hrsg.), *Postdigital Humans. Transitions, Transformations and Transcendence*. Springer Nature, 3–16.
- Seyfert, R. & Roberge, J. (Hrsg.) (2017). *Algorithmenkulturen. Über die rechnerische Konstruktion der Wirklichkeit*. transcript.
- Simanowski, R. (2014). *Data Love. The Seduction and Betrayal of Digital Technologies*. Columbia University Press.
- Trocchi, S. (2018). „Wattpad“. In C. A. Scolari (Hrsg.), *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Transliteracy H2020 Research and Innovation Actions. Ce.Ge, 99–104.
- Wilke, F. (2022). *Digital Lesen. Wandel und Kontinuität einer literarischen Praktik*. transcript.



## **(Digitaler?) Textbegriff in den bildungspolitischen Vorgaben für den Spanischunterricht**

### **1 Digitalisierung, soziale Medien und moderner Fremdsprachenunterricht**

Das kontinuierliche Nutzen eines breiten Repertoires an digitalen Medien kann in Zeiten der stetig fortschreitenden Digitalisierung beinahe als Selbstverständlichkeit für Kinder und Jugendliche angesehen werden – sowohl im privaten als auch im schulischen Kontext. Angesichts des längst gesellschaftlich etablierten Universalmediums Internet – mittlerweile nutzen über 90 % der deutschen Bevölkerung das Internet (vgl. Initiative D21 e. V. 2022, 14) – sind digitale Medien heutzutage nicht mehr aus dem Alltag wegzudenken: Ob Smartphone, Tablet oder Apps – digitale Geräte und Tools können (außer-)unterrichtlich beispielsweise die Teilhabe an neuen, auch zunehmend individuellen Lebens- und Lernwelten ermöglichen, den Wissenserwerb verändern, Kreativität fördern, kritisches Denken herausfordern oder unzählige Gelegenheiten weltweiter Kommunikation eröffnen. Laut der aktuellen *JIM-Studie* zählen neben dem Musikhören v. a. die Smartphone- (98 %) und Internetnutzung (95 %) zu den wichtigsten Medienbeschäftigungen in der Freizeit von deutschen Jugendlichen im Alter von zwölf bis 19 Jahren (vgl. MPFS 2023, 13). Damit gehört das Internet zum fest integrierten Bestandteil des Alltags von Zwölf- bis 19-Jährigen, verbringen sie doch in ihrer Freizeit täglich durchschnittlich 224 Minuten online, um z. B. mit Freund:innen zu kommunizieren, Gaming und Unterhaltung zu erleben sowie Informationen zu suchen (vgl. ebd., 24f.). In diesem Zusammenhang führen Instant-Messaging-Dienste und

soziale Medien<sup>1</sup> das Ranking der wichtigsten, also der regelmäßig genutzten, Dienste zur alltäglichen Kommunikation und Unterhaltung an: Der Messenger *WhatsApp* wird von nahezu allen Jugendlichen zwischen zwölf und 19 Jahren (94 %) genutzt, darauf folgen das soziale Netzwerk *Instagram* (62 %) und die Videoplattform *TikTok* (59 %) (vgl. ebd., 32). Hieraus wird deutlich, dass der Alltag der Kinder und Jugendlichen natürlicherweise von der Digitalisierung durchdrungen und die aktive Nutzung digitaler Medien für die Zwölf- bis 19-Jährigen von zentraler Bedeutung in deren Lebenswelt ist.

Um dieser Entwicklung auch im schulischen Kontext angemessen gerecht werden und Unterricht u. a. schüler:innenorientiert sowie aus Lernendensicht lebensnah und relevant gestalten zu können, indem man z. B. den Bezug zu der digitalisierten Lebenswelt der Schüler:innen herstellt, bedarf es entsprechender bildungspolitischer Vorgaben auf Bundes- wie auch auf Länderebene. In Anbetracht dessen hat die Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahr 2017 die Strategie *Bildung in der digitalen Welt* formuliert und vier Jahre darauf die ergänzende Empfehlung *Lehren und Lernen in der digitalen Welt*<sup>2</sup>. Damit hat die KMK die im Zuge der sich stets weiterentwickelnden Digitalisierung zunehmenden Auswirkungen auf Schule und modernen Fremdsprachen-/Unterricht

.....

1 Im Rahmen des vorliegenden Beitrags werden soziale Medien als „Sammelbegriff für Angebote auf Grundlage digital vernetzter Technologien, die es Menschen ermöglichen, Informationen aller Art zugänglich zu machen und davon ausgehend soziale Beziehungen zu knüpfen und/oder zu pflegen“ (Taddicken & Schmidt 2022, 5), und synonym zum englischen *Social Media* verstanden. Zum Begriff *en détail* sowie zum Vorschlag einer Differenzierung verschiedener Gattungen sozialer Medien (hierunter fallen beispielsweise Netzwerkplattformen wie *Instagram* oder Videoplattformen wie *TikTok*) siehe z. B. Taddicken & Schmidt (2022).

2 Vgl. hierzu die detaillierte Erläuterung der eben genannten Beschlüsse im folgenden Kapitel. Zudem ist in diesem Zusammenhang auf die von der KMK weiterentwickelten Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten wie auch den Mittleren Schulabschluss aus dem Jahr 2023 zu verweisen. Darin wird eine fremdsprachenspezifische digitale Kompetenz beschrieben, die als transversale Kompetenz zu verstehen ist und explizit über die fremdsprachliche Text- und Medienkompetenz hinausgeht (vgl. KMK 2023, 25). Wenngleich die weiterentwickelten Bildungsstandards bislang lediglich für die erste Fremdsprache vorliegen, werden diese gegebenenfalls als Orientierung für die zweite Fremdsprache dienen.

auf Bundesebene berücksichtigt und eine Basis für die curriculare Verankerung und mithin die Ausgestaltung in den einzelnen Ländern geschaffen. Da Anpassungen bzw. Überarbeitungen curricularer Dokumente z. B. hinsichtlich technischer Innovationen oder wissenschaftlich neuer Erkenntnisse aus dem methodisch-fach-/didaktischen Bereich zeitlich verzögert in den Curricula abgebildet werden, da Innovationen eine gewisse Zeit benötigen, um im Schulalltag anzukommen, kann nicht erwartet werden, dass sämtliche digitalen Medien bereits flächendeckend Niederschlag in den Curricula aller Länder gefunden haben. Gleichwohl zeigt der aktuelle Stand der von Kindern und Jugendlichen genutzten digitalen Medien (s. o.) einen gewissen Mindeststandard auf, indem man diese in einen zeitlichen Kontext setzt: Bei *TikTok* handelt es sich um ein relativ neues Videoportal aus dem Jahr 2016 (vgl. Taddicken & Schmidt 2022, 7), welches nur von einem eher geringen Teil der Generationen Y (15 %), X (7 %) und der Babyboomer:innen (2 %)<sup>3</sup> genutzt wird (vgl. Initiative D21 e. V. 2022, 24), die in erster Linie die Lehrer:innen wie auch die Arbeitsgruppen im Zusammenhang mit der Entwicklung curricularer Vorgaben ausmachen. Der im Jahr 2009 erschienene Chat-Messaging-Dienst *WhatsApp* (vgl. Taddicken & Schmidt 2022, 7) hingegen wird primär nicht nur von Kindern und Jugendlichen im Alter von zwölf bis 19 Jahren bzw. der Generation Z (93 %)<sup>4</sup> verwendet, sondern heutzutage ebenfalls von einem Großteil der Generationen Y (89 %), X (85 %) und der Babyboomer:innen (75 %) (vgl. Initiative D21 e. V. 2022, 24). Folglich ist eher anzunehmen, dass die exemplarische digitale Textsorte Chatnachricht im Kontext von Instant-Messaging-Diensten in Anlehnung an das seit mehr als einem Jahrzehnt existierende und fest etablierte *WhatsApp* o. Ä. inzwischen in den Curricula Eingang finden könnte,

.....

- 3 Die Generation der Babyboomer:innen umfasst Menschen der Geburtsjahrgänge 1956–1965 (aktuell 59–68 Jahre), zu Generation X werden Personen der Geburtsjahrgänge 1966–1980 gezählt (aktuell 44–58 Jahre) und die Generation Y oder auch Millennials sind zwischen 1981 und 1995 geboren (aktuell 29–43 Jahre); letztere zählen bereits zu den sog. *Digital Natives* (vgl. Initiative D21 e. V. 2022, 7).
- 4 Menschen der Geburtsjahrgänge 1996–2009 (aktuell 15–28 Jahre) werden als Generation Z oder Generation YouTube bezeichnet, da Digitalisierung in Form von sozialen Medien und Plattformen integraler Bestandteil ihres Alltags ist. Somit stellen sie den Inbegriff der *Digital Natives* dar (vgl. Initiative D21 e. V. 2022, 7).



sind soziale Medien doch „schon lange kein Jugend[...]phänomen mehr“ (Initiative D21 e. V. 2023, 32).

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es daher zu analysieren, inwieweit die von der KMK bereits im Rahmen der vor einem Jahrzehnt formulierten Bildungsstandards geforderte curriculare Verankerung der Text- und Medienkompetenz nun vor dem Hintergrund der Digitalisierung in den Lehr- und Bildungsplänen auf Länderebene für das Fach Spanisch berücksichtigt wird. Dazu werden zunächst die von der KMK festgelegten Rahmenbedingungen sowie der aktuelle Stand im Hinblick auf digitale Texte bzw. Textsorten näher erläutert. Anschließend findet ein Vergleich der bildungspolitischen Vorgaben einzelner Bundesländer statt, um einerseits konkrete Aspekte herauszustellen, die sich hinsichtlich des Textsorten-Kanons grundlegend voneinander unterscheiden, andererseits um die Bedeutung digitaler Textsorten im Spanischunterricht der ausgewählten Bundesländer zu erörtern. Da dem Fremdsprachenunterricht u. a. aufgrund der Ausbildung kompetenter Rezipient:innen (nicht nur) digitaler Texte große Bedeutung für die Erschließung der vielfältigen kulturellen spanischsprachigen Welt und das Verständnis füreinander zukommt, gilt es im Verlauf des Beitrags die Frage zu beantworten, wie und wo die Herausforderungen der digitalen Welt in Bezug auf einen veränderten Umgang mit unterschiedlichen Texten wie auch Textsorten in den curricularen Vorgaben des Fachs Spanisch Beachtung finden.

## **2 Die curriculare Verankerung digitaler Textsorten und ihre Rahmenbedingungen**

Da die vonseiten der KMK formulierten Beschlüsse grundsätzlich als maßgebende Basis bzw. Mindestanforderungen gelten und es dementsprechend in der Freiheit der Bundesländer liegt, wie die Vorgaben konkret ausgestaltet werden, bietet sich eine vergleichende Auseinandersetzung mit diesen Vorgaben im Zusammenhang mit der Analyse des Status quo der Curricula auf Länderebene für das Fach Spanisch an. Zudem ist der neueste Stand im Hinblick auf hochmoderne digitale Texte bzw. Textsorten zu definieren, da sich die Ausgestaltungen der länderspezifischen Curricula an irgendeiner Stelle auf diesem

„Spektrum“ zwischen KMK-Vorgaben und aktuellem Stand der technischen Entwicklungen befinden sollten.

Bereits vor mehr als zehn Jahren hat die KMK im Rahmen ihrer *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife* den Stellenwert des eigens ausgewiesenen Bereichs der Text- und Medienkompetenz formuliert: Die Lernenden erwerben Kompetenzen i. d. R. in Auseinandersetzung mit Texten und Medien, wobei sich Text- und Medienkompetenz auf die Rezeption und Produktion mündlicher, schriftlicher sowie medial vermittelter Texte bezieht (vgl. KMK 2012, 13). Dabei werden „alle mündlich, schriftlich und medial vermittelten Produkte, die Schülerinnen und Schüler rezipieren, produzieren oder austauschen“ (ebd., 20), als ‚Text‘ verstanden und sämtliche Mittel wie auch Verfahren der Informationsverarbeitung und -verbreitung unter den Medienbegriff gefasst (ebd.). Der demnach über das Leseverstehen hinausgehenden Text- und Medienkompetenz wird des Weiteren in der im Jahr 2017 vorgelegten KMK-Strategie *Bildung in der digitalen Welt* eine zentrale Rolle bei der sinnvollen Einbindung digitaler Lernumgebungen und mithin bei der Neugestaltung der Lehr- und Lernprozesse im Zeitalter der Digitalisierung zugeschrieben:

Durch die Digitalisierung entwickelt sich eine neue Kulturtechnik – der kompetente Umgang mit digitalen Medien –, die ihrerseits die traditionelle [...] Kulturtechnik [...] Lesen [...] ergänzt und verändert [...]. (KMK 2017, 13)

In diesem Zusammenhang verweist die KMK auf die aus dieser Entwicklung resultierende Notwendigkeit, „die KMK-Bildungsstandards sowie die Bildungs- und Lehrpläne der Länder anzupassen“ (ebd., 12). Als Grundlage für die künftige Überarbeitung der bildungspolitischen und curricularen Vorgaben durch den Bund bzw. die Länder dient der in diesem Rahmen vorgelegte sechs Bereiche umfassende Kompetenzrahmen *Kompetenzen in der digitalen Welt*, zu dem jedes Fach für seine fachbezogenen Kompetenzen und mit seinen spezifischen Zugängen zur digitalen Welt Bezüge und Anknüpfungspunkte definiert (vgl. ebd., 15–20). In der ergänzenden Empfehlung *Lehren und Lernen in der digitalen Welt* rückt die KMK im Jahr 2021 weiterhin die „sich

stetig verändernde Kultur der Digitalität und ein[en] darauf ausgerichtet[e]n Kompetenzwerb“ (KMK 2021, 9) in den Fokus. Das bedeutet laut KMK u. a. grundsätzlich für alle Fächer, dass „sich durch Digitalisierung verändernde Kulturtechniken [...] bei der Weiterentwicklung der curricularen Vorgaben in den Ländern“ (ebd.) berücksichtigt werden.

Die damit vonseiten der KMK festgelegten Rahmenbedingungen für die länderspezifischen Ausgestaltungen der Curricula geben keinerlei bzw. kaum Konkrete für das Fach Spanisch oder gar im Hinblick auf digitale Textsorten. Nichtsdestoweniger lassen sich der längst etablierte erweiterte Textbegriff sowie die vor dem Hintergrund der Digitalisierung veränderte Kulturtechnik des Lesens als Ausgangspunkt für neue Texte bzw. digitale Textsorten begreifen: Betrachtet man den Pool an digitalen Medien, die z. B. im Rahmen der *JIM-Studie* (MPFS 2023) und des *Jährlichen Lagebilds zur Digitalen Gesellschaft* (Initiative D21 e. V. 2022, 2023) berücksichtigt werden<sup>5</sup>, so können diese als digitale Texte und wiederum daraus resultierende neue Textsorten verstanden werden. Demgemäß zählen neben den ‚Klassikern‘ wie E-Mail, Blog oder Webseite sowohl ein Video/-clip auf *YouTube* oder *TikTok* als auch soziale Netzwerke und Chat-/Instant-Messaging-Dienste wie *WhatsApp*, *Instagram*, *Snapchat* oder *Facebook* als neue Textsorten im Kontext von Digitalisierung<sup>6</sup>. Ferner sind literarische Texte im digitalen Zeitalter nicht außer Acht zu lassen, können poetisch-literarische Texte und deren spezifische digitale literarische Erscheinungsformen, wie z. B. *Twitteratur* oder *Instapoesie/-lyrik*, inzwischen als weithin rezipierte digitale Textsorten angesehen werden und das auch im unterrichtlichen Kontext<sup>7</sup>. Wenngleich derartige digitale Neuerungen wie *TikTok* oder *Instapoesie/-lyrik* aufgrund ihrer außerordentlichen Aktualität noch nicht in den Lehr- und Bildungsplänen auf Länderebene für das Fach Spanisch

.....

- 5 Vgl. hierzu die Ausführungen aus dem vorangegangenen Kapitel.
- 6 Zur Erläuterung digitaler Textsorten und deren Charakteristika sowie zur entsprechenden Lesekompetenz im Kontext von Digitalisierung vgl. z. B. Frederking & Krommer (2019).
- 7 Vgl. hierzu beispielsweise das einschlägige Themenheft *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 81/2023 sowie die Beiträge von Rössler (2021), Thiery (2023) und van der Valk (2022).

verankert sind bzw. sein können, beschreiben diese dennoch das obere Ende des möglichen Spektrums an technischen Innovationen in Bezug auf neue Texte und somit ein Ideal an curricular berücksichtigten digitalen Textsorten.

### **3 Textsorten-Kanon in den bildungspolitischen Vorgaben für das Fach Spanisch**

Die Grundlage für die im Rahmen des vorliegenden Beitrags durchgeführte Überprüfung digitaler Textsorten in den curricularen Vorgaben des Fachs Spanisch bilden die länderspezifischen Lehr- und Bildungspläne. Konkret handelt es sich hierbei um 54 gegenwärtig geltende bildungspolitische Dokumente aller 16 Bundesländer für die Sekundarstufe II (Sek. II) aus dem Zeitraum 2011 bis 2021 einschließlich der aktuellen Vorgaben für die Abiturprüfungen, die zurzeit Anwendung finden.<sup>8</sup> Da eine einseitige Suche nach Textsorten nicht ausreichend Aufschluss darüber geben kann, inwieweit ein potenzieller Textsorten-Kanon und somit die Bedeutung digitaler Textsorten in den bildungspolitischen Vorgaben einzelner Bundesländer Eingang gefunden haben, werden in dieser Untersuchung darüber hinaus zusätzliche aus den zuvor angeführten Studien wie auch den wissenschaftlichen Quellen entnommene Schlüsselbegriffe zur Klassifizierung digitaler Textsorten genutzt, um ein im Rahmen der Suche methodisches Vorgehen sowie ausführlichere, möglichst lückenlose Ergebnisse sicherzustellen. D. h., innerhalb der 54 curricularen Do-

.....

8 Zum einen sind an dieser Stelle die nicht in allen 16 Bundesländern einheitlich verwendete Bezeichnung der Sek. II sowie von Bundesland zu Bundesland stark voneinander abweichende Anzahl und Alter der curricularen Dokumente anzumerken; zu diesen Herausforderungen in der praktischen Auseinandersetzung mit curricularen Dokumenten im Zusammenhang mit der Analyse von Lehr- und Bildungsplänen vgl. u. a. Götz (2023). Zum anderen beziehen sich die obigen Ausführungen ausschließlich auf die genannten 54 Dokumente, sodass kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird, da gewiss weitere in diesem Kontext relevante Dokumente wie z. B. schulinterne Curricula oder Handreichungen existieren. Aufgrund des vorgegebenen Rahmens des Beitrags sowie aus Gründen der Übersichtlichkeit ist eine Auflistung sämtlicher analysierten Lehr- und Bildungspläne im Anhang nicht möglich, kann aber per Mail bei der Autorin angefragt werden.

kumente wird sowohl nach den übergeordneten Kategorien (*Instant Messenger/Instant-Messaging-Dienst, soziale Medien, soziales Netzwerk/Netzwerkplattform, Micro-/Blogging-Dienst, Videoplattform/-portal*) gesucht als auch nach konkreten Textsorten wie *SMS, E-Mail, Chat, Weblog/Blog, Forum, Webseite, Artikel, Plattform, Podcast, Video/-clip* und *Wiki* gefiltert. Zudem werden nicht ausschließlich diese Kategorien bzw. Textsorten näher überprüft, sondern auch sämtliche Angaben im Zusammenhang mit dem Schlagwort „digital“ in Betracht gezogen und auf eine Relevanz im Kontext neuer Texte und digitaler Textsorten hin analysiert.<sup>9</sup> Im Folgenden werden die Ergebnisse anhand der bildungspolitischen Vorgaben ausgewählter Bundesländer differenziert dargestellt.

Das Schlusslicht hinsichtlich der curricularen Berücksichtigung digitaler Textsorten für das Fach Spanisch in der Sek. II bilden die Bundesländer Bayern (2020), Bremen (2008, 2015), Hamburg (2009), Hessen (2016), Mecklenburg-Vorpommern (2019), Sachsen-Anhalt (2019) und Schleswig-Holstein (2015), in deren Curricula weder konkrete digitale Texte oder Textsorten genannt noch ausreichend explizite Kategorien angeführt werden, denen derartige neue Texte bzw. Textsorten zugeordnet werden könnten, die als Orientierung für die konkrete unterrichtliche Ausgestaltung dienen können. Dennoch zeigen etwa Hessen und Sachsen-Anhalt richtungsweisende Ansätze auf, indem z. B. im sachsen-anhaltinischen Fachlehrplan der Kompetenzerwerb der Lernenden im Spanischunterricht mit digitalen Werkzeugen und Endgeräten in Verbindung gesetzt wird:

- Umgang mit Suchmaschinen, Datenbanken, Online-Wissensportalen, Online-Lexika
- Online-Wörterbücher/-Enzyklopädien [...]
- in einem geschlossenen Chat mit Kommunikationspartnern diskutieren [...]

.....

9 Entsprechend einer inhaltsanalytischen Vorgehensweise werden zunächst die Kategorien definiert wie auch überprüft und anschließend inhaltlich beschrieben (vgl. hierzu Mayring 2022). Die Kategorien, die Textsorten sowie die Feststellung der Relevanz sind dreifach abgeglichen und überprüft worden.

(Digitaler?) Textbegriff in den bildungspolitischen Vorgaben für den Spanischunterricht

- Video- und Audiobeiträge im eigenen Tempo rezipieren, bearbeiten, analysieren und aufzeichnen (Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt 2019, 10)

Die hier dargestellten Kompetenzen greifen in Bezug auf das zeitgemäße Arbeiten im Spanischunterricht womöglich keine allzu modernen Werkzeuge oder Endgeräte auf oder orientieren sich kaum an den von der KMK vorgelegten *Kompetenzen in der digitalen Welt* (KMK 2017, 15–20); dessen ungeachtet sollten die Schüler:innen mit diesen digitalen Medien kompetent umgehen und sie entsprechend nutzen können, gehören Internetrecherche oder das Übersetzen mithilfe von Online-Wörterbüchern mittlerweile zum Einmaleins und somit zum Alltag von Kindern und Jugendlichen<sup>10</sup>. Ferner stellt das Land Mecklenburg-Vorpommern aufgrund des für alle Schularten, Fächer wie auch Klassenstufen angelegten Rahmenplans *Digitale Kompetenzen* (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern 2018) eine Besonderheit innerhalb der Bundesländer dar<sup>11</sup>. Basierend auf der KMK-Strategie *Bildung in der digitalen Welt* (KMK 2017) ist dieser Rahmenplan als Übergangsplan zu verstehen, in welchem sowohl die von der KMK formulierten Basiskompetenzen Anwendung finden als auch konkrete Vorschläge für die Umsetzung in den Plänen der einzelnen Fächer gemacht werden (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern 2018, 1). Die zurzeit geltenden mecklenburg-vorpommerischen Rahmenpläne werden gegenwärtig sukzessive überarbeitet, um die Vorgaben des Rahmenplans *Digitale Kompetenzen* in die einzelnen Fachpläne zu integrieren (ebd.). Im Zuge dessen wird bei der Umsetzung der Kompetenzen in der digitalen Welt im Rahmenplan *Digitale Kompetenzen* u. a.

.....

10 Vgl. hierzu den *DigCompEdu* (2017), den *Europäischen Rahmenplan für digitale Kompetenz für Lehrende*, welcher größtenteils in den *Medienkompetenzrahmen* des Landes Nordrhein-Westfalen (2018) überführt worden ist. Hierbei liegt der Fokus nicht auf digitalen Werkzeugen oder Endgeräten, sondern primär auf den Tätigkeiten bzw. Kompetenzen, die die Lernenden zur Entwicklung eines angemessenen Umgangs mit Medien benötigen.

11 Vgl. hierzu die vorherige Fußnote, insbesondere den *Medienkompetenzrahmen* des Landes Nordrhein-Westfalen (2018).

für die Fächer Englisch und mithin die modernen Fremdsprachen der Einsatz digitaler Medien verstärkt bedacht. Die demnach auch für den Spanischunterricht relevanten angeführten digitalen Textsorten, wie z. B. E-Mail, SMS, Chat, Webseite oder Video (ebd., 8, 11, 14, 20), gehen jedoch kaum über die bereits etablierten digitalen Texte bzw. Textsorten hinaus.

Die Bundesländer Baden-Württemberg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz sowie Thüringen konstituieren das Mittelfeld an für das Fach Spanisch in der Sek. II curricular verankerten digitalen Textsorten. Länger etablierte digitale Textsorten wie beispielsweise E-Mail, Blog und Video/-clip sind in nahezu allen bildungspolitischen Vorgaben der eben genannten Länder (mehrfach) angeführt, darüber hinaus finden sich Nennungen weiterer Textsorten wie etwa SMS (Thüringen), Webseite (Baden-Württemberg) oder Chat und Forum (Rheinland-Pfalz). Mit dieser umfassenderen Berücksichtigung digitaler Textsorten wird der Versuch unternommen, den Bezug zur digitalisierten Lebenswelt der Lernenden herzustellen und kompetenzorientierten Spanischunterricht aus Schüler:innenperspektive lebensnah und relevant zu gestalten. Allerdings bleibt die curriculare Verankerung von tatsächlich aufseiten der Lernenden genutzten digitalen Medien und damit neuen Textsorten wie z. B. soziale Netzwerke und Chat-/Instant-Messaging-Dienste aus, sodass eine dahingehende Aktualität zumindest in den gegenwärtig Anwendung findenden Lehr- und Bildungsplänen nicht gegeben ist. In diesem Zusammenhang sind gleichwohl die curricularen Vorgaben des Landes Nordrhein-Westfalen positiv hervorzuheben, da diese u. a. digitalen Texten beim Erwerb von Text- und Medienkompetenz eine zentrale Bedeutung zuschreiben:

Die Schülerinnen und Schüler erwerben die Text- und Medienkompetenz in exemplarischer und kritischer Auseinandersetzung mit einem repräsentativen und geschlechtersensibel ausgewählten Spektrum von soziokulturell relevanten [...] medial vermittelten Texten: digitale Texte. (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2014, 25, 33f., 42f., 50, 57f.)

Auch wenn an dieser Stelle nicht weiter expliziert wird, welche digitalen Textsorten hiermit gemeint sein könnten, wird deutlich, dass der Kompetenz-

erwerb vor dem Hintergrund der Digitalisierung nur unter Einbeziehung digitaler Texte adäquat erfolgen kann. Das bedeutet, die vonseiten des nordrhein-westfälischen Ministeriums durchaus geschickt gewählte, da womöglich bewusst offen gehaltene Formulierung fordert dennoch die Nutzung vielfältiger digitaler Texte als essenziellen Bestandteil beim Erwerb der Text- und Medienkompetenz ein. Demgemäß kann die curriculare Verankerung digitaler Texte und der kompetente Umgang damit als integraler Bestandteil des modernen schüler:innenorientierten Spanischunterrichts in Nordrhein-Westfalen verstanden werden. Des Weiteren zeigt sich die Wichtigkeit der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit immerhin ‚klassischen‘ digitalen Textsorten in der Festsetzung des zurzeit obligatorischen Themas spezifischer Textformate der privaten und öffentlichen Kommunikation im Rahmen der nordrhein-westfälischen Abiturprüfungen im Fach Spanisch.<sup>12</sup>

Allen voran in Bezug auf die curriculare Einbettung digitaler Textsorten für das Fach Spanisch in der Sek. II sind die Länder Berlin, Brandenburg, Sachsen sowie das Saarland. In den bildungspolitischen Vorgaben dieser Bundesländer wird eine Bandbreite an digitalen Textsorten berücksichtigt; d. h., sowohl ‚klassische‘ als auch moderne den übergreifenden Kategorien zuordenbare konkrete digitale Textsorten aus der Lebenswelt der Lernenden – beispielsweise SMS, E-Mail, Chat, Weblog/Blog, Forum, Webseite, Artikel, Plattform, Podcast, Video/-clip und Wiki – spielen im Kontext kompetenzorientierten Spanischunterrichts eine wesentliche Rolle. Dabei wird der Erwerb der Text- und Medienkompetenz in Anbetracht vielfältiger digitaler Medien sowie in Orientierung an dem von der Digitalisierung durchdrungenen Alltag der Schüler:innen gedacht. Eine dieser Denkweise entsprechende, curriculare Umsetzung findet sich in den Lehrplänen des Saarlands. Im Rahmen der saar-

.....

12 „Beherrschung folgender Textformate der privaten und öffentlichen Kommunikation [...]: E-Mail, Artikel (für Zeitung oder Internet), Blog“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2020, 3; Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2021, 2). Ähnliche Vorgaben existieren zudem gegenwärtig in Niedersachsen: „Die Schülerinnen und Schüler können [...] genre- und medientypische Merkmale bestimmter Textsorten (z. B. Blog, E-Mail, Artikel) erkennen“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2021a, 2; Niedersächsisches Kultusministerium 2021b, 2).



ländischen Vorgaben werden zum einen die bereits erläuterten Ansätze des Lehrplans Nordrhein-Westfalens weiterentwickelt, indem diese um konkrete digitale Textsorten ergänzt werden:

Die Schülerinnen und Schüler erwerben Text- und Medienkompetenz in exemplarischer und kritischer Auseinandersetzung mit einem ausgewählten repräsentativen Spektrum soziokulturell relevanter Texte wie z. B. [...] digitale Texte: z. B. Blogeinträge, Kommentare, E-Mails, Chats, Videokonferenzen. (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland 2019a, 24)

Zum anderen wird im Lehrplan des Saarlands der Lesekompetenz u. a. im Kontext von Digitalisierung wesentliche Bedeutung zugeschrieben. Digitale Textkompetenz wird demnach als Schlüsselkompetenz des digitalen Zeitalters erachtet und die von den Lernenden in der Freizeit verwendeten Techniken im Umgang mit digitalen Medien werden für zielsprachliche Situationen im Spanischunterricht gewinnbringend genutzt:

Die Schülerinnen und Schüler können verschiedene [...] Lesetechniken auf unterschiedliche Textarten (z. B. [...] beim Surfen im Internet) anwenden. [...] Die Schülerinnen und Schüler können im Privatbereich angeeignete Techniken, z. B. Chatten, auf zielsprachliche Situationen [...] übertragen. (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland 2019b, 14f.)

In diesem Sinne wird nicht nur an die digitalisierte Lebenswelt der Schüler:innen angeknüpft, sondern diese wird vielmehr in das Klassenzimmer und somit in den modernen Spanischunterricht geholt, indem die aktive Nutzung digitaler Medien als fest integrierter Bestandteil des Alltags der Kinder und Jugendlichen authentisch in das Unterrichtsgeschehen einfließt. Die saarländische curriculare Verankerung digitaler Textsorten für das Fach Spanisch in der Sek. II geht daher weit über eine schlichte Nennung einzelner Textsorten hinaus und zeigt damit eine richtungsweisende Möglichkeit auf.

Ein in unmittelbarem Zusammenhang mit der Überprüfung digitaler Textsorten in den länderspezifischen Lehr- und Bildungsplänen des Fachs Spanisch stehender Aspekt stellt das Alter der Dokumente dar. Wie bereits zu Beginn des Kapitels angedeutet variiert das Alter der curricularen Dokumente von Bundesland zu Bundesland z. T. stark. Während z. B. in Bremen zwei für den Spanischunterricht der Sek. II relevante Bildungspläne aus den Jahren 2008 bzw. 2015 zurzeit Anwendung finden, steht in Berlin-Brandenburg und Niedersachsen gegenwärtig jeweils ein bildungspolitisches Dokument aus dem Jahr 2018 zur Verfügung. Demzufolge ist einerseits anzumerken, dass im Rahmen bereits älterer Curricula keine digitalen Neuerungen berücksichtigt werden können. Andererseits deutet das teilweise Veraltetsein einzelner länderspezifischer Lehr- und Bildungspläne auf einen möglichen Bedarf an Überarbeitung und somit Aktualisierung hin, wie am Beispiel Mecklenburg-Vorpommerns mit dem Übergangsrahmenplan *Digitale Kompetenzen* zu erkennen ist. Insgesamt ist jedenfalls eine leichte negative Korrelation<sup>13</sup> zwischen dem Alter der überprüften Dokumente und der Anzahl der Nennungen der Kategorien im Zusammenhang mit modernen Texten bzw. digitaler Textsorten festzustellen; d. h., je älter die bildungspolitischen Dokumente sind, desto weniger konkret fallen die Ausführungen hinsichtlich des curricularen digitalen Textsorten-Kanons aus.

## 4 Fazit und Ausblick

Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass innerhalb der 16 Bundesländer gute über mittelmäßige bis hin zu weniger gelungenen curriculare Umsetzungen in Bezug auf digitale Texte bzw. Textsorten gegenwärtig Anwendung finden. In einigen Ländern werden die Digitalisierung und damit einhergehende Entwicklungen in den Lehr- und Bildungsplänen für das Fach Spanisch in der Sek. II durchaus ernst genommen und entsprechend curricular berück-

.....

13 Die detaillierte Darstellung der genauen Berechnung wie auch Interpretation der Korrelation ist angesichts des vorgegebenen Rahmens des Beitrags nicht möglich, kann aber per Mail bei der Autorin angefragt werden.

sichtigt, was wünschenswert und damit sehr zu begrüßen ist. Nichtsdestoweniger umfassen diese curricularen Berücksichtigungen nicht ausreichend explizit hochmoderne Videoplattformen wie *TikTok* oder soziale Netzwerke und Chat-/Instant-Messaging-Dienste wie *Instagram* und *Snapchat* als einen starken Lebensweltbezug aufweisende Textsorten. Vor allem die übergeordneten Kategorien werden kaum angeführt, weisen aber doch gerade diese das Potenzial für die individuelle Ausgestaltung mit konkreten digitalen Textsorten auf. Darüber hinaus könnten beispielsweise *Twitteratur* oder *Instapoesie/-lyrik* als feste Bestandteile in den curricularen Textsorten-Kanon aufgenommen werden, da diese digitalen Erscheinungsformen inzwischen zu etablierter Literatur zählen und zwei in Zeiten der Digitalisierung überaus relevante literarische Genres beschreiben. Zudem ist *Twitteratur* bereits im Jahr 2010 mit dem renommierten *Grimme Online Award*, einer nicht dotierten Auszeichnung für publizistische Qualität im Internet des Grimme Instituts, ausgezeichnet worden (vgl. Adolf-Grimme-Institut 2010, Absatz 13).

Abschließend ist festzustellen, dass im Hinblick auf die curriculare Verankerung digitaler Textsorten in den länderspezifischen Lehr- und Bildungsplänen des Fachs Spanisch für die Sek. II Überarbeitungsbedarf besteht. Angesichts der Tatsache, dass in einigen Bundesländern die bildungspolitischen Vorgaben derzeit überarbeitet werden, scheint die Notwendigkeit für Modifizierung bereits deutlich geworden zu sein. Der Bedarf an Aktualisierung ergibt sich offenkundig aus dem Umstand z. T. relativ veralteter bildungspolitischer Vorgaben einiger Bundesländer. Wengleich sich solche Phasen der Überarbeitung sehr zeitaufwendig gestalten, könnte womöglich eine Anpassung des Zyklus der Aktualisierung im Sinne einer Verkürzung vor allem in Anbetracht der sich rasant weiterentwickelnden digitalen Medien sinnvoll sein, um zumindest annähernd auf dem neuesten Stand hochmoderner digitaler Texte bzw. Textsorten sein zu können. Einerseits können bewusst offen und/oder vage gehaltene Formulierungen vonseiten der Bildungspolitik durchaus als opportun erscheinen, da diese als allumfassend verstanden werden können und des Weiteren auf diese Art und Weise sichergestellt wird, dass die bildungspolitischen Vorgaben über einen gewissen Zeitraum hinweg Gültigkeit besitzen und z. B. lediglich kurzlebige Trends keinerlei Eingang in die Curricula finden. Andererseits kann es ebenso erstrebenswert sein, alltäglich genutzte

Chat-/Instant-Messaging-Dienste, soziale Netzwerke und Videoplattformen im Rahmen der curricularen Vorgaben zu inkludieren, um mithilfe konkreter Vorgaben tatsächlich alle Lehrkräfte in die Pflicht zu nehmen mit dem Ziel, ein vielfältiges Portfolio an digitalen Texten bzw. Textsorten und einen kompetenten Umgang damit aufseiten der Lernenden herbeizuführen. Ferner ließe sich dadurch eine noch größere Vergleichbarkeit der Bundesländer herstellen und es könnte sichergestellt werden, dass der unterrichtliche Anschluss an die außerschulische Realität in Bezug auf digitale Medien nicht verloren geht. Dieses aktuelle Versäumnis beschränkt sich auf den Bereich des Digitalen, also auf digitale Texte bzw. Textsorten – gestalten sich die bildungspolitischen Vorgaben zu analoger Literatur doch in einem Großteil der Bundesländer deutlich spezifischer. Nun ist schließlich anzumerken, dass die ausgeführten Herausforderungen der digitalisierten Welt in Bezug auf einen adäquaten Umgang mit neuen Texten und Textsorten in den curricularen Vorgaben kein Abbild der Unterrichtsrealität darstellen. Bildungspolitische Vorgaben bieten (un-) glücklicherweise ausreichend Freiräume für die unterrichtliche Umsetzung, sodass jede Lehrkraft ihren Unterricht auf individuelle Art und Weise gestalten kann und das mittlerweile – so ist anzunehmen – schon sehr modern wie auch innovativ tut, was den kompetenten Umgang mit digitalen Medien und modernen Textsorten angeht.

## 5 Bibliografie

Adolf-Grimme-Institut (2010, 30.06.). *Pressemitteilung: Die Preisträger des 10. Grimme Online Award. Branchen-Riesen und Einzelkämpfer ausgezeichnet.* [http://www.grimme-online-award.de/fileadmin/Grimme\\_Nutzer\\_Dateien/Online\\_Award/Dokumente/100630\\_GOA\\_PM8.pdf](http://www.grimme-online-award.de/fileadmin/Grimme_Nutzer_Dateien/Online_Award/Dokumente/100630_GOA_PM8.pdf) [01.06.2023].

*Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch 81/2023: Literatura digital.*

Frederking, V. & Krommer, A. (2019). *Digitale Textkompetenz. Ein theoretisches wie empirisches Forschungsdesiderat im deutschdidaktischen Fokus.* <https://www.deutschdidaktik.phil.fau.de/files/2020/05/frederking-krommer-2019-digitale-textkompetenzpdf.pdf> [01.06.2023].

- Götz, B. (2023). „Europakompetenz‘ in den curricularen Vorgaben des Fachs Spanisch: Eine vergleichende Lehrplananalyse“. In K. Heyder, C. Schlaak & V. d. Valle (Hrsg.), *Europa im Fremdsprachenunterricht Französisch, Italienisch und Spanisch: Sprachpolitik, Kulturpluralität und Mehrsprachigkeit*. Peter Lang, 27–49.
- Initiative D21 e. V. (2022). *D21-Digital-Index 2021/2022. Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft. Vertiefungsthema: Digitale Nachhaltigkeit*. [https://initiated21.de/download/72929/d21digitalindex-2021\\_2022.pdf](https://initiated21.de/download/72929/d21digitalindex-2021_2022.pdf) [01.06.2023].
- Initiative D21 e. V. (2023). *D21-Digital-Index 2022/23. Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft*. [https://initiated21.de/download/72930/d21digitalindex\\_2022-2023.pdf](https://initiated21.de/download/72930/d21digitalindex_2022-2023.pdf) [01.06.2023].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2012). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012)*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf) [01.06.2023].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2017). *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*. *Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017*. [https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie\\_2017\\_mit\\_Weiterbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf) [31.08.2022].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2021). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.12.2021)*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2021/2021\\_12\\_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf) [31.08.2022].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2023). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 und vom 04.12.2003 i. d. F. vom 22.06.2023)*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2023/2023\\_06\\_22-Bista-ESA-MSA-ErsteFremdsprache.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_06_22-Bista-ESA-MSA-ErsteFremdsprache.pdf) [15.04.2023].
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13. Aufl.). Beltz.
- Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (MPFS) (Hrsg.) (2023). *JIM 2023. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-*

(Digitaler?) Textbegriff in den bildungspolitischen Vorgaben für den Spanischunterricht

*Jähriger in Deutschland*. [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM\\_2023\\_web\\_final.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2023_web_final.pdf) [01.06.2023].

Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt (2019). *Fachlehrplan Gymnasium Spanisch*. [https://lisa.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik\\_und\\_Verwaltung/MK/LISA/Unterricht/Lehrplaene/Gym/Anpassung/Spanisch\\_FLP\\_Gym\\_01\\_07\\_2019.pdf](https://lisa.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MK/LISA/Unterricht/Lehrplaene/Gym/Anpassung/Spanisch_FLP_Gym_01_07_2019.pdf) [01.06.2023].

Ministerium für Bildung und Kultur Saarland (2019a). *Lehrplan Spanisch. Gymnasiale Oberstufe. Hauptphase. Leistungskurs und Grundkurs. Erprobungsphase gültig ab Schuljahr 2020/21*. [https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene\\_GOS\\_ab\\_2019\\_2020/Spanisch/LP\\_SN\\_HP\\_LK\\_GK\\_2019\\_ab\\_2020-21.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=3](https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene_GOS_ab_2019_2020/Spanisch/LP_SN_HP_LK_GK_2019_ab_2020-21.pdf?__blob=publicationFile&v=3) [01.06.2023].

Ministerium für Bildung und Kultur Saarland (2019b). *Lehrplan Spanisch. Neu einsetzende Fremdsprache. Gymnasiale Oberstufe: Einführungsphase und Hauptphase (Grundkurs). Erprobungsphase*. [https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene\\_GOS\\_ab\\_2019\\_2020/Spanisch/LP\\_Spn\\_neu\\_einsetzend\\_GOS\\_EP\\_HP\\_2019.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=3](https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene_GOS_ab_2019_2020/Spanisch/LP_Spn_neu_einsetzend_GOS_EP_HP_2019.pdf?__blob=publicationFile&v=3) [01.06.2023].

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (2018). *Rahmenplan Digitale Kompetenzen*. [https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungserver/downloads/unterricht/rahmenplaene\\_allgemeinbildende\\_schulen/fachuebergreifend/Finalfassung-Rahmenplan-digitale-Kompetenzen.pdf](https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungserver/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbildende_schulen/fachuebergreifend/Finalfassung-Rahmenplan-digitale-Kompetenzen.pdf) [01.06.2023].

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2018). *Medienkompetenzrahmen*. [https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/Medienkompetenzrahmen\\_NRW.pdf](https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/Medienkompetenzrahmen_NRW.pdf) [15.01.2024].

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2020). *Zentralabitur 2022 – Spanisch – geänderte Fassung*. <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=5002> [01.06.2023].

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021). *Zentralabitur 2023 – Spanisch – geänderte Fassung*. <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=5194> [01.06.2023].

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-West-*

- falen. Spanisch*. [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_SII/s/KLP\\_GOSt\\_Spanisch.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/s/KLP_GOSt_Spanisch.pdf) [01.06.2023].
- Niedersächsisches Kultusministerium (2021a). *Thematische Schwerpunkte und Hinweise zur Abiturprüfung 2022. Spanisch – Hinweise zur schriftlichen Abiturprüfung 2022*. [https://www.nibis.de/uploads/mk-bolhoefer/2022/04SpanischHinweise2022\\_NEU\\_01\\_2021.pdf](https://www.nibis.de/uploads/mk-bolhoefer/2022/04SpanischHinweise2022_NEU_01_2021.pdf) [01.06.2023].
- Niedersächsisches Kultusministerium (2021b). *Thematische Schwerpunkte und Hinweise zur Abiturprüfung 2023. Spanisch – Hinweise zur schriftlichen Abiturprüfung 2023*. [https://www.nibis.de/uploads/mk-bolhoefer/2023/04SpanischHinweise2023\\_August2021.pdf](https://www.nibis.de/uploads/mk-bolhoefer/2023/04SpanischHinweise2023_August2021.pdf) [01.06.2023].
- Redecker, C. & Punie, Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Europäische Union. [https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC107466/pdf\\_digcomedu\\_a4\\_final.pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC107466/pdf_digcomedu_a4_final.pdf) [15.01.2024].
- Rössler, A. (2021). „Tuit + literatura = Tuitertura: ein innovatives digitales Genre für den Spanischunterricht“. In *Hispanorama*, 174, 80–85.
- Taddicken, M. & Schmidt, J.-H. (2022). „Entwicklung und Verbreitung sozialer Medien“. In dies. (Hrsg.), *Handbuch Soziale Medien* (2. Aufl.). Springer, 3–17.
- Thiery, S. (2023). „#instapoésie. Kreatives Schreiben in der Digitalität“. In *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 181, 28–34.
- van der Valk, S. (2022). „#Tuitertura. Mit literarischen Kürzesttexten auf Twitter kreative Schreibenlässe schaffen“. In *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 76, 20–26.

## **Mehrsprachige Bildung mit analogen und digitalen Identitätstexten**

### **1 Darstellung von Mehrsprachigkeit in europäischen bildungspolitischen Dokumenten**

Spätestens seit der Veröffentlichung des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* (GER) (Europarat 2001) gehört die Förderung von Mehrsprachigkeit zu einem der wichtigsten Ziele des modernen Fremdsprachenunterrichts. Auch wenn der Referenzrahmen von entscheidender Bedeutung für die Etablierung der Mehrsprachigkeitsförderung als bildungspolitisches Ziel ist, ist seine Darstellung und Operationalisierung der mehrsprachigen Kompetenz vielfach kritisiert worden. Man suche darin vergeblich nach konkreten Hinweisen auf eine integrativ gedachte mehrsprachige Kompetenz, so wie sie in der Präambel definiert wird (vgl. Christ 2003, 61). Das Dokument geht von einem auf die kommunikative Effizienz ausgerichteten Kommunikationsbegriff aus und blendet aus, dass es bei Kommunikationssituationen über sprachliche und kulturelle Grenzen hinweg nicht nur um einen effizienten Austausch von Informationen geht, sondern dass auch kulturelle Identitäten, Werte und Erfahrungen miteinander verhandelt werden.

Einen weiteren Schritt bezüglich der Operationalisierung mehrsprachiger und plurikultureller Kompetenz leisten die neu hinzugefügten Deskriptoren im *Companion Volume*, einem im Jahr 2017 erschienenen Ergänzungsdokument des Referenzrahmens. Positiv ist hervorzuheben, dass sowohl der rezeptive Bereich (interlinguale Verstehensstrategien) als auch der produktive Bereich der Mehrsprachigkeit (Sprachenwechsel) Berücksichtigung finden und Kommunikation als eine Mittlungssituation aufgefasst wird, in der zwischen Kulturen und Sprachen gleichermaßen gemittelt wird. Durch das Bild des „cultural mediator“ (Council of Europe 2018, 122) wird die von Bredella (2003) am



GER kritisierte Vorstellung von Kommunikation als zweckrationalem Handeln relativiert:

Rather than simply exploiting his/her pluricultural repertoire to gain acceptance and to enhance his own mission or message [...], he/she is engaged as a cultural mediator: creating a neutral, trusted, shared ‚space‘ in order to enhance the communication between others. (Council of Europe 2018, 122)

Die Konzeptualisierung von Kommunikation entspricht hier (zumindest begrifflich) eher der Vorstellung eines dialogischen Bedeutungsaushandlungsprozesses, bei welchem sich die Fremdsprachlernenden nicht nur auf ihre Absichten, sondern auch auf die Interessen der anderen einstellen müssen, um Verstehen und Verständigung zu erreichen (vgl. Bredella 2003, 45–47).

## **2 Mehrsprachigkeit und *symbolic competence***

In mehrsprachigen Kommunikationssituationen geht es laut Kramersch (2008) um Prozesse der gemeinsamen Bedeutungs- und Identitätsaushandlung, in denen Werte, Erfahrungen und Erinnerungen mit neuen Bedeutungen versehen und zwischen den Beteiligten ausgehandelt werden:

Linguistic and cultural pluralism is more than the mere coexistence of various languages. It is primarily about the transcultural circulation of values across borders, the negotiation of identities, the inversions, even inventions of meaning. (Kramersch, Levy & Zarate 2008, 15; Übersetzung aus dem Französischen in Kramersch 2008, 390)

Sprachen haben also eine bedeutungserzeugende Funktion und es gilt, diese symbolischen Bedeutungen der verschiedenen Sprachen miteinander zu verhandeln. Eine Bildung, die Schüler:innen auf mehrsprachige Kommunikationssituationen vorbereitet, sollte daher für die bedeutungsstiftende Funktion sprachlicher Form sensibilisieren (1), thematisch orientiert sein (2) und iden-

titätsbildend wirken (3). Im Sinne der Sprachbewusstheit sollten die Lernenden darüber nachdenken, welche politischen, kulturellen oder historischen Implikationen (nicht-)sprachliche Formen erzeugen können, wie die entlang bestimmter Themen organisierten Diskurse Bedeutungen hervorbringen und wie Identitäten diskursiv geschaffen und weiterentwickelt werden können. Diese unterschiedlichen Fähigkeiten fasst Kramersch (2009) unter dem Begriff *symbolic competence* zusammen.

Das Adjektiv symbolisch hat für Kramersch (2011, 357) dreierlei Bedeutungen: Es bezieht sich einmal auf die Repräsentationsfunktion von Sprache (kulturelle Bedeutungen werden mittels Sprache zirkuliert), aber auch auf Sprache als Handlung, die eine bestimmte Wirkung auf den sozialen Kontext hat, und schließlich auf die symbolische Macht, die durch Sprache ausgeübt wird und dadurch entsteht, dass sprachlich geformte Ordnungsstrukturen einer Gesellschaft Beziehungen untereinander eingehen. Diese drei Dimensionen von Sprache zu erkennen, zu analysieren und zu hinterfragen, kann als das Kernstück der symbolischen Kompetenz aufgefasst werden. In diesem Sinne rückt die symbolische Kompetenz in die Nähe einer kritischen *language awareness* und betont ihre politische Dimension. Die Förderung symbolischer Kompetenz hat auch das Ziel, Lernende dafür zu sensibilisieren, wie durch Sprache und andere symbolische Formen in Kommunikationen Macht artikuliert und verhandelt wird (vgl. Kramersch 2021).

Das Konzept geht aber auch darüber hinaus und hat eine produktive Dimension. Es umfasst neben der Reflexion darüber, wie Sprache zu Bedeutungs-erzeugung eingesetzt wird, auch die Fähigkeit, die semiotischen Ressourcen zu nutzen, um einen Einfluss auf die gesellschaftlichen Umstände zu nehmen. Sie wird definiert als

an ability to draw on the semiotic diversity afforded by multiple languages to reframe ways of seeing familiar events, create alternative realities, and find an appropriate language position ‚between languages‘ (Kramersch 2009, 201).

Gerade mehrsprachige Lernende verfügen über eine Reihe unterschiedlicher Ressourcen (die häufig widersprüchlich sein können) und sollten lernen,

sich zwischen ihnen zu positionieren und somit diese Widersprüche für sich nützlich zu machen (*reframing*). *Symbolic competence* ist daher ein emanzipatorisches Konzept, das darauf abzielt, mehrsprachige Individuen dazu zu befähigen, ihre eigene Position im gesellschaftlichen Zusammenleben zu finden: „Symbolic competence could thus be defined as the ability to shape the multilingual game in which one invests“ (Kramsch & Whiteside 2008, 667).

Für den Fremdsprachenunterricht stellt sich daher die Frage, welche Unterrichtsdesigns sich dafür anbieten, sowohl die kritische Reflexion des Sprachgebrauchs zu fördern als auch den Lernenden zu ermöglichen, Sprache und andere nicht-sprachliche Formen zum Gestalten mehrsprachiger Kommunikation und Identitätskonstruktion zu nutzen. Für Kramsch (2006, 251) bietet die Arbeit mit literarischen Texten hierfür viel Potenzial:

Symbolic competence has to be nourished by a literary imagination at all levels of the language curriculum. For it is through literature that learners can communicate not only with living others, but also with imagined others and with the other selves they might want to become. Through literature, they can learn the full meaning making potential of language.

Mehrsprachige und mehrkulturelle literarische Texte bieten einen Einblick in die Identitäts- und Handlungsentwürfe mehrsprachiger Menschen, die für die Schüler:innen ein Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit eigener Mehrsprachigkeit sein können. Indem sie die fiktiv entworfenen Identitätsbilder auf ihre eigene Lebenswelt beziehen, können sich Lernende selbst als Mehrsprachige wahrnehmen und die Bedeutung, die Sprachen und Kulturen für ihre eigene Identität haben, hinterfragen und mit neuen Bedeutungen versehen. Die Rezeption und der kreativ-ästhetische Umgang mit literarischen Texten können also eine Weiterentwicklung des eigenen mehrsprachigen Selbst ermöglichen, z. B. indem literarische Texte in den Fremd- und Herkunftssprachen und mit Blick auf den lebensweltlichen Kontext der Schüler:innen weiter- oder umgeschrieben werden.

### 3 Mehrsprachige Chicano/a-Literatur und ihr Potenzial für die mehrsprachige Bildung

Literarische Texte, die Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität nicht nur thematisieren, sondern auch sprachlich realisieren, weil sie z. B. mit Sprachenwechsel als ästhetischem Darstellungsverfahren arbeiten, spielen sowohl in der Mehrsprachigkeitsdidaktik als auch in der fremdsprachlichen Literaturdidaktik kaum eine Rolle (vgl. Freitag-Hild 2019, 223). Die qualitativ-empirische Studie zum Einsatz englisch-spanischer Chicano/a-Texte im Englischunterricht der Sekundarstufe II (vgl. Stamenković 2023) versucht, die vorliegende Forschungslücke zu schließen. Hierbei wird untersucht, wie Schüler:innen mit mehrsprachigen Texten umgehen, wie sie diese sprachlich decodieren und was sie dabei über die Mehrsprachigkeit des zielkulturellen Diskurses und über ihre eigene Mehrsprachigkeit lernen können. Der Begriff Chicano/a stammt aus dem US-amerikanischen Kontext und beschreibt im weitesten Sinne Personen mexikanischer Abstammung, die häufig im Südwesten der USA leben. Es ist eine politisch motivierte Bezeichnung (vgl. Martín-Rodríguez 1995), die im Zusammenhang mit der Chicano/a-Bürgerrechtsbewegung der 1960er Jahre auftritt und damals zur Legitimierung einer eigenen Identität und damit einhergehend einer eigenen hybriden Sprache der mexikanisch-amerikanischen Gemeinschaft dienen sollte. Der literarische Sprachenwechsel erfüllt in den frühen Jahren der Bürgerrechtsbewegung in erster Linie eine sozial-politische Funktion, wird danach aber zu einem der bedeutendsten ästhetischen Merkmale der Chicano/a-Literatur (vgl. Keller & Keller 1994, 166). Ein Beispiel für einen solchen literarischen Sprachenwechsel bietet der folgende Auszug aus dem Gedicht von Elizondo (1977, 62):

She,  
She speaks English,  
She raps English,  
She reads English,  
She sits English,  
Pero quiere en español.

Sueña en español,  
piensa en español,  
va a la church en español.  
Juega en español,  
works in English,  
siente en español,  
drives in English,  
hace cariños en español,  
runs in English...

Durch die Aufteilung der beiden Sprachen wird vermittelt, dass die Protagonistin die Alltagsaktivitäten in Englisch verrichtet, während Spanisch als Sprache der gedanklichen und der emotionalen Intimität dargestellt wird. Den Leser:innen wird also das Bild einer Frau vermittelt, deren Existenz durch kulturelle und sprachliche Überlappungen gekennzeichnet ist, wobei sie die verschiedenen Sprachen und Kulturen als getrennte und widersprüchliche Sphären erlebt.

Das Gedicht *She* spielte eine zentrale Rolle in der Studie, außerdem haben die Schüler:innen mit zwei Jugendromanen und einem mehrsprachigen Film gearbeitet. Die durchgeführten Unterrichtseinheiten bestehen aus Aufgaben zum mehrsprachigen Lesen (in Anlehnung an die Methoden der Interkomprehensionsdidaktik, vgl. z. B. Meißner & Reinfried 1998), zum Erfassen der Mehrsprachigkeit literarischer Figuren und zur Analyse von Mehrsprachigkeit als Darstellungsverfahren, aber auch eine Abschlussphase, in der nach dem Vorbild englisch-spanischer Chicano/a-Gedichte die Schüler:innen mehrsprachige Lyrik in ihren eigenen Sprachen verfassen sollten. Das Erkenntnisinteresse umfasst Fragen nach den Lernaktivitäten und Lernprozessen im Umgang mit mehrsprachigen Chicano/a-Texten, nach den Unterrichtsdesigns, die in besonderer Weise zur mehrsprachigen Bildung und Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden beitragen und nach den Faktoren, die diese Prozesse im Unterricht beeinflussen. Die Unterrichtseinheiten sind in enger Absprache mit den Lehrkräften geplant und in Leistungs- und Grundkursen Englisch an vier Oberschulen in Berlin durchgeführt worden. Die sprachlichen Voraussetzungen der Lerngruppen waren unterschiedlich: Alle Schüler:innen haben

Englisch als erste Fremdsprache gelernt, ein Teil von ihnen hatte Vorkenntnisse im Spanischen als zweite oder dritte Fremdsprache, andere nicht (vgl. Stamenković 2023, 274–276). Die Daten umfassen Interviews mit den Lehrpersonen vor und nach der Einheit, einen Kurzfragebogen für die Schüler:innen, der u. a. Aufschluss über ihre Sprachkenntnisse geben sollte, Video- und Audioaufnahmen des Unterrichtsgeschehens, Schüler:innenprodukte und retrospektive Gruppeninterviews mit den Lernenden. Im Fokus des vorliegenden Artikels steht ein mehrsprachiges Schüler:innenprodukt und seine Reflexion im retrospektiven Gruppeninterview. Alle im Rahmen der Studie erhobenen Daten sind mittels qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2018; Mayring 2010) codiert und ausgewertet worden.

## 4 Mehrsprachige Lyrik als Identitätstext

Ausgehend vom Gedicht *She* sind die Schüler:innen eines Leistungskurses Englisch aufgefordert worden, mehrsprachige Lyrik in ihren eigenen Sprachen zu verfassen. In diesem Zusammenhang ist das englisch-deutsche Gedicht *Two-headed* (vgl. Stamenković 2023, 145–155<sup>1</sup>) entstanden, aus dem nachfolgend ein Ausschnitt zitiert wird:

So it's the outer talk  
My English can afford  
But for the inner one  
I need das deutsche Wort. [...]

Auch birgt mein zweiter Kopf  
Wörter tausendfach  
Und schenkt mir warmes Land  
Das mein Gefühl entfacht.

.....

- 1 Die Schülerin möchte mit ihrem selbst gewählten Kürzel „MB“ als Autorin des Gedichtes genannt werden.

Two-headed I go all along  
The lettered trace of tongue  
One older und so herzensnah  
And one so very young.

Der Auszug zeigt exemplarisch, wie das mehrsprachige Chicano/a-Gedicht den Lernenden als generisches Modell für das Schreiben eigener lyrischer Texte und damit für eine kreative Auseinandersetzung mit der eigenen mehrsprachigen Identität gedient hat. Die Autorin dieses Gedichtes schreibt schon länger Lyrik in ihrer Erstsprache Deutsch, was die inhaltliche, die sprachliche und die ästhetische Elaboriertheit des Textes erklären lässt. Sie bewegt sich geschickt zwischen dem Englischen – ihrer ersten Fremdsprache, zu der sie eine weniger „innige“ Beziehung hat („the outer talk“) – und dem Deutschen, das sie als die Sprache des Inneren und der Emotionen darstellt. Anders als im Chicano/a-Original *She*, in welchem die Protagonistin Englisch und Spanisch als grundsätzlich gegensätzlich erlebt, assoziiert die Schülerin Englisch und Deutsch mit zwei „Köpfen“, die beide Teil ihrer Persönlichkeit sind („Two-headed I go all along“). Die Schülerin präsentiert sich im Gedicht und in ihrer Reflexion hierzu (vgl. Stamenković 2023, 277–278) als Lyrikerin, für die der poetische Umgang mit Sprache eine zentrale Rolle bei der Entwicklung ihres mehrsprachigen Selbst einnimmt – darauf verweist auch die geschickt gewählte Alliteration „lettered trace of tongue“. Das Gedicht zeigt, wie Lernende beim mehrsprachigen Schreiben – ganz im Sinne der *Symbolic Competence* – sprachliche Ressourcen und ihre symbolischen Bedeutungen nutzen, um ihren eigenen Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit in kreativ-ästhetischer Form Kohärenz zu verleihen und sich als *multilingual subject* zu positionieren. Dabei scheint insbesondere die lyrische Form eine gute Möglichkeit für die Schüler:innen zu bieten, „mit sich selbst ins Gespräch zu kommen“ (Elsner 2012, 410) und sich als Mehrsprachige zu reflektieren.

Mit dem Gedicht *Two-headed* setzt die Schülerin ihre Mehrsprachigkeit nicht nur in Relation zu der Mehrsprachigkeit der Protagonistin aus dem Chicano/a-Gedicht, sondern auch zu der ihrer Mitschüler:innen, die bei der Präsentation des Gedichtes zum ersten Mal davon erfahren, dass sich die junge Autorin als Lyrikerin definiert und selbst Gedichte schreibt. Indem die

Schüler:innen ihre Gedichte ins Klassenplenum tragen und mit anderen besprechen, entsteht ein Raum für Gespräche über kulturelle Zugehörigkeiten, die sprachliche Verfasstheit von Emotionen und Erfahrungen und über unterschiedliche Sprachlernbiografien. Eine Schülerin aus der Lerngruppe, in der das oben zitierte Gedicht entstanden ist, äußert sich im retrospektiven Gruppeninterview folgendermaßen zu dieser Aufgabe:

Ich fand dieses Gedicht ... Also für mich persönlich war das auch nochmal so ein Reflektieren über die Gedanken, die du dir selber zu diesem Thema Zweisprachigkeit gemacht hast und ich finde, das machen wir halt sehr selten. Bei uns ist immer so ein Nachreden von dem, worüber wir gerade reden und dann sagt jeder das Gleiche nochmal, aber ich fand, das war ... Da kam es wirklich zu neuen Ergebnissen und das macht den Unterricht auch spannend, wenn man zu neuen Ergebnissen kommt. (Stamenković 2023, 160f.)

Die Aufgabe zum mehrsprachigen lyrischen Schreiben bietet also einen Rahmen, in dem die für die Persönlichkeitsentwicklung unmittelbar relevanten Erfahrungen mit Sprachen und Kulturen in der Fremdsprache verhandelt werden können und in dem man zu neuen Erkenntnissen über sich selbst und andere gelangen kann.

## 5 Multimodale Darstellungen mehrsprachiger Identitäten

Die Datenauszüge zeigen, wie eine solche Aufgabe zum mehrsprachigen Schreiben in einem emanzipatorischen Sinne selbstermächtigend wirken und Schüler:innen mit *symbolic power* (vgl. Kramsch 2009, 8–10) ausstatten kann. Im digitalen Zeitalter ist allerdings die Schriftsprache nicht die einzige symbolische Form der Selbstdarstellung, denn mehrsprachigen Menschen steht nicht nur eine größere Zahl an sprachlichen Formen, sondern auch an anderen semiotischen Ressourcen zur Verfügung. Block plädiert bereits 2014 für eine Abkehr vom reinen „Lingualism“ (Block 2014) in der Mehrsprachigkeitsforschung



hin zu einer Mehrsprachigkeitsförderung, die *multimodality* und *embodiment* als Schlüsselkonzepte bei der Erforschung zwischenmenschlicher Kommunikation berücksichtigt. Mit der Förderung der symbolischen Kompetenz muss daher das Ziel verfolgt werden, Lernende an Bedeutungsaushandlungsprozessen teilhaben zu lassen, die nicht nur den Einsatz sprachlicher Ressourcen verlangen, sondern auch anderen Modi der Kommunikation Rechnung tragen:

[There is] the need to incorporate the acquisition of other non-verbal literacies into language learning in order to equip learners with the symbolic resources that are required in multimodal and multilingual acts of communication and develop their semiotic competence, or ,symbolic power'. (Hallet 2018, 4)

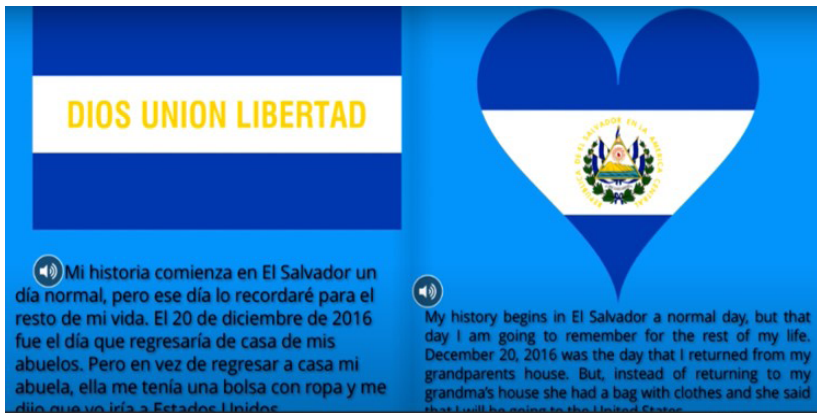
In diesem Sinne braucht es Unterrichtsdesigns im Fremdsprachenunterricht, die den Schüler:innen ermöglichen, Selbstdarstellungen oder Selbsterzählungen mehrsprachig und multimodal zu gestalten, sei dies durch den Einsatz von (bewegten) Bildern, grafischen Darstellungen oder Musik. Der große Vorteil beim Einsatz anderer, nicht-sprachlicher Modi ist, dass den Mitschüler:innen oder Lehrkräften die mehrsprachigen Identitätsdarstellungen zugänglich gemacht werden können, auch wenn sie die Fremd- oder die Herkunftssprachen, die bei der Darstellung eine Rolle spielen, nicht beherrschen.

Vor allem im angelsächsischen Raum existieren bereits umfangreiche Forschungsarbeiten zu sog. *identity Texts*, in denen Schüler:innen durch den Einsatz gesprochener, geschriebener, musikalischer, visueller oder dramatischer Elemente ihren mehrsprachigen Identitäten Ausdruck verleihen können (vgl. Cummins & Early 2011, 3). Ziel solcher Identitätstexte ist die Sichtbarmachung marginalisierter Familien- und Herkunftssprachen der Schüler:innen und deren Integration in den (Fremd-)Sprachenunterricht, der dadurch unmittelbar an die mehrsprachige Lebenswelt der Schüler:innen anknüpft und zu einem Ort der Identitätskonstruktion und Identitätsverhandlung werden kann. Im Folgenden sollen zwei Beispiele digitaler *identity Texts* vorgestellt und im Hinblick auf ihr Potenzial für mehrsprachige Bildung im Fremdsprachenunterricht diskutiert werden.

## 6 Mehrsprachige Identitäten in digitalen Erzähltexten

Das erste Beispiel stammt aus dem Projekt *Write Our World*, das 2015 in Colorado gegründet worden ist und eine interaktive Sammlung mehrsprachiger E-Books zur Verfügung stellt, die in sechs Ländern und in 27 Sprachen verfasst worden sind. Die Organisation ist im Jahr 2020 aufgelöst worden, dies gilt auch für die E-Book-Sammlung, auf die nicht mehr zugegriffen werden kann. Die Idee des Projekts hat darin bestanden, Schüler:innen Geschichten über ihre Herkunftsländer und -kulturen zweisprachig erzählen zu lassen, indem die Geschichte in einem Paralleltext sowohl in der Herkunftssprache als auch übersetzt ins Englische dargestellt worden ist. Die Schüler:innen haben dabei mit *Book Creator*<sup>2</sup> gearbeitet und neben Fotos und Abbildungen auch Sound-Elemente integriert, sodass die Geschichten in beiden Sprachen gelesen und abgehört werden konnten.

Im einführenden Video, das der Vorstellung des Projektes dient und auf *YouTube* verfügbar ist, berichtet eine Schülerin, die mit ihrer Familie aus El Salvador in die USA immigriert ist, von ihrer digitalen Erzählung, in der sie die Trennung von ihrer Familie mehrsprachig verarbeitet:



**Abbildung 1:** Screenshot aus dem *Write Our World (WOW)* Intro Video 2018, <https://www.youtube.com/watch?v=yNSpeYYOTbg>, Minute: 02:20

.....  
 2 Abrufbar unter <https://bookcreator.com/> [31.03.2024].

Die Schülerin kommentiert ihr E-Book im Video folgendermaßen:

Creating my ebook helped me think differently about learning because now I know that sometimes we need to create something that we don't want to talk about, and then we just need to express it [...]. (02:15–02:30)

Die mehrsprachige Darstellung ihrer Migrationsgeschichte trägt nicht nur dazu bei, dass ihre Erstsprache Spanisch zum Teil des Unterrichtsgeschehens wird und eine Wertschätzung erfährt, sondern sie hilft ihr dabei, diese schmerzhaft Erfahrung zu verbalisieren. Möglicherweise eröffnet die Aufgabe einen Schutzraum, in dem sie die Trennung von ihrer Großmutter in El Salvador kreativ zum Ausdruck bringen und gleichzeitig *empowerment* erfahren kann, weil sie es in der Sprache der neuen Heimat (Englisch) tut, ohne auf das vertraute Spanisch verzichten zu müssen.

Das zweite Beispiel betrifft einen Videobeitrag der Schülerin Constanza Vera-Fluixá für den *Bundeswettbewerb Fremdsprachen* aus dem Jahr 2018, den Wolfgang Hallet mit freundlicher Genehmigung der Schülerin auf seinem *Language Channel* auf *YouTube* veröffentlicht und in seinem Blog-Eintrag vom 28. Februar 2019 *Was ist mehrsprachige Bildung?* kommentiert hat. Die Aufgabe hat darin bestanden, eine reale oder fiktionale Person vorzustellen, die für die Lernenden ein Vorbild darstellt. In ihrem spanischsprachigen Video verwandelt sich Constanza äußerlich in die von ihr bewunderte Künstlerin Frida Kahlo, an die sie einen Brief adressiert:

Me encanta que hicieras cosas que en aquel tiempo fueran poco común para las mujeres, aprendiste a boxear, vestiste ropa de hombre en fotografías de familia y fuiste políticamente muy activa, por ejemplo en manifestaciones porque no creíste en normas de género y rompiste con la imagen de mujer sumisa. (Vera-Fluixá 2019, 00:59–01:20)



**Abbildung 2:** Screenshot aus dem Video zu Frida Kahlo <https://languagelearninglog.de/2019/02/28/was-heisst-mehrsprachige-bildung/>, Minute: 00:40

Das Video ist ein beeindruckendes Beispiel dafür, wie der Fremdsprachenunterricht persönlichkeitsbildend wirken kann: Die Fremdsprache Spanisch<sup>3</sup> bietet für Constanza eine neue symbolische und sprachliche Ressource, die ihr dazu verhilft, sich in der Rolle ihrer Lieblingskünstlerin zu erfahren und somit auch etwas über sich selbst in der Fremdsprache zu erzählen (vgl. Hallet 2019). Anders als im ersten Beispiel entsteht der *empowerment*-Effekt hier nicht dadurch, dass die Schülerin eine in der Realität erlebte Erfahrung in ihrer Erstsprache kommunizieren kann, sondern gerade weil neue Erfahrungen in kreativ-produktiver Form in der Fremdsprache zum Ausdruck gebracht werden können.

Mit Blick auf die Entwicklung der symbolischen Kompetenz bei Lernenden betont Kramsch (2009, 195) die Bedeutung des imaginativen, künstlerischen und produktiven Umgangs mit Sprachen und Zeichen für die Entwicklung der symbolischen Kompetenz: „Indeed, it is through the aesthetic experience of writing and other forms of artistic expression that they can act out the social subjects they might want to become.“ Aufgabe des Fremdsprachenunter-

.....

- 3 Es kann vermutet werden, dass Spanisch nicht die Erstsprache der Schülerin ist oder dass sie aufgrund des Akzents und kleinerer sprachlicher Fehler, die im Video vorkommen, zumindest nicht über eine erstsprachliche Kompetenz im Spanischen verfügt.

richts ist es daher, Gelegenheiten zu schaffen, in denen sich Schüler:innen als Mehrsprachige artikulieren, aber auch im Sinne eines *future self* (vgl. ebd.) neu gestalten können. An diesem Beispiel wird das besondere Potenzial digitaler Erzähltexte deutlich: Anders als analoge Texte regt das Videoformat einen sinnstiftenden Umgang nicht nur mit Sprache(n), sondern auch mit anderen medialen Ausdrucksformen an. Constanza greift auf diverse Ressourcen zurück, um sich als Frida Kahlo zu inszenieren: Kleidung, Schmuck, Raumgestaltung, Requisiten, Musik, Gestik/Mimik, etc. Das Videoformat bietet für sie eine Möglichkeit, sich selbst in einer anderen Sprache und mit Hilfe verschiedener nicht-sprachlicher Ressourcen als sinnstiftendes Individuum zu erfahren und diese Erfahrung mit anderen zu teilen.

## **7 Potenziale digitaler Erzähltexte für die mehrsprachige Bildung**

Damit Schüler:innen an mehrsprachigen Kommunikationssituationen teilhaben können, sollten sie lernen, mit der Ressourcenvielfalt und der dadurch gesteigerten Komplexität von Bedeutungsaushandlungsprozessen umzugehen und sie produktiv zu nutzen: „[M]ultilingual and multicultural situations increase exponentially the semiotic resources available – as well as the risks of miscommunication“ (Kramsch 2009, 21). Digitale Erzähltexte bieten eine Möglichkeit, dieser Multimodalität gerecht zu werden und Identitätsdarstellungen nicht nur in verschiedenen Sprachen, sondern auch multimedial und multimodal zu kreieren. Gerade das zuletzt diskutierte Video-Beispiel zeigt eindrucksvoll, wie Prozesse der narrativen Sinnstiftung aus der Interaktion verschiedener medialer Ausdrucksformen (Bilder, Musik, der an Frida Kahlo adressierte Brief) und verschiedener Modi (mündliche, schriftliche, visuelle, auditive und räumliche Modi) entstehen (vgl. Becker & Matz 2020, 109–111) und die Gestaltung eines mehrdimensionalen Identitätstextes ermöglichen. Ermöglicht wird ebenfalls ein affektiver Zugang zu Sprachen und Kulturen: Constanza drückt ihre Bewunderung für Frida Kahlo nicht nur im spanischsprachigen Brief aus; durch die Kleidungswahl, durch das Schreiben und Ma-

len verkörpert sie regelrecht Frida Kahlo und erschafft letztendlich mit ihrem Video selbst ein kleines Kunstwerk.

Das englisch-spanische E-Book der Schülerin aus El Salvador zeigt noch ein weiteres Potenzial digitaler Erzählungen: In analogen Texten, wie etwa in dem hier zitierten mehrsprachigen Gedicht, können Schüler:innen ihre Herkunfts- oder Fremdsprachen integrieren, die aber von den Lehrpersonen und den Mitschüler:innen möglicherweise nicht beherrscht werden. E-Books haben den Vorteil, dass eine Übersetzung oder Erläuterung schneller eingefügt bzw. dass der Text durch eine Audiospur ergänzt werden kann, sodass er auch zum Abspielen bzw. zum Anhören zur Verfügung steht. Die Multimodalität solcher Identitätstexte könnte aber noch einen anderen entscheidenden Vorteil haben: Zwar bietet das mehrsprachige literarische Schreiben ausgehend von literarischen Modelltexten, wie etwa der mehrsprachigen Chicano/a-Lyrik, viel Potenzial für die Mehrsprachigkeitsförderung (vgl. Stamenković 2023, 115–202), diese Aufgabe erfordert aber ein gewisses sprachliches und kognitives Vermögen und kann daher meistens nur mit fortgeschrittenen Sprachlernenden umgesetzt werden. Digitale Erzähltexte erlauben dagegen auch nicht-sprachliche Ausdrucksformen und könnten daher besonders für jüngere Lernende eine Möglichkeit bieten, ihrer Mehrsprachigkeit kreativ Ausdruck zu verleihen. Dieser Punkt hat eine besondere Relevanz, wenn man bedenkt, dass jüngst auch bildungspolitisch gefordert wird, die Mehrsprachigkeitsförderung zur Aufgabe der ersten Fremdsprache bereits in der Sekundarstufe I zu machen und nicht in den Oberstufenunterricht zu verlagern (vgl. KMK 2023, 6).

## 8 Bibliografie

- Becker, D. & Matz, F. (2020). „Narrative Design – Digitale Formen des Erzählens“. In M. Eisenmann & J. Steinbock (Hrsg.), *Sprache, Kulturen, Identitäten; Umbrüche durch Digitalisierung?*. Schneider Verlag Hohengehren, 107–118.
- Block, D. (2014). „Moving beyond ‚Lingualism‘: Multilingual Embodiment and Multimodality in SLA“. In S. May (Hrsg.), *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*. Routledge, 54–77.

- Bredella, L. (2003). „Lesen und Interpretieren im ‚Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen‘. Die Missachtung allgemeiner Erziehungsziele“. In K.-R. Bausch, H. Christ, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Narr, 45–56.
- Christ, H. (2003). „Was leistet der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen?“. In K.-R. Bausch, ders., F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Narr, 57–65.
- Council of Europe (Hrsg.) (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [24.08.2023].
- Cummins, J. & Early, M. (Hrsg.) (2011). *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. Trentham Books.
- Elizondo, S. (1977). „She“. In ders., *Libro para batos y chavalas chicanas*. Editorial Justa Publications, 62–63.
- Elsner, D. (2012). „Multiliteracy Practices als Lernziel. Mehrsprachige Gedichte von Pat Mora und Antoine Cassar“. In R. Ahrens, M. Eisenmann & J. Hammer (Hrsg.), *Anglophone Literaturdidaktik. Zukunftsperspektiven für den Englischunterricht*. Winter, 409–424.
- Europarat (Hrsg.) (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt. <http://student.unifr.ch/pluriling/-assets/files/Referenzrahmen2001.pdf> [24.08.2023].
- Freitag-Hild, B. (2019). „Mehrkulturalität und Mehrsprachigkeit im Literaturunterricht“. In F. J. Meißner & C. Fäcke (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Narr, 220–223.
- Hallet, W. (2018). „The Multiple Languages of Digital Communication“. In D. Elsner & J. Bündgens-Kosten (Hrsg.), *Multilingual Computer Assisted Language Learning. Multilingual Matters*, 3–17.
- Hallet, W. (2019). „Was heißt mehrsprachige Bildung?“. In ders., *Hallet's Language Learning Log*. <https://languagelearninglog.de/2019/02/28/was-heisst-mehrsprachige-bildung/> [24.08.2023].

- Keller, G. & Keller, R. (1994). „The Literary Language of United States Hispanics“. In F. Lomeli (Hrsg.), *Handbook of Hispanic Cultures in the United States: An Overview of Contemporary Chicano/a Literature and Art*. Arte Público Press, 163–191.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2023). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss*. [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2023/2023\\_06\\_22-Bista-ESA-MSA-ErsteFremdsprache.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_06_22-Bista-ESA-MSA-ErsteFremdsprache.pdf) [24.08.2023].
- Kramersch, C. (2006). „From communicative to symbolic competence“. In *Modern Language Journal*, 90, 249–252.
- Kramersch, C. (2008). „Ecological perspectives on foreign language education“. In *Language Teaching*, 41, 389–408.
- Kramersch, C. (2009). *The Multilingual Subject*. Oxford UP.
- Kramersch, C. (2011). „The symbolic dimensions of the intercultural“. In *Language Teaching*, 44(3), 354–367.
- Kramersch, C. (2021). *Language as Symbolic Power*. Cambridge UP.
- Kramersch, C. & Whiteside, A. (2008). „Language Ecology in Multilingual Settings. Towards a Theory of Symbolic Competence“. In *Applied Linguistics*, 29(4), 645–671.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz.
- Martín-Rodríguez, M. (1995). „Prefacio“. In ders. (Hrsg.), *La voz urgente. Antología de literatura chicana en español*. Espiral Hispanoamericana, 13–61.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Beltz.
- Meißner, F.-J. & Reinfried, M. (Hrsg.) (1998). *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Narr.
- Stamenković, N. (2023). *Mehrsprachigkeitslernen im fremdsprachlichen Literaturunterricht. Eine empirische Studie zum Einsatz englisch-spanischer Chicano/a-Texte im Englischunterricht der Sekundarstufe II*. Narr.
- Vera-Fluixá, C. (2019). „Frida Kahlo. A dialogue. Un diálogo“. In W. Hallet, „Was heißt mehrsprachige Bildung?“, *Hallet's Language Learning Log*. <https://languagelearning-log.de/2019/02/28/was-heisst-mehrsprachige-bildung/> [24.08.2023].





## Und sie lesen doch!

### Lesen in digitalen Kontexten

## 1 Einleitung

Lesen ist ein Thema, das in Österreich seit PISA 2000 vor allem im Zusammenhang mit dem Bildungserfolg in der Öffentlichkeit, aber auch in den Wissenschaften immer wieder für breite Diskussionen sorgt. Ohne ausreichende Lesekompetenz keine Aussicht auf einen erfolgreichen Bildungsweg, lautet der einfache und durch Zahlen belegte Zusammenhang (vgl. BMBWF 2021). Dabei wird oft übersehen, dass das Lesen nicht nur für den Bildungserfolg eine entscheidende Rolle spielt, sondern insgesamt viele weitere individuelle und gesellschaftliche Möglichkeiten bestimmt, die im Sinne einer *Digital Literacy* auch unter dem Begriff einer (digitalen) Mündigkeit zusammengefasst werden.

Im *Österreichischen Rahmenleseplan 2017*<sup>1</sup>, der als Reaktion auf die konstant mittelmäßigen Leseleistungen österreichischer Schüler:innen in den PISA-Überprüfungen verfasst worden ist, wird die aktuelle Bedeutung des Lesens daher wie folgt beschrieben:

Lesen zu können ist ein zentrales Element der heutigen Informations- und Wissensgesellschaft: Nur wer über entsprechende Lesekompetenz

.....

1 Der *Österreichische Rahmenleseplan* (Aspalter & Jörgl 2017), verfasst von Expert:innen im Auftrag des Ministeriums für Bildung und Frauen, hat zum Ziel, die Lesekompetenz in Österreich zu stärken und richtet sich nicht an spezifische Fächer, sondern übergreifend an unterschiedliche Stakeholder, u. a. Lehrer:innen, Eltern, Studierende, Schulaufsicht, Verlage, außerschulische Bildungsinstitutionen sowie politische Entscheidungsträger:innen.

verfügt, kann sein Potenzial ausschöpfen und Neues entwickeln [...].  
(Aspalter & Jörgl 2017, 5)

Lesekompetenz ist dabei als universelle Fähigkeit zu sehen, die weitreichende Kreise in unterschiedliche Lebensbereiche zieht:

Das gilt für das Individuum und alle seine Lebensbereiche in allen Altersstufen. Lesen dient uns als ‚Tor zur Welt‘, zur Erbauung sowie zur demokratischen Teilhabe an der Zivilgesellschaft. Lesen ist die Basis von Kritikfähigkeit, Gesundheit, Arbeitszufriedenheit, Berufsaussicht und eines selbstbestimmten Lebens. Aus ökonomischer Sicht dient Lesekompetenz auch den Unternehmen und der Wirtschaft [...]. (ebd.)

Als Basis der Lesekompetenz sind dabei jedenfalls Lesemotivation und Lesefreude zu sehen, die als solche ausgebildet, gefordert und gefördert werden müssen (vgl. BMUKK 2008). Vor dem Hintergrund der von Gerhard Brandhofer (2019) als solche benannten gegenwärtigen *Leitmedientransformation* gewinnt das Lesen noch einmal an Bedeutung, nicht zuletzt, weil durch digitale Medien Informationen noch viel niederschwelliger disseminiert werden und Kinder und Jugendliche durch die intensive Nutzung digitaler Medien mehr denn je lesen und schreiben. Auch die Erweiterung des Lesebegriffs ist angesichts dieses Wandels dringend angebracht, denn Lesen ist eben schon lange nicht mehr nur das Lesen gedruckter und rein schriftsprachlicher Texte, weder bei den Erwachsenen und noch weniger bei Kindern und Jugendlichen.

In diesem Beitrag werden aktuelle Tendenzen im Kontext des Lesens betrachtet und der Wunsch nach einem Perspektivenwechsel von Kindern und Jugendlichen als Nicht-Leser:innen zu Kindern und Jugendlichen als *Wreadern*<sup>2</sup> (vgl. Suter 2006) angeregt, der auch eine Hybridisierung der vorhandenen Lesemodelle und Überlegungen zum Leseverstehen in der Erstsprache – und somit auch zum Leseverstehen in der Fremdsprache – einschließt und eine umfassende Medienkompetenz anstrebt, die die Leser:innen zu mündigen Bürger:innen macht. Diesem Beitrag liegt dabei die Überlegung zugrunde, dass  
.....

2 Hierbei handelt es sich um ein Kofferwort aus *Writer* und *Reader*.

das Vorhandensein einer ausreichenden Lesekompetenz in der Erstsprache die Basis für die Lesekompetenz in einer Fremdsprache darstellt (vgl. Jude & Klieme 2007, 13).

## 2 Die Bedeutung von Lesen heute

Eltern wissen insgesamt um die Wichtigkeit einer ausreichenden Lesekompetenz für ihre Kinder und betrachten das Bücherlesen daher zu 91 % als *sehr wichtig* bzw. *wichtig* für ihre Kinder (vgl. Education Group 2022, 55).<sup>3</sup> Dennoch konnten in Österreich zuletzt 20 % am Ende ihrer Pflichtschulzeit nur unzureichend lesen (vgl. Suchań, Höller & Wallner-Paschon 2019), auch in der vierten Schulstufe sind es 20 % (vgl. Schmich, Wallner-Paschon & Illetschko 2023). Diese Kennzahlen sind über die letzten beiden Jahrzehnte relativ konstant, ebenso wie die bislang ausgeforschten Ursachen. Diese sind vielfältig und oft sozio-kulturell determiniert (sozialer Status und Bildungsgrad der Eltern, Buchbesitz im Elternhaus, Migrationshintergrund etc.), aber auch der Leseunterricht selbst gerät zusehends in den Fokus der Ursachenforschung.<sup>4</sup>

### 2.1 Das Leseverhalten Jugendlicher

Nicht selten wird das Lesen, in der breiten medialen Berichterstattung aber auch in wissenschaftlichen Publikationen, in diesem Zusammenhang in Opposition zur digitalen Mediennutzung, vor allem der Smartphone-Nutzung, bei Jugendlichen gesehen.<sup>5</sup> Gestützt werden diese Alltagshypothesen durch valide Zahlen, die eine negative Korrelation von digitaler Mediennutzungs-

.....  
3 Für die Eltern von Jugendlichen ist das Lesen weiterhin wichtig, jedoch nicht mehr in dem Maße der vergangenen Jahre. Zudem nimmt auch das Interesse der Eltern an Büchern allgemein ab (vgl. Education Group 2023, 102–104).

4 In diesem Zusammenhang sei auf die Ergebnisse verschiedener, PISA begleitender Studien der OECD (2021), u. a. bei Ikeda und Rech (2022) und für Deutschland spezifisch in Sälzer (2021) verwiesen.

5 Kuhn (2013) zeigt die verschiedenen Diskurse in diesem Kontext überblicksartig auf.

zeit und Lesekompetenz belegen (vgl. Sälzer 2021). Zudem zeigen dieselben Studien einen kontinuierlichen Rückgang der Lesefreude der Schüler:innen (vgl. ebd.). Dieser Rückgang der Lesemotivation ist jedoch kritisch zu betrachten, da in den Befragungen nicht selten übersehen wird, dass Lesen nicht auf das Lesen von Büchern und E-Books beschränkt, sondern das Lesen auf dem Smartphone eben auch freiwilliges Freizeitlesen ist. Zudem gibt es, so die Situation in Österreich am Ende der Primarstufe, große Unterschiede in Hinblick auf unterschiedliche beim Lesen verfolgte Ziele. Die aktuelle *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) zeigt, dass die österreichischen Schüler:innen der vierten Schulstufe auch außerhalb der Schule relativ viel Zeit mit Lesen verbringen: „Dies gilt [...] für die außerschulische Lesezeit allgemein, aber auch für das Lesen zum Vergnügen.“ (Schmich et al. 2023, 48) Nicht aber für „Lesen zum Informationsgewinn“ (ebd.), da sich hier „der Anteil der ‚Wenigleser/innen‘ seit 2006 kontinuierlich vergrößert und jener der ‚Vielleser/innen‘ verringert.“ (ebd.) Die Schüler:innen lesen zwar insgesamt moderat weniger als in den letzten Jahren, gerade aber die Lektüre zum Vergnügen habe, so der Befund der PIRLS, zugenommen. Es ist demnach von zentraler Bedeutung, nicht nur nach der technologischen Realisierung des Lesematerials (digital vs. analog) zu fragen, sondern auch nach dem Ziel oder Zweck der Lektüre im Hinblick auf die Leseabsicht: „Lesen, um Informationen zu gewinnen“ und „Lesen, um literarische Erfahrung zu machen“ werden in der PIRLS (ebd., 28) genannt, hinzu kommen auch weitere Absichten, wie das interaktionale Lesen, um etwa in sozialen Netzwerken zu kommunizieren, oder das beiläufige und oberflächliche Lesen, wie es beim Scrollen durch Webseiten und *Timelines* erfolgt.<sup>6</sup>

## 2.2 Lesen als Freizeitaktivität

Welches Verhalten Kinder und Jugendliche in Bezug auf das Lesen an den Tag legen können, lässt sich insbesondere aus spezifischen, systematischen Studien,

.....  
6 Zur Entwicklung von Lesekompetenz im digitalen Raum siehe *21st-Century Readers. Developing Literacy Skills in a Digital World* (OECD 2021).

in Österreich die *Oberösterreichische Kinder- bzw. Jugend-Medien-Studie*<sup>7</sup> für das genannte Bundesland, gut ablesen.

Neben Informationen zum Besitz und zur Nutzung unterschiedlicher Technologien, finden sich in den systematischen Erhebungen Zahlen zum Freizeitverhalten in Bezug auf das Lesen, wo zwar zwischen gedruckten und digitalen Textformaten unterschieden wird, die Lektüretätigkeit, die sich in der alltäglichen Mediennutzung ergibt, jedoch unberücksichtigt bleibt. Man kann festhalten, dass in der Altersgruppe der Kinder 50 % Buchleser:innen sind, in der Altersgruppe der Jugendlichen greifen 30–40 % regelmäßig in ihrer Freizeit zu einem Buch. Konstante Unterschiede sieht man hier entlang der Geschlechter (Mädchen lesen mehr), des Alters (Jüngere lesen mehr) und des Schultyps (Gymnasial-Schüler:innen lesen mehr). Dabei lässt das gedruckte Buch in allen Unterkategorien das E-Book deutlich hinter sich (vgl. Education Group 2022, 37; Education Group 2023, 48).

Wie am Beginn dieses Abschnitts bereits erwähnt, darf die allgemeine Leseaktivität, die durch die Nutzung digitaler Medien entsteht, nicht vergessen werden, wenn die Leseaffinität und die Lesebereitschaft thematisiert wird. Dies wird deutlich, wenn die unterschiedlichen Bereiche der Mediennutzung inhaltlich konkreter betrachtet werden. Vieles davon ist zwangsläufig mit Lese- und Schreibtätigkeiten verbunden: Den mit Abstand größten Teil der Smartphone-Nutzung unter Kindern und Jugendlichen nimmt die Kommunikation ein. Dabei erscheint von besonderer Bedeutung, dass in dieser Kommunikation schriftsprachliche Zeichensysteme gemeinsam mit Symbolen, (bewegten) Bildern und akustischen Zeichen Verwendung finden – sowohl rezeptiv als auch produktiv. Viele andere Tätigkeiten im Internet, wie etwa das Recherchieren von Informationen, bestehen ebenfalls aus Lese- und zum Teil auch Schreibakten. Gerade dass in der Informationssuche vermehrt

.....

7 Die *Oberösterreichische Kinder-Medien-Studie* (Education Group 2022) betrachtet das Medienverhalten von Kindern zwischen sechs und zehn Jahren. Sie untersucht das Medienverhalten jedoch auch aus Sicht der Eltern von Kindern zwischen drei und zehn Jahren sowie aus der Sicht von Pädagog:innen in Kindergärten sowie in der Primarstufe. Die *Oberösterreichische Jugend-Medien-Studie* (Education Group 2023) setzt mit Jugendlichen zwischen elf und 18 Jahren und deren Eltern fort und schließt zudem Pädagog:innen der Sekundarstufe I ein.

auf Social-Media-Plattformen wie *TikTok* und *YouTube*<sup>8</sup> zurückgegriffen wird, stellt völlig neue Anforderungen in Bezug auf Lese- und Informationskompetenz. Bezieht man alle Lese- und Schreibtätigkeiten unter dem Aspekt eines erweiterten Lese- bzw. Textbegriffs mit ein, so kann man festhalten, dass man es bei Kindern und Jugendlichen gegenwärtig mit Rund-um-die-Uhr-Leser:innen bzw. -Schreiber:innen zu tun hat, mit sogenannten *Wreadern* (Suter 2006).

Diese Tatsache ist zunächst als überaus positiv einzuschätzen, findet jedoch in der Schule aktuell noch zu wenig Beachtung. Aus pädagogischer Sicht sollte dringend entsprechend reagiert werden, indem aus diesem Befund positive Selbstkonzepte in Bezug auf das Lesen und Schreiben bei den Schüler:innen angeregt werden können. Es macht einen Unterschied für den Unterricht und die Persönlichkeitsbildung, ob Schüler:innen als „Lese- und Schreibmuffel“ wahrgenommen (und bezeichnet) werden oder als Rund-um-die-Uhr-*wreader*. Wichtiger aber: Es macht vor allem für die Entwicklung der Lesekompetenz der Schüler:innen einen Unterschied, ob sie sich für das eine oder das andere halten.<sup>9</sup> Selbstwahrnehmung steht in einer engen Verbindung zu Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl und in weiterer Folge zur Selbstkompetenz, die u. a. Faktoren wie *Mut* und *Proaktivität* einschließt (vgl. Engelmann 2019, 15–17). Ein negatives Selbstbild führt zu fehlendem Mut, sich im Lesen zu üben und proaktiv an der Kompetenz zu arbeiten. Es bleibt anzunehmen, dass die Selbstwahrnehmung von Leser:innen in der Erstsprache auf die Selbstwahrnehmung in der Fremdsprache weiter wirkt. Werden Schüler:innen in der

.....

- 8 Dies zeigt der Blick in die *JIM-Studie*, die Basisuntersuchung zum Medienumgang Zwölf- bis 19-Jähriger, jährlich herausgegeben vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest (MPFS). Informationen zum aktuellen Tagesgeschehen (vgl. MPFS 2021, 52–55), zu aktuellen Trends (vgl. MPFS 2021, 40f.) oder zum Weltgeschehen (vgl. MPFS 2023, 42–46) werden in Social-Media-Kanälen gesucht, wobei hier in den letzten Jahren ein Anstieg zu erkennen ist (vgl. ebd., 43).
- 9 In diesem Kontext sei zum einen auf den sogenannten *Matthäus-Effekt* und zum anderen auf die Überlegungen bei Goy, Valtin und Rußmann (2017) verwiesen, die einen Überblick über den Zusammenhang von Selbsteinschätzung und Lesemotivation in einem weiten Sinne geben.

Erstsprache als *Lesemuffel* bezeichnet, überträgt sich dieses Attribut auch auf das Lesen in anderen Sprachen.<sup>10</sup>

In weiterer Folge gilt es zu klären, um welche Art von Texten es sich handelt, wenn Schüler:innen in digitalen Medien lesen, welcher Unterschied sich dabei zum Lesen analoger Texte ergibt und schließlich wie im (fremdsprachlichen) Unterricht damit umgegangen werden kann/soll.

### 3 Lesen in digitalen Kontexten

Wird vom *Lesen in digitalen Kontexten* gesprochen, so fallen zunächst die unterschiedlichen Perspektiven, beispielsweise die technologische, die didaktische, die medienpädagogische, die fachdidaktische oder auch die literaturwissenschaftliche, auf, die man in der Betrachtung dieses Phänomens einnehmen kann (vgl. u. a. Böck et al. 2017; Kuhn & Hagenhoff 2015; Suter 2006; Wampfler 2017; Zimmermann 2015). Auch die vorhandene Begriffsvielfalt erschwert die Beantwortung der Frage, worum es sich beim Lesen in digitalen Kontexten genau handelt. Zunächst soll deshalb eine kurze begriffliche Verortung des digitalen Textes vorgenommen werden, bevor der Blick auf notwendige Lesekompetenzen gerichtet wird.

#### 3.1 Ein neuer Textbegriff

Seit längerem beschäftigen sich Autor:innen mit der Frage einer Neuausrichtung des Literatur- und Textbegriffs. Dabei gilt es verschiedene Parameter zu berücksichtigen, u. a. die veränderten Rollenstrukturen, da in Social Media beispielsweise jede:r Leser:in gleichzeitig Autor:in und/oder Verleger:in sein kann: Der oder die Leser:in wird, wie bereits beschrieben, zum *Wreader* (z. B. Suter 2006; Zimmermann 2015). Einer Hybridisierung der Rollen steht eine Hybridisierung von Texten gegenüber. So zeichnen sich Texte der digi-

.....

10 Eine wissenschaftliche Überprüfung dieses Zusammenhangs im Kontext von Erstsprache sowie erster und zweiter lebender Fremdsprache im schulischen Unterricht wäre wünschenswert.



talen Literatur durch zusätzliche Elemente, u. a. durch Kollaboration (beim gemeinsamen Schreiben) sowie Intermedialität, Hypertextualität und somit Non-Linearität des Textes (bezogen auf die Form und den Inhalt) aus (vgl. ebd.). Betrachtet man zunächst den Prozess des Schreibens, der auch das Produkt und schließlich den Leseprozess beeinflusst, so lässt sich erkennen, dass Flexibilität und Non-Linearität anhand von drei Aspekten evident werden.<sup>11</sup> Neben der flexiblen und dynamischen Struktur und der Unabgeschlossenheit der Texte, zeichnen sie sich vor allem durch eine multimediale Gestaltbarkeit aus – gemeint sind die gestalterischen Möglichkeiten auf Ebene der Typografie und Formatierung sowie das Einfügen anderer Medien (vgl. Becker-Mrotzek & Böttcher 2015, 41f.; Petko 2014, 54).

Nicht selten wird in diesem Kontext folglich auch von multimedialen und/oder multimodalen Texten gesprochen, wobei zwischen den beiden Begriffen *Multimedialität* und *Multimodalität* in der wissenschaftlichen Literatur keine klare Trennschärfe vorhanden ist. Schmidt (2010, 280) betont in diesem Zusammenhang, *Multimedia* meine lediglich „die digitale Zusammenführung verschiedener Medienformate“, der Begriff „dien[e] im öffentlichen wie wissenschaftlichen Diskurs als Sammelbegriff“. Werden verschiedene Medien, wie etwa (bewegte) Bilder, Grafiken oder Zeichnungen, Musik und schriftsprachliche Texte, zusammengefügt, spricht man von Multimedialität als einem Sammelbegriff, der Multicodalität oder Multicodierung und Multimodalität in sich vereint.

Trotz ihrer unterschiedlichen Definitionen, Perspektiven und Zugänge sind sich die Expert:innen einig, „dass der prototypische Text gegenwärtig kein rein sprachlicher<sup>12</sup> mehr ist, sondern ein genuin multimodaler“, wie Stöckl (2004, 5) es auf den Punkt bringt. Stöckl verwendet zur Bezeichnung *multimodal* und nicht *multimedial* oder *multicodal* und fokussiert somit die Rezeptionsebene. Der Unterschied zwischen Multimodalität und Multicodalität ergibt sich aus der Beobachtungsperspektive: So kann eine Unterscheidung zwischen dem Code (gemeint sind Bilder, geschriebene und gesprochene Sprache) und der Verarbeitung des Codes über Wahrnehmungskanäle vor-

11 Siehe hierzu auch den Beitrag von Franke und Lachmund in diesem Band.

12 Präziser müsste es heißen *schriftsprachlicher*.

genommen werden. Ein Text ist somit streng genommen *multicodal*, wenn er aus geschriebenen und gesprochenen bzw. bewegten oder statischen Elementen besteht, also u. a. aus Bildern, Videos, Audiofiles oder geschriebenem Text. Die Beschaffenheit des Textes ist somit zentral. Werden hingegen die Verarbeitung und die Wahrnehmung betrachtet, das heißt die Rezeptionsseite, braucht es dafür unterschiedliche Sinneskanäle; dann spricht man von *Multimodalität*.<sup>13</sup>

Schmidt (2010, 281) geht noch weiter und wagt einen Blick in die Zukunft:

Durch [...] charakteristische Merkmale der *Multicodierung* werden beim Nutzer mehrere Wahrnehmungskanäle (zurzeit vor allem das Hören und Sehen) gleichzeitig angesprochen (*Multimodalität* der Inhalte). Durch Weiterentwicklungen insbesondere im Bereich virtueller Realitäten dürften zukünftig auch weitere Sinneskanäle stärker angesprochen werden wie die *Proxemik* (Wahrnehmung des Körpers im Raum), der Tastsinn, das Riechen und das Schmecken.

Erste Elemente dieser Vision zeigen sich bereits in *Virtual-Reality*-Anwendungen, dennoch sind Texte, vor allem im (hoch-)schulischen Umfeld verbreitete, aktuell noch primär auf das Hören und Sehen beschränkt. Ein wenig technischer könnte also festgehalten werden, dass das Adjektiv *multicodal* Produkte bezeichnet, die verschiedene Zeichensysteme verbinden; *multimodal* hingegen sind Texte – in einem weiten Wortsinn –, wenn sie unterschiedliche Sinnesorgane aktivieren (vgl. Petko 2014, 64f.). Man muss hier aber – und das erscheint wichtig – beachten, dass „[d]ie Kodierung [...] unabhängig vom Wahrnehmungskanal“ (Kerres 2012, 168) erfolgen kann. Das bedeutet, dass wir einen geschriebenen Text sowohl sehen (visueller Kanal) als auch hören (auditiver Kanal), wenn wir laut lesen oder wenn wir beim Lesen unser inneres Ohr verwenden. Beim Betrachten eines Bildes entfällt diese Möglichkeit, wenn

.....

13 Das eine ist ohne das andere nicht denkbar, weshalb die Verwendung von *Multi-medialität* als Oberbegriff immer dann problemlos erscheint, wenn die Unterscheidung von Beschaffenheit und Wahrnehmung keine Relevanz besitzt.

das Bild nicht als solches auch in Worten beschrieben wird.<sup>14</sup> Der Leseprozess ist damit jedenfalls komplexer geworden, da meist simultan unterschiedliche Kanäle beschäftigt sind, um die Codes zu entschlüsseln und Sinn zu erzeugen.

### 3.2 Symmedialität und Sinnkonstruktion

In diesem Zusammenhang erscheint es grundlegend, sich von einem engen Verständnis der Begriffe *Literatur* und *Text* zu verabschieden und literaturdidaktische Ansätze auf aktuelle Gattungen auszuweiten. So führt Wampfler (2017, 52) neben „im Internet publizierten Texten auch Computerspiele, Bild-Text-Kombinationen wie Memes oder Graphic Novels sowie YouTube-Vlogs<sup>15</sup>“ als Beispiele digitaler Literatur und folglich digitaler Texte an und ist dabei längst nicht der erste oder einzige. Bereits Anfang des 21. Jahrhunderts stellen beispielsweise Gendolla und Schäfer (2001, 85) fest: „Im Netz ‚erweitert‘ sich Literatur wieder einmal und integriert dabei tatsächlich Bild, Bewegtbild und Sound zu unerwarteten Kombinationen.“ Literatur und ihre Texte sind hybride, sie sind nicht mehr auf Bilder und/oder Texte beschränkt, die Texte werden aus mehreren gleichen oder unterschiedlichen Codes konstruiert (vgl. Hallet 2010, 68).

Die unterschiedlichen Elemente eines digitalen Textes können dabei gemeinsam oder getrennt voneinander decodiert werden. Die Aussage eines Textes lässt sich zunächst aus den einzelnen Elementen zusammensetzen: Bild und geschriebener Text, beispielsweise, haben jeweils eine eigene Aussage, die getrennt voneinander betrachtet, wahrgenommen und decodiert werden können. Diese zwei Aussagen können in Analogie oder in Kontrast stehen, sie können einander verstärken oder widersprechen. Gleichzeitig lässt sich die Aussage eines Textes aber auch aus der Kombination der beiden Einzelaussa-

.....

14 Eine besondere Position nehmen hier Bild-Text-Kompositionen ein, bei denen – wie bei der *Instapoesie* oder bei *GIFs* und *Memes* – Bild und Text miteinander verschmelzen (vgl. Lachmund 2024). Eine wissenschaftliche Betrachtung der Rezeptionsprozesse derartige Kompositionen fehlt jedoch und stellt jedenfalls ein Forschungsdesiderat dar.

15 Gemeint sind kurze oder längere Video-Blogbeiträge (abgekürzt: *Vlog*), ein videobasiertes Tagebuch, für dessen Disseminierung u. a. *YouTube*, *TikTok* oder *Instagram* verwendet werden kann.

gen bilden, die sich aus deren Emergenz ergibt. Gemeint ist hierbei, dass sich die Gesamtaussage nicht durch die Einzelaussagen erklären lässt, sondern erst in deren Zusammenspiel. Sie ist in den Teilaussagen angelegt, geht jedoch über die einzelnen Teile hinaus. Volker Frederking (2016) spricht in diesem Zusammenhang von „Symmedialität“. Sie macht das Interpretieren und Deuten, also das Decodieren, erneut schwieriger. Das Lesen geht über eine isolierte bzw. rein summative Beschreibung des Gesehenen, Gehörten oder Gelesenen hinaus.<sup>16</sup> Dabei spielen auch die Lesenden in ihrer jeweiligen Individualität eine zentrale Rolle, da beim Decodieren auf das vorhandene Erfahrungs-, Fach-, Methoden-, Welt- sowie das sprachliche und strategische Wissen im Kontext der Texterschließung zurückgegriffen wird. Gleichzeitig belastet das Decodieren auf mehreren Code-Ebenen das Arbeitsgedächtnis, weshalb Mayer (2014) in seiner *Cognitive Theory of Multimedia Learning* unterschiedliche Prinzipien<sup>17</sup> nennt, die einer kognitiven Überbelastung und somit einem erschwerten oder gescheiterten Decodierprozess entgegenwirken.<sup>18</sup>

### 3.3 Sonderfall: Lesen in der Fremdsprache

Beim Lesen in der Fremdsprache kommen neben den beschriebenen notwendigen (strategischen) Wissens Ebenen im Zuge des Decodierprozesses noch Herausforderungen hinzu, die sich auf der einen Seite aus dem unvollständigen sprachlichen System der Lernendensprache und der Möglichkeit, vorhandene Lesestrategien von der Erst- auf die Fremdsprache zu transferieren (vgl. Götz & Kutzlmann 2017) und der Selbstwahrnehmung bzw. der Selbstkompetenz (vgl. Engelmann 2019) der Lernenden auf der anderen Seite ergeben. Kristina

.....

- 16 Für das Decodieren von digitalen Texten bedarf es somit vieler Kompetenzen, die über die klassische Lesekompetenz hinausgehen und auch im *Grundsatzlerlass Leserverziehung* (vgl. BMB 2016, 6) berücksichtigt werden.
- 17 Diese Prinzipien beziehen sich sowohl auf die formale als auch die inhaltliche Seite multimedialer Texte.
- 18 Hinzu kommt die Beschleunigung der aktuellen Gesellschaft, die sich im ephemeren Charakter der transportierten Informationen, dem Erregen von Aufmerksamkeit und der Betonung der Emotion statt der Faktizität, beispielsweise in Nachrichtensendungen oder in den Social-Media-*Timelines*, widerspiegelt (vgl. Han 2023).

Götz und Sabine Kutzelmann (2017, 58) stellen dabei für das Lesen in der Erstsprache fest, dass „das Leseverständnis als die Summe aus der Decodierfähigkeit und dem Sprachverständnis verstanden“ wird, wobei die beiden Autorinnen hierbei vor allem das Decodieren einzelner Wörter im Zusammenhang mit der Leseflüssigkeit fokussieren. Beim Lesen im Kontext der Digitalität greift diese linguistisch orientierte Perspektive auf den Decodierprozess jedoch zu wenig weit, wie in den vorangegangenen Abschnitten gezeigt wurde.

Was die Autorinnen in ihren Überlegungen jedoch richtigerweise betonen, ist die Bedeutung der Leseerfahrung:

Zu Beginn des Leseerwerbs werden das Leseverständnis und die Leseflüssigkeit durch die Dekodierfähigkeit geregelt. Erfolgt das Dekodieren mit zunehmender Leseerfahrung automatischer und fehlerfreier, steigert sich die Lesegeschwindigkeit, die wiederum sinnerfassendes Lesen (für das dann auch Sprachverständnis vonnöten ist) ermöglicht. (ebd.)

Für das Erreichen der genannten Leseerfahrung muss schlichtweg gelesen werden. Wird im Erstsprachenunterricht hierauf zu wenig Rücksicht genommen, indem beispielsweise Leselust und Lesemotivation durch vermeintlich empirisch gedeckte (vorverurteilende) Attribuierungen wie *Lesemuffel* beschränkt werden, fehlt die Basis für den Aufbau einer Lesekompetenz in den Fremdsprachen. Wie eng Leseerfahrung mit dem Fremdsprachenlernen zusammenhängen kann, betonen die Autorinnen, wenn sie festhalten, dass

im L2-Leseerwerb die akkurate und automatische Worterkennung nicht immer erwartet werden [kann], was u. a. auf fehlende lexikalische Repräsentationen (Wortschatz) zurückzuführen ist. Dieser Fall tritt dann ein, wenn ein Wort in der Fremdsprache gelesen wird, der Lesende aber noch nicht über dieses Vokabular verfügt. (ebd., 60)

Über das Lesen kann das notwendige Vokabular auf- und ausgebaut werden, wozu es zum einen des Faktors *Zeit* (zum Üben) bedarf und zum anderen des Muts und Selbstvertrauens (vgl. Engelmann 2019), Lesestrategien (auch digitaler, multimodaler Texte in einem weiten Sinne) und Techniken zur Er-

höhung der Leseflüssigkeit<sup>19</sup> von einer auf eine andere Sprache zu transferieren. Unsichere Leser:innen mit eingeschränkter Leseflüssigkeit sowohl beim Lesen analoger als auch digitaler Texte in der Erstsprache nehmen diese Unsicherheit in den Leseprozess in der Fremdsprache mit, in der ihnen zudem (vielleicht) die sprachliche Basis fehlt, wodurch sich die Unsicherheit verstärkt oder zumindest verstärken kann. Die Schwelle zur der von Mayer (2014) für den multimodalen Decodierprozess beschriebenen kognitiven Überbelastung wird früher überschritten.

#### **4 Statt eines Fazits: Implikationen für die Schule**

Für die Schule und die Lesedidaktik, sowohl in der Erst- als auch in der Fremdsprache, ergeben sich aus diesen Überlegungen unterschiedliche Implikationen, die eine Kompetenz des Decodierens multimedialer (ebenso wie hypertextueller) Texte auf der einen und den Erhalt bzw. die Förderung von Lesemotivation auf der anderen Seite betreffen. Von besonderer Wichtigkeit erscheint die transparente Darstellung der unterschiedlichen Lernziele, die mit dem Lesen verbunden sind. Die unterschiedlichen Möglichkeiten, sich Texten auf Ebene der Wirklichkeit erster oder der Wirklichkeit zweiter Ordnung zu nähern (vgl. Watzlawick 2017, 142–144), soll anhand der Unterscheidung zwischen dem „Lesen, um Informationen zu gewinnen“ und „Lesen, um literarische Erfahrung zu machen“ (Schmich et al. 2023, 28) gezeigt werden. In beiden Fällen werden Texte auf verschiedene textimmanente und intertextuelle oder kontextuelle Informationen hin gelesen, die mit der Lektüre verfolgten Lernziele können jedoch jeweils differieren und verschiedene Ebenen des Leseverstehens folglich angestrebt werden.<sup>20</sup>

.....

19 Kristina Götz und Sabine Kutzelmann (2017, 60f.) betonen zurecht, dass es zu wenig wissenschaftliche Beschäftigung mit der Rolle der Leseflüssigkeit und ihrer Förderung im Zweit- und Fremdsprachenunterricht gibt.

20 Auf Ebene der Inhaltsverarbeitung sind das globale, das detaillierte und das selektive Leseverstehen durch mehr oder weniger extensive Lesekonzepte zu erreichen, das inferierende Leseverstehen jedoch bedarf einer intensiven Lektüre.

Emmrich, Wurster und Wenger (2012, 10) unterscheiden beim Lesen zur Informationsgewinnung zwischen *globalem, detailliertem, gezieltem* und *inferierendem* Leseverstehen. Jeder Ebene sind dabei spezifische Lernziele zugeordnet. So können die Leser:innen das Thema oder die Kernaussage erkennen (*global*) oder Personen und Objekte beschreiben, Ursachen und Wirkungen sowie Haupt- und Nebenaussagen unterscheiden (*detailliert*). Sie suchen nach spezifischen Informationen (*selektiv*) oder sie benennen die Intention von Texten oder Autor:innen, stellen Bezüge zur eigenen Lebenswelt, zu anderen Texten, zum soziokulturellen oder historischen Hintergrund her, finden implizite Informationen und interpretieren das Gelesene (*inferierend*).

Während die ersten drei Ebenen textimmanent zu sehen und auf der Wirklichkeit erster Ordnung anzusetzen sind, bezieht das inferierende Leseverstehen einen größeren Kontext ein, der auf der Wirklichkeit zweiter Ordnung zu verorten ist. Die Einbettung in einen soziokulturellen oder soziohistorischen Kontext beispielsweise oder auch intertextuelle Verweise brauchen ein Welt- und Fachwissen. Sie kommen zum – auf den ersten drei Ebenen ebenfalls notwendigen – Methoden- und Erfahrungswissen hinzu.

Bei multimodalen Texten sind auch die Ebenen des Leseverstehens aus einer mehrfachen Perspektive zu verstehen. Die Leser:innen arbeiten nicht nur mit einem geschriebenen Text, sondern auch mit anderen Codes, beispielsweise Bildern. Sie haben vor allem auf Ebene des inferierenden Verstehens mit dem oben genannten Konzept der Symmedialität zu tun. Das in den verschiedenen Codes Dargestellte wird gelesen, die Einzelaussagen werden identifiziert und zu einer Gesamtaussage zusammengesetzt. Die Interpretation erfolgt auf Basis der Einzelaussagen und der Gesamtaussage, wobei die Gesamtaussage emergent sein kann. Durch die Schnelllebigkeit der Informationsgesellschaft wird auch der Kontext der Bezugsrealitäten<sup>21</sup> immer umfassender. Die Leistung der Leser:innen auf Ebene des inferierenden Leseverstehens wird durch multimodale und nicht-lineare, beispielsweise hypertextuelle Texte immer komplexer, vor allem auf kognitiver Ebene (vgl. Mayer 2014). Gerade das inferierende Leseverstehen bedarf meist mehrerer Lesedurchgänge, um die verschiedenen

.....

21 Gemeint sind, unter anderem, die Lebenswelt, andere Texte oder auch der soziokulturelle, historische, soziopolitische Hintergrund.

Aussagen zu erkennen und interpretatorisch zusammenführen zu können. Hinzu kommen die Persönlichkeit der Leser:innen und deren Vorwissen bzw. die Vorerfahrungen, die in einer heterogenen Gesellschaft selbst immer heterogener werden und beim inferierenden Leseverstehen aus konstruktivistischer Perspektive eine zentrale Rolle spielen.

Beim Lesen zum literarischen Erfahren kommen zu den genannten Ebenen des Leseverstehens noch weitere Aspekte einer literarischen Kompetenz hinzu. Diese werden von Helene Decke-Cornill und Ulrich Gebhard (2007, 13) in ihrer „Acht-Punkte-Liste literarischer Kompetenzen“ ausformuliert, die vom (1) „Fiktionalitätsverständnis“, über die (4) „Informationsbereitschaft“ und (5) „Bezugskompetenz“ bis (8) zur „Fähigkeit zum Genuss, zur Leselust“ reichen. Diese acht Punkte sind teilweise textimmanent, teilweise intertextuell zu verstehen. Sie beziehen sich auf den gelesenen Text selbst, seine Figuren, Strukturen, Formen und die Sprache. Gleichzeitig sollen auch Verbindungen zu anderen Texten, zum Weltwissen oder auch zur Erfahrungswelt der Leser:innen mit allen Vorerfahrungen und Vorwissen hergestellt werden. Das Lesen literarischer Texte ermöglicht beispielsweise das Erkennen des Ich im Anderen und des Anderen im Ich und fördert damit die Ausformung der eigenen Persönlichkeit und Stärkung von Werten und Einstellungen. Für das Erfassen der Informationen, das Herstellen der Bezüge, das Hineinversetzen in die Figuren und auch für den Lesegenuss sind dabei sowohl extensive als auch intensive Lesekonzepte in die Erarbeitung eines Textes zu integrieren. Dabei können verschiedene Ebenen des Leseverstehens angesetzt und mit ihnen unterschiedliche Lernziele verknüpft werden. Gerade die zuletzt genannte Leselust (vgl. auch BMUKK 2008, 23) sollte möglichst früh – nicht erst in der Sekundarstufe – im schulischen und familiären Kontext geweckt werden.

Für die Lesedidaktik und die Ausbildung von Lesekompetenzen bedeutet das, dass (a) das Lesen in digitalen Kontexten eine Verbindung der beiden Überlegungen von Emmrich et al. (2010) und Decke-Cornill und Gebhard (2007) und damit ein komplexes Kompetenzbündel voraussetzt: Typografische Strukturen, bildliche Elemente und die verwendete Sprache und ihre Strukturen sind beim Lesen in digitalen Kontexten zu beachten und in den Leseverstehensprozess zu integrieren. Zudem muss (b) der Kanon der Texte erweitert werden, um der Lebens- und Leserealität der *Wreader* zu begegnen:



Neben den klassischen Textgattungen sind auch aktuelle multimodale Texte, wie Social-Media-Posts, Beiträge aus Online-Zeitungen und (meinungsbildende) Blogposts bzw. -kommentare, zu berücksichtigen<sup>22</sup>, bei denen der Ort, die Zeit, die Intention, der Prozess und der Kontext der Veröffentlichung Eingang in die interpretatorische Leistung finden müssen. Schließlich muss (c) ein Perspektivenwechsel von den Schüler:innen als Nicht- oder Wenigleser:innen zu den Schüler:innen als *Wreader* gemacht werden, um auch das Selbstbild der lesenden Kinder und Jugendlichen als Leser:innen über die Lesemotivation und Lesestrategien (vgl. BMUKK 2008), zunächst in der Erstsprache, letztlich aber darauf aufbauend in den Fremdsprachen, zu stärken. Was zu vermeiden ist, ist die *Self-fulfilling prophecy*, die sich aus dem Befund ableitet, Kinder und Jugendliche seien „Lesemuffel“ und folglich durch eine geringere Lesekompetenz in ihrem Handlungshorizont (vgl. Aspalter & Jörgl 2017) eingeschränkt.

## 5 Bibliografie

- Aspalter, C. & Jörgl, S. (Hrsg.) (2017). *Österreichischer Rahmenleseplan (ÖRLP)*. edition Buch.Zeit. [https://www leseplan.at/cms\\_content/download/broschuere\\_2017.pdf](https://www leseplan.at/cms_content/download/broschuere_2017.pdf) [09.09.2023].
- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2015). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Cornelsen.
- Böck, S., Ingelmann, J., Matuszkiewicz, K. & Schruhl, F. (Hrsg.) (2017). *Lesen X.0. Rezeptionsprozesse in der digitalen Welt*. V&R Unipress.
- Brandhofer, G. (2019). „Das Modell einer zweistufigen kritischen Prüfung für eine wirkmächtige Didaktik. Zur Überwindung digitaler Dogmen im Zeichen der Leitmedientransformation“. In C. Leineweber & C. de Witt (Hrsg.), *Digitale Transformation im Diskurs. Kritische Perspektiven auf Entwicklungen und Tendenzen im Zeitalter des Digitalen*. deposit\_hagen, 280–292.

.....

22 So gilt es auf Social Media Beeinflussungen und Manipulationen (auf sprachlicher und bildlicher Ebene) zu identifizieren. Die intentionale Ebene kann lauten „Storytelling als Storyselling“, wie Han (2023, 93) festhält. Es geht nicht immer darum, Fakten zu transportieren, sondern vor allem auch Emotionen anzusprechen.

- Bundesministerium für Bildung (BMB) (2016). *Grundsatzlerlass Leserziehung*. BKA Design & Grafik.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.) (2021). *Nationaler Bildungsbericht 2021*. Wien. <http://doi.org/10.17888/nbb2021>.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2008). *Förderung der Lesemotivation. Schulische Leseförderung im Anschluss an PISA 2000/2003; Neue Ansätze für eine Aufgabe im Spannungsfeld der Anforderungen der Schule und den Erwartungen der SchülerInnen*. skibar grafik-design.
- Decke-Cornill, H. & Gebhard, U. (2007). „Ästhetik und Wissenschaft: Zum Verhältnis von literarischer und naturwissenschaftlicher Bildung“. In L. Bredella & W. Hallet (Hrsg.), *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. WVT, 11–29.
- Education Group (2022). 8. Oö. *Kinder-Medien-Studie 2022*. [https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/2022\\_Kinder\\_Medien-Studie\\_web.pdf](https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/2022_Kinder_Medien-Studie_web.pdf) [10.09.2023].
- Education Group (2023). 8. Oö. *Jugend-Medien-Studie 2023*. [https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/8.\\_Jugend-Medien-Studie\\_2023\\_01.pdf](https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/8._Jugend-Medien-Studie_2023_01.pdf) [18.09.2023].
- Engelmann, B. (2019). *Therapie-Tools Resilienz*. Beltz.
- Emmrich, R., Wurster, S. & Wenger, M. (2012). *VERA 8: Vergleichsarbeiten in der Jahrgangsstufe 8 im Schuljahr 2010/2011: Länderbericht Berlin*. ISQ.
- Frederking, V. (2016). „Symmedialität und Synästhetik. Die digitale Revolution im medientheoretischen, medienkulturgeschichtlichen und mediendidaktischen Blick“. In ders., A. Krommer, & T. Möbius (Hrsg.), *Digitale Medien im Deutschunterricht*. Schneider Hohengehren, 3–49.
- Gendolla, P. & Schäfer, J. (2001). „Literatur im Netz, Netzliteratur und ihre Vorgeschichte(n)“. In H. L. Arnold (Hrsg.), *Text + Kritik X (152). Digitale Literatur. Zeitschrift für Literatur*. Boorberg, 75–86.
- Götz, K. & Kutzelmann, S. (2017). „Leseflüssigkeit und Lesemotivation: Die beiden Förderdimensionen des Mehrsprachigen Lesetheaters“. In S. Kutzelmann, U. Massler, K. Peter, K. Götz & A. Ilg (Hrsg.), *Mehrsprachiges Lesetheater. Handbuch zu Theorie und Praxis*. Verlag Barbara Budrich, 57–69.
- Goy, M., Valtin, R. & Hußmann, A. (2017). „Leseselbstkonzept, Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz“, In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T. C. Stubbe & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU*

2016. *Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Waxmann, 143–175. <https://doi.org/10.25656/01:20755>.
- Hallet, W. (2010). „Fremdsprachliche literacies“. In ders. & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Klett/Kallmeyer, 66–70.
- Han, B.-C. (2023). *Die Krise der Narration*. Matthes & Seitz.
- Ikeda, M. & Rech, G. (2022). „Does the digital world open up an increasing divide in access to print books?“. In *PISA in Focus*, 118. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/54f9d8f7-en>.
- Jude, N. & Klieme, E. (2007). „Sprachliche Kompetenz aus Sicht der pädagogisch-psychologischen Diagnostik“. In B. Beck & E. Klieme (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Beltz, 9–22.
- Kerres, M. (2012). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. Oldenbourg.
- Kuhn, A. (2013). „Das Ende des Lesens? Zur Einordnung medialer Diskurse über die schwindende Bedeutung des Lesens in einer sich ausdifferenzierenden Medienlandschaft“. In S. Rühr & ders. (Hrsg.), *Sinn und Unsinn des Lesens. Gegenstände, Darstellungen und Argumente aus Geschichte und Gegenwart*. V&R unipress, 219–240.
- Kuhn, A. & Hagenhoff, S. (2015). „Digitale Lesemedien“. In U. Rautenberg & U. Schneider (Hrsg.), *Lesen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. De Gruyter, 361–380.
- Lachmund, A.-M. (2024). „Multimodal semiotic awareness mit dem populären Netzphänomen #Instapoetry im Italienisch- und Spanischunterricht fördern“. In *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik*, 18(1), 9–37.
- Mayer, R. E. (2014). „Cognitive theory of multimedia learning“. In ders. (Hrsg.), *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge University Press, 43–71. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139547369.005>.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS) (Hrsg.) (2021). *JIM 2021. Jugend, Information, Medien Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie\\_2021\\_barrierefrei.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie_2021_barrierefrei.pdf) [02.01.2024].
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS) (Hrsg.) (2023). *JIM 2023. Jugend, Information, Medien Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM\\_2023\\_web\\_final.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2023_web_final.pdf) [02.01.2024].

- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2021). *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*, PISA, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>.
- Petko, D. (2014). *Einführung in die Mediendidaktik. Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. Beltz.
- Sälzer, C. (2021). *Lesen im 21. Jahrhundert. Lesekompetenzen in einer digitalen Welt. Deutschlandspezifische Ergebnisse des PISA-Berichts ‚21st-century readers‘*. Vodafone Stiftung, Deutschland.
- Schmich, J., Wallner-Paschon, C. & Illetschko, M. (Hrsg.) (2023). *PIRLS 2021. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse*. Institut für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. <http://doi.org/10.17888/pirls2021-eb.2>.
- Schmidt, T. (2010). „Multimediale Lernumgebungen für das Fremdsprachenlernen“. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Klett/Kallmeyer, 280–284.
- Stöckl, H. (2004). *Die Sprache im Bild – das Bild in der Sprache. Zur Verknüpfung von Sprache und Bild in massenmedialen Texten. Konzepte. Theorien. Analysemethoden*. De Gruyter.
- Suchań, B., Höller, I. & Wallner-Paschon, C. (Hrsg.) (2019). *PISA 2018. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich*. Leykam.
- Suter, B. (2006). „Das neue Schreiben“. In D. Giuriato (Hrsg.), *„System ohne General“: Schreibszenen im digitalen Zeitalter*. Fink, 167–187.
- Wampfler, P. (2017). *Digitaler Deutschunterricht. Neue Medien produktiv einsetzen*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Watzlawick, P. (2017). *Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn, Täuschung, Verstehen*. Piper.
- Zimmermann, H. (2015). *Autorschaft und digitale Literatur. Geschichte, Medienpraxis und Theoriebildung*. WVT.



DIGITALES LESEN, LEHREN  
UND LERNEN ERFORSCHEN



## **Investigación empírica sobre lectura digital y analógica en ELE**

¿Por dónde empezar?

### **1 Introducción**

La tecnología digital está redefiniendo la lectura y la lectoescritura en los contextos educacionales y de enseñanza-aprendizaje (cf. Mangen & van der Weel 2016, 116). A pesar de que ciertas materias como el inglés como lengua extranjera cuentan ya con algunos trabajos que examinan aspectos centrados en la *lectura digital* (cf. Reiber-Kuijpers, Kral & Meijer 2021, 6), la mayoría de los estudios empíricos llevados a cabo en esta área se han realizado desde el ámbito de L1. Con el objetivo de realizar un primer acercamiento a dicha área y poder concretar una primera reflexión acerca de las necesidades metodológicas esenciales para la investigación en *lectura digital en el ámbito de ELE*, en el presente artículo se plantea una revisión bibliográfica narrativa y no sistemática acerca de la investigación empírica en el campo de la lectura digital y analógica en L1. Para ello, primeramente, se repasarán algunos aspectos metodológicos generales a partir de ejemplos de potenciales trabajos de investigación. Después, se procederá al repaso de los trabajos en L1 de Delgado et al. (2018), Mangen & van der Weel (2016), Naumann & Sälzer (2017) y Singer & Alexander (2017).<sup>1</sup>

.....

1 Los trabajos de Delgado et al. (2018) y Naumann & Sälzer (2017) fueron seleccionados para esta revisión bibliográfica debido a que son frecuentemente referenciados en los resultados de PISA (OECD 2021) y de PISA para Alemania (OECD 2021, *country note*). A su vez, la contribución de Singer & Alexander (2017) es referenciada repetidamente en Delgado et al. (2018). El trabajo teórico de Mangen & van der Weel (2016) es mencionado en un artículo de divulgación escrito por Delgado et al. (2019).



Finalmente, se reflexionará sobre las implicaciones derivadas del repaso bibliográfico para el ámbito de ELE.

## 2 Los objetivos de investigación y las variables

### 2.1 Sobre los objetivos y las tipologías de estudio

En el contexto temático del presente volumen, son muchas y de muy variada índole las investigaciones empíricas que, desde la didáctica de ELE, podrían plantearse. Alrededor de términos como *lectura digital*, *lectura analógica*, *textos digitales* o *digitalidad*, entre muchos otros, es posible imaginar estudios empíricos de diferentes tipologías y de muy diversa temática. A continuación, se presentan cinco ejemplos de objetivos investigativos que un/a especialista en didáctica podría plantearse:

- (1) Explorar el uso de textos digitales en su propia aula de ELE.
- (2) Explorar el uso de textos digitales en el aula de ELE.
- (3) Examinar en detalle la presencia y tipología de textos digitales en los manuales de ELE.
- (4) Examinar las actitudes del profesorado hacia el uso de textos digitales en clase de ELE y analizar las correlaciones entre actitudes y datos biográficos.
- (5) Determinar si, en un examen de ELE, administrar la prueba de comprensión lectora en formato impreso o en formato digital influye en las calificaciones obtenidas por el alumnado.

Para lograr los objetivos planteados, el investigador o investigadora deberá decidir sobre la clase de estudio que mejor se ajuste a su propósito. De acuerdo con la tipología clásica de estudios empíricos, señalada por Schramm (2022, 50f.), y a los apuntes metodológicos propuestos por Doquin de Saint Preux & Martín Leralta (2022, 28–43) y por Mavrou (2022, 89–110), se proponen y se describen los siguientes diseños investigativos para los ejemplos anteriores (se ofrece un resumen en la Figura 1):

- Para alcanzar los objetivos investigativos descritos en (1) y (2) resultaría pertinente llevar a cabo un estudio de tipo *exploratorio*. El objetivo del mismo radica en la observación, la descripción y/o la reconstrucción de un fenómeno objeto de estudio que, normalmente, ha sido poco o nada explorado (en este caso, el uso de textos digitales). Se trataría de un proceso inductivo en el que se observan los datos, se construyen categorías, se reflexiona sobre lo observado y se emiten conclusiones. El tipo de análisis podría incluir análisis cualitativo, cuantitativo (cuantificaciones y estadística descriptiva), categorizaciones, vinculaciones a teorías y formulación de hipótesis. Las variables no se manipulan, sino que se identifican y se clasifican. Además, para el ejemplo (1), donde el agente investigador es, a su vez, el/la docente, podría utilizarse el término *Erfahrungsbericht*.<sup>2</sup>
- Para abordar las metas descritas en los objetivos (3) y (4) sería oportuno realizar un estudio *descriptivo*. Además, en el caso de (3), podría tratarse de un estudio *descriptivo-comparativo* si se profundizara en la comparación entre manuales y, en el caso de (4), no solo sería *descriptivo* sino también *correlacional*, pues aspira a identificar relaciones entre actitudes y datos biográficos. El objetivo principal de los estudios *descriptivos*, *descriptivo-comparativos* y *correlacionales* consiste en la descripción o reconstrucción de fenómenos concretos que han sido previamente *explorados*. Los procesos presentes en este tipo de estudios pueden ser de tipo inductivo y/o de tipo deductivo (en el segundo caso se parte de hipótesis, como por ejemplo “no existen diferencias entre manuales”). Además del análisis cualitativo y cuantitativo, los estudios *correlacionales* requieren análisis correlacional y algunos estudios *descriptivo-comparativos* requieren estadística inferencial. Al igual que en el punto anterior, las variables tampoco se

.....

2 En español podría traducirse como “informe de experiencia”. El *Erfahrungsbericht* propuesto por Schramm (2022, 50) podría equipararse con la *observación participativa* propuesta por Larsen-Freeman y Long (1991, 25), mientras que el estudio exploratorio en el que el agente investigador no participa como docente se equipararía con el de *observación no participativa*.

manipulan, pero, a diferencia de los estudios *exploratorios*, el objetivo investigativo se alcanza a través del estudio de variables concretas (su objetivo no es identificarlas y/o clasificarlas, sino *describir, comparar o correlacionar* a partir de ellas).

- Para lograr el objetivo especificado en (5) debería llevarse a cabo un estudio *explanativo*, cuyo máximo exponente lo constituye el *estudio experimental*. A diferencia de los estudios *correlacionales*, donde sólo se aspira a conocer la existencia (o ausencia) de relaciones entre variables, en los estudios *explanativos* se pretende identificar relaciones de causalidad entre variables. Con este fin, es preciso definir cuáles serán las variables independientes, que serán manipuladas por el agente investigador, y las variables dependientes, cuyo comportamiento (ante la manipulación de las independientes) será observado y analizado (en el ejemplo presentado, la variable dependiente sería la calificación obtenida por el alumnado, y la independiente, el formato en papel o el digital). Los estudios *explanativos* responden a un proceso deductivo (*experimentos* y *cuasi-experimentos*) o a procesos inductivos (*preexperimentos*).<sup>3</sup> Normalmente hacen uso del análisis cuantitativo e inferencial y algunas variables, como se ha mencionado ya, sí son manipuladas.

.....

3 La diferencia principal entre un *experimento* y un *cuasi-experimento* radica en que la distribución de informantes por grupos (grupo experimental y grupo de control) es aleatoria en el primero, mientras que no es así en el segundo. Por otro lado, un *preexperimento* se caracteriza por carecer de grupo de control (frecuente en pilotos).

Tipo de diseño (cf. Schramm, 2022; Doquin de Saint Preux & Martín Leralta, 2022; Mavrou, 2022)		Ejemplos de objetivos de investigación
Observación participativa (estudio exploratorio o <i>Erfahrungsbericht</i> )	<b>OBJETIVO:</b> observación, descripción y/o reconstrucción de fenómenos. <b>PROCESO:</b> inductivo (1. recoger/observar datos; 2. construir categorías; 3. reflexión sobre lo observado; 4. conclusiones). <b>TIPO DE ANÁLISIS:</b> cualitativo; cuantitativo (estad. descriptiva); categorizaciones; vinculación a teoría/formulación de hipótesis. <b>LAS VARIABLES...</b> se identifican y se clasifican, no se manipulan.	<b>EJEMPLO 1:</b> Explorar el uso de textos digitales en <u>mj</u> aula de ELE. <b>EJEMPLO 2:</b> Explorar el uso de textos digitales en <u>el</u> aula de ELE.
Observación no participativa (estudio exploratorio)	<b>OBJETIVO:</b> descripción o reconstrucción de fenómenos concretos (fenómenos previamente explorados). <b>PROCESO:</b> inductivo o deductivo. <b>TIPO DE ANÁLISIS:</b> cualitativo; cuantitativo (estad. descriptiva); correlacional (¿existe relación entre variables?). Diferencias entre subgrupos muestrales. <u>No estudia causalidad.</u> <b>LAS VARIABLES...</b> son unas variables concretas. El objetivo de la descripción se realiza a través de ellas. No se manipulan.	<b>EJEMPLO 3:</b> Examinar en <u>detalle</u> la presencia y tipología de textos digitales en los manuales de ELE. <b>EJEMPLO 4:</b> Examinar las actitudes del profesorado hacia el uso de los textos digitales en clase de ELE y analizar las correlaciones entre actitudes y datos biográficos.
Estudio descriptivo (descriptivo, descriptivo-comparativo y/o correlacional)	<b>OBJETIVO:</b> establecer una relación <u>causal</u> entre variables (variable(s) dependiente(s) y variable(s) independiente(s)) <b>PROCESO:</b> deductivo (comprobar hipótesis) e inductivo. <b>TIPO DE ANÁLISIS:</b> estadística inferencial y descriptiva. <b>LAS VARIABLES...</b> se manipulan las variable(s) independiente(s) para ver su efecto en la(s) variable(s) dependiente(s).	<b>EJEMPLO 5:</b> Determinar si, en un examen de ELE, administrar la prueba de comprensión lectora en formato impreso o en formato digital <u>influye</u> en las calificaciones obtenidas por el alumnado.
Estudio explanatorio (experimento, cuasi-experimento, preexperimento)		

Figura 1: Tipología de estudios empíricos y ejemplos de objetivos de investigación.

Una vez el investigador o investigadora ha decidido la tipología de estudio que mejor se ajusta a su(s) objetivo(s) de investigación, procede concretar el fenómeno y las variables de estudio. En los ejemplos presentados es indispensable, por ejemplo, concretizar términos como *uso* o *textos digitales* (¿Qué significa *uso*? ¿Cómo se define *texto digital*?). Sobre la necesidad de definir aquello sobre lo que se investiga, se presenta el siguiente apartado.

## 2.2 Sobre la definición de variables y fenómenos a investigar

Resulta oportuno reparar en la complejidad que encierran determinados términos relacionados con el tema del presente volumen. Como ya se ha introducido al final del apartado anterior, un ejemplo claro lo constituyen las palabras *texto digital*. Las dudas que suscita este término son de diferente naturaleza: ¿se incluyen en esta definición escaneos de textos extraídos de libros impresos?; ¿se refiere solo a textos con determinadas prestaciones digitales (por ejemplo, hipervínculos) ?; ¿se trata de textos que se visualizan a través de una pantalla o también se incluyen aquí versiones impresas de textos cuyo hábitat natural es el digital (por ejemplo, un tweet impreso en una hoja de papel) ?; etc. La definición varía en los diferentes trabajos que abordan este tema debido a dos motivos principales: por un lado, la definición para *texto digital* muta al ritmo

que lo hace la tecnología y, por otro, los objetivos investigativos demarcan aquello que verdaderamente se investiga.

Since a digital text is made available in digital devices that continuously evolve, the definitions of digital texts also evolve. Therefore, there is no single definition that researchers consensually agree with [...]. Some researchers [...] defined a digital text as the digital version of printed texts read on a digital device (e.g., a smartphone, computer, tablet or device specifically designed for reading e-texts). Other researchers [...] described it as a text designed to be read over technology devices, which, unlike printed texts, offers some extra features that allow readers to interact with the text by using sound, visuals and links. Still others [...] view it as a digital format created with an abundance of new features such as search and cross-reference functions, multimedia features and hypertext links. (Hinn Manalu 2019, 194)

Plantear un trabajo empírico sin proporcionar previamente una descripción del fenómeno a estudiar constituye un error frecuente en la investigación (cf. Blanco Canales 2022, 61). La especificación y definición de las variables y/o fenómenos a examinar suponen un paso fundamental en el proceso de diseño investigativo y condiciona la interpretación de los resultados del estudio en cuestión. Para ilustrar la relevancia de esta fase, se presenta, a continuación, un ejemplo. Supóngase un grupo homogéneo de aprendientes de ELE de nivel B1 a los que se les administra una prueba de comprensión lectora tras la lectura de una novela de 30 páginas. A una parte del grupo se le administra la lectura en formato impreso (*libro tradicional*) y a la otra, en formato digital, con el objetivo de medir el nivel de comprensión lectora alcanzado y determinar si existen diferencias significativas entre los niveles alcanzados por ambos grupos (es decir, se trataría de un *estudio descriptivo-comparativo*). La mera intuición sugiere ya que podrían obtenerse resultados diferentes si la lectura digital se realizara desde un ordenador o, en cambio, se llevase a cabo desde un dispo-

sitivo de lectura tipo *libro electrónico* o *ebook*.<sup>4</sup> Así, en este ejemplo, definir con precisión qué implica exactamente dicho *formato digital* y controlar esta variable durante la administración de la prueba podría resultar determinante para los resultados del estudio. Igualmente, la interpretación de estos últimos y la posibilidad de réplica por parte de otro equipo investigador podrían verse profundamente empañadas a causa de una definición y especificación escasa o imprecisa de las variables implicadas en el estudio.

Conocer las características metodológicas de los estudios empíricos ya realizados acerca de lectura digital y analógica contribuye a la identificación de potenciales peligros y buenas prácticas aplicables a la puesta en marcha de un nuevo estudio en el ámbito de la lectura digital y analógica para L2. Debido a que existe un mayor número de contribuciones empíricas sobre lectura analógica y digital en el ámbito de L1 que en el de L2, se propone, a continuación, un repaso no sistemático de algunos de estos trabajos.

### 3 Algunos estudios en L1

#### 3.1 Una revisión sistemática de bibliografía por Singer & Alexander (2017)

Singer & Alexander (2017) realizan una revisión sistemática de bibliografía para examinar el papel que el medio digital y el impreso desempeñan respecto al nivel de comprensión lectora en L1. Las autoras presentan un análisis de 36 trabajos empíricos llevados a cabo entre los años 2001 y 2017. Sus resultados indican:

.....

- 4 Entre otros aspectos, parece lógico tener en cuenta que un ordenador es un dispositivo menos *transportable* que un *ebook*, lo que puede determinar las ocasiones de lectura en uno y otro caso. Además, desde un ordenador puede accederse a múltiples herramientas que podrían suponer distracciones para el lector (por ejemplo, desear utilizar el mismo dispositivo para consultar el correo electrónico, etc.) Por otro lado, un *ebook* está diseñado para la lectura profunda y sus prestaciones incluyen aspectos particulares acerca del brillo de la pantalla, entre otras.

- Solo 9 de los 36 trabajos incluían una definición (implícita o explícita) para *reading*.
- Únicamente 5 de 36 incluían una definición para *digital reading* (solo dos eran explícitas).
- 24 de 36 estudios se refieren a la lectura digital en la pantalla de un ordenador (no incorporan otros aparatos).
- 23 de 36 emplean en sus pruebas textos expositivos (solo 7 utilizan textos narrativos).
- 21 de 36 no especifican datos sobre la extensión de los textos incluidos en las pruebas.
- La mayoría de los estudios no consideran factores individuales de los informantes.
- Además, se observa una gran variabilidad en los instrumentos de recogida de datos para la medición de la *comprensión*.

Teniendo en cuenta los puntos anteriores, los resultados de la mayoría de los 36 estudios analizados deberían interpretarse con prudencia: los hallazgos acerca de *lectura digital* y *comprensión lectora* derivados de una prueba realizada con textos narrativos podrían diferir en una réplica del mismo estudio llevada a cabo con textos expositivos, por ejemplo.

Las autoras insisten no solo en la responsabilidad del agente investigador en la tarea de definición de *reading* o en la de precisar las prestaciones técnicas del medio impreso y digital elegido, sino también en la descripción sobre qué ocurre durante la lectura, pues el proceso podría verse alterado por elementos como el *scrolling* (cf. *ibid.*, 1034). Adicionalmente, mencionan la diferencia entre los términos *reading digitally* y *digital reading* utilizados por algunos autores y autoras, quienes definen el primero como textos tradicionales administrados mediante hipermedia y con un bajo grado de sofisticación, y el segundo como la habilidad de operar en internet empleando nuevos procesos cognitivos y habilidades de navegación entre elementos que incluyen texto, imágenes, etc. Por último, Singer & Alexander (*ibid.*, 1035) indican que la labor investigativa no debería abordar la *lectura digital* o *lectura impresa* como conceptos enfrentados, sino que ambas deben ser exploradas, pues la presencia del medio digital crece en la vida del profesorado y el alumnado.

### 3.2 Sobre PISA 2012 (Naumann & Sälzer, 2017)

El estudio PISA (*Programme International Student Assessment*), desarrollado por la OCDE (*Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico*) evalúa desde el año 2000 las competencias del alumnado de 15 años de los países de la OCDE para las materias de matemáticas, ciencias y comprensión lectora (L1). Desde el año 2009, PISA mide también la competencia digital lectora (cf. OECD 2019, 38). Hasta el año 2012 (incluido), al alumnado se le administraba la prueba de comprensión lectora en formato impreso (*paper-based*), mientras que la prueba de comprensión digital lectora se administraba a través de un ordenador (*computer-based*). A partir de 2015, ambas pruebas se administran a través de un ordenador, aunque se añade la distinción entre *texto fijo* (*fixed text*) y *texto dinámico* (*dynamic text*): el primero incluye textos de estructura simple, lineal y con escasas herramientas de navegación, y el segundo se refiere a textos de estructura compleja y con múltiples instrumentos de navegación (tablas interactivas, posibilidad de comunicación con otras personas, hipervínculos, etc.) (cf. *ibid.*, 34).

A diferencia de muchos de los estudios repasados en el apartado anterior, el estudio PISA sí define con precisión las variables con las que trabaja. Por ejemplo, en PISA 2012 se especifica que el concepto evaluado es el de *reading literacy*, el cual se define como “understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one’s goals, develop one’s knowledge and potential, and participate in society” (*ibid.*, 61). Además, se detallan y se describen las dimensiones que intervienen en el diseño de los ítems del test (*situation* o contextos de lectura, *text* o material textual y *aspect* o cognición requerida) (cf. *ibid.*, 62–71).

A partir de los datos generados en PISA 2012, Naumann & Sälzer (2017) analizan los datos concretos para Alemania, con el objetivo de profundizar sobre aspectos relacionados con la lectura digital. La pareja de investigadores recuerda que en lectura de textos digitales la competencia del alumnado alemán se sitúa en la media de la OCDE, mientras que la lectura de textos impresos se sitúa por encima de la media. Los resultados de su estudio (cf. *ibid.*, 600f.) indican que:



- Se descarta la idea de que una baja competencia en lectura digital se deba a la falta de acceso a las TIC (*Tecnologías de la Información y la Comunicación*), puesto que se han identificado asociaciones negativas entre la disponibilidad de las TIC y el nivel de competencia en lectura digital.
- No se registra un impacto de un mayor uso de las TIC (por ejemplo, en la escuela o en casa) en el nivel de competencia.
- Se registra una competencia menor en el alumnado que considera las TIC incontrolables y poco fiables a diferencia de aquel con creencias menos negativas hacia las TIC (también en estudios sobre lectura impresa se ha detectado una reciprocidad entre el compromiso por la lectura y la competencia en lectura, pues estas actitudes parecen impactar en la motivación y el desarrollo de estrategias).
- Se observa una mayor competencia en lectura digital en el alumnado femenino que en el masculino (al igual que en lectura de textos impresos).
- Al igual que en el caso de la lectura impresa, se registra una mayor competencia en lectura digital en el alumnado sin pasado de migración que en el alumnado con pasado migratorio (también se identifica una diferencia entre migrantes de primera y segunda generación). Adicionalmente, se registra también una dependencia entre el nivel de competencia en lectura digital y el estatus socioeconómico de los informantes.

Por último, Naumann & Sälzer (ibid., 601) lamentan no haber incluido las estrategias de navegación en lectura digital como variable en su estudio, argumentando que en trabajos realizados en otros países esta predecía gran parte de la competencia digital lectora. Además, se plantean si el nivel de competencia en lectura digital tiene relación con el hecho de que el profesorado alemán (de acuerdo a los resultados de ICILS o *International Computer and Information Literacy Study*) hace un uso bajo de la tecnología para la enseñanza de la comprensión lectora (Eickelmann et al. 2014, citado en Naumann & Sälzer 2017, 601) y recomiendan examinar, desde el ámbito de la educación, de qué modo

podría integrarse la enseñanza de este tipo de habilidades en el currículum de la escuela alemana.

### 3.3 El meta-análisis de Delgado, Vargas, Ackerman & Salmerón (2018)

Con el objetivo de comprender si podría confirmarse una superioridad o inferioridad del medio impreso frente al digital para la comprensión lectora, Delgado et al. (2018) presentan un meta-análisis realizado a partir de 54 trabajos de investigación llevados a cabo en el periodo 2000–2017 para L1. Los estudios analizados presentan las siguientes características:

- En ellos se compara el nivel de comprensión lectora alcanzado en tareas de lectura impresa frente a tareas de lectura de textos visualizados en pantallas digitales (incluye ordenadores, *tablets*, teléfonos móviles y libros digitales o *ebooks*).
- Los materiales de lectura empleados en la lectura en papel y en pantalla son comparables en lo que respecta a contenido, estructura y presencia de imágenes.
- Los informantes del estudio leen individualmente y en silencio.
- Los textos administrados a través de pantalla no contienen hipervínculos o textos en web.

A nivel general, los resultados del meta-análisis indican una superioridad del medio impreso. Además, esta superioridad se intensifica cuando en la prueba de comprensión se establece un tiempo de lectura limitado, mientras que se diluye cuando la prueba no contiene textos explicativos (cf. *ibid.*, 29).

El equipo investigador vincula estos resultados a la hipótesis de la superficialidad o *the shallowing hypothesis*, de Anisette & Lafreniere (2017), según la cual el medio digital dificultaría la concentración, lo que redundaría en un procesamiento de la información menos profundo (falta de atención, *multi-tasking*, pensamiento crítico, reflexión).

Our results do not address the cause of this persistent screen inferiority, but they provide evidence that people adopt a shallower processing style in digital environments [...]. The increase in media differences as technology becomes more integrated into our lives may be related to poorer quality of attention [...]. The Shallowing Hypothesis suggests that because the use of most digital media consists of quick interactions driven by immediate rewards (e.g., number of 'likes' of a post), readers using digital devices may find it difficult to engage in challenging tasks, such as reading comprehension, requiring sustained attention [...]. (Delgado et al. 2018, 34)

Finalmente, el equipo investigador repasa las limitaciones de su meta-análisis, destacando que, por ejemplo, muchos estudios no aportan pruebas de consistencia interna de las herramientas de medición (problemas metodológicos) o no describen con detalle la muestra con la que trabajan (omiten datos biográficos de los informantes como el estatus socioeconómico, nivel de intensidad de uso de textos digitales, etc.). Así, solicitan a la comunidad científica una mayor atención a estos aspectos, pues en ellos se encierran posibles moderadores (cf. *ibid.*, 35).

### **3.4 El marco teórico integrativo de Mangen & van der Weel (2016)**

Primeramente, Mangen & van der Weel (2016, 117f.) reflexionan acerca de los nuevos hábitos de lectura y, en línea con Delgado et al. (2018, ver 2.3), tratan la cuestión de la superficialidad.

[...] [T]extual reading may be experienced as being intrinsically less immersive and requiring a greater conscious effort at concentration than gaming, listening or viewing. Even if such competition is not in itself new, this perception gains new weight as the competition is played out on a single playing field: that of the digital screen. (Mangen & van der Weel 2016, 118)

Además, indican que, aunque los cambios ocurridos en materia de *lectura* en las últimas décadas han producido un incremento de interés hacia este campo de investigación, los efectos de los cambios digitales se entienden vagamente, pues los estudios empíricos existentes presentan grandes diferencias en el material utilizado, los instrumentos de recogida de datos, las mediciones y la definición de constructos clave (cf. *ibid.*).

Mangen & van der Weel (*ibid.*) reflexionan después sobre la naturaleza multidisciplinar de la *investigación acerca de la lectura* (*reading research*), argumentando que esta es abordada desde ámbitos tan diversos como la historia, la sociología, las ciencias culturales, las ciencias cognitivas o la neuropsicología, entre otros, y reclaman la adopción de un enfoque transdisciplinario en futuros trabajos de investigación. Para facilitar este enfoque coherente en próximos estudios, proponen un marco teórico integrativo y multidimensional (cf. *ibid.*, 122) que se basa en dos premisas:

- a) Leer supone interacción con un artefacto que dispone de unas capacidades específicas de interacción.
- b) La cognición y, por lo tanto, la lectura, implica interacción física (manual/táctil) con un artefacto.

Este modelo insta a considerar y a medir con precisión potenciales variables mediadoras ya valoradas en los apartados anteriores de este artículo, así como algunas adicionales. Entre estas variables se encontrarían, por ejemplo, la extensión del texto, los tipos o niveles de comprensión evaluados, aspectos biográficos y emocionales de los informantes o el tipo de dispositivo utilizado y las capacidades de interacción de este, entre otros (cf. *ibid.*, 121).

## 4 Conclusiones: implicaciones para ELE

A partir del repaso de bibliografía apenas presentado, se infieren las siguientes implicaciones generales para la investigación en el ámbito de ELE:

- (1) La definición de los constructos y las variables que se incluyen en el estudio debe ser precisa y explícita. Deben evitarse las imprecisiones que encierran términos como *texto digital*, *lectura digital* o *comprensión lectora*.
- (2) Es necesario prestar especial atención a las variables identificadas como moderadoras en estudios en L1. Entre ellas se incluyen, por ejemplo, el tipo de texto (género, extensión, formato, posibilidades de interacción con el texto, etc.), contexto (aprendizaje, ocio, evaluación, etc.), cognición y tipos de tarea requeridos, tipo de dispositivo electrónico utilizado, limitación de tiempo en una prueba de comprensión, datos biográficos de los informantes, acceso y uso de las TIC por parte de los informantes, uso de estrategias, conocimientos previos, características del profesorado, características del currículum, etc.

En otras palabras, es preciso definir, con el mayor grado de rigor posible, *qué* (qué medimos, qué exploramos), *quién* (la muestra), *cómo* (herramientas, diseño, metodología), y *cuándo* (contexto del estudio).

Además, es tarea específica de los y las especialistas en ELE determinar qué variables moderadoras son exclusivas en la lectura digital en ELE. Así, resultaría valioso determinar qué papel desempeñan en el proceso de lectura digital variables como el tipo de lectura y de tarea (*lectura global*, *selectiva* o *detallada*), los tipos de texto (*textos de no ficción* y *textos literarios*), las estrategias de comprensión lectora, los niveles de aprendizaje (A1, A2, B1, etc.) o los conocimientos previos (recursos lingüísticos disponibles, conocimiento del tema, entre otros).

## 5 Bibliografía

Annisette, L. E. & Lafreniere, K. D. (2017). "Social media, texting, and personality: A test of the shallowing hypothesis". In *Personality and Individual Differences*, 115, 154–158. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.043>.

- Blanco Canales, A. (2022). “El proceso de investigación: el placer por descubrir”. In I. Santos & S. Pastor (Hrsg.), *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Arco Libros, 49–68.
- Delgado, P., Salmerón, L. & Vargas, C. (2019). “La lectura digital, en desventaja”. In *Revista Mente y Cerebro*, 99, 26–33.
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R. & Salmerón, L. (2018). “Don’t throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension”. In *Educational Research Review*, 25, 23–38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>.
- Doquin de Saint-Preux, A. & Martín Leralta, S. (2022). “Fundamentos de metodología de la investigación en lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera”. In I. Santos & S. Pastor (Hrsg.), *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Arco Libros, 27–48.
- Hinn Manalu, B. (2019). “Students’ perception of digital texts reading: a case study at the English Education Department of Universitas Kristen Indonesi”. In *Journal of English Teaching*, 5(3), 191–203. <https://doi.org/10.33541/jet.v5i3.1312>.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Longman.
- Mangen, A. & Van der Weel, A. (2016). “The evolution of reading in the age of digitization: an integrative framework for reading research”. In *Literacy*, 50(3), 116–124. <https://doi.org/10.1111/lit.12086>.
- Mavrou, I. (2022). “Diseño de investigación y análisis de datos”. In I. Santos & S. Pastor (Hrsg.), *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Arco Libros, 89–116.
- Naumann, J. & Sälzer, C. (2017). “Digital reading proficiency in german 15-year-olds: evidence from PISA 2012”. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20, 585–603. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0758-y>.
- OECD (2013). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511-en>.
- OECD (2019). How does PISA assess reading? *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/8eebc6cc-en>.

- OECD (2021). *21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world*, PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>.
- Reiber-Kuijpers, M., Kral, M. & Meijer, P. (2021). “Digital reading in a second or foreign language: A systematic literature review”. In *Computers & Education*, 163, 1–26. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104115>.
- Singer, L. M. & Alexander, P. A. (2017). “Reading on Paper and Digitally: What the past decades of empirical research reveal”. In *Review of Educational Research*, 1007–1041. <https://doi.org/10.3102/0034654317722961>.
- Schramm, K. (2022). “Empirische Forschung”. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Narr Francke Attempto, 50–59.

## Webseiten im Spanischunterricht lesen

Reflexion einer komplexen Kompetenz  
mit retrospektiven Lernendeninterviews

### 1 Einleitung

Mit der digitalen Transformation gehen nicht nur technische Neuerungen einher, die Auswirkungen auf Kommunikationsmodi mitbringen (vgl. Kerschhofer-Puhalo 2018, 164), sondern auch ein tiefgreifender gesellschaftlicher Wandlungsprozess, der stark veränderte Arbeitsweisen, Kulturtechniken und Rezeptionsweisen nach sich zieht, deren Funktionalität und Nutzung erst beschrieben werden müssen. Dass dieser Transformationsprozess ausnahmslos auch den Raum Schule einbezieht, bedarf keiner expliziten Erklärung, sind die veränderten Arbeitsweisen, Kulturtechniken und Rezeptionsweisen bereits seitens der Schüler:innen im täglichen Gebrauch – vor allem über das Smartphone.<sup>1</sup> Der digitale Raum, der *per se* ortsunabhängig und autonom von den Lernenden genutzt wird, ist primär textbasiert mit visuellen und auditiven Elementen und unterscheidet sich vom analogen Raum. Liu (2012, 85) stellt heraus, dass im Digitalen Strategien und somit kognitive Prozesse benötigt werden, die das Analoge überschreiten. Cull (2011, o. S.) fasst diese kognitiven Prozesse zusammen als „brain activity, context, cognitive focus, multitasking, comprehension and speed“.

Auch wenn Leser:innen heute alltäglich mit digitaler bzw. digitalisierter Schrift konfrontiert sind und im Jahr 2023 durchschnittlich 224 Minuten pro

.....  
1 Siehe die Ergebnisse der *JIM-Studie* (MPFS 2023, 26), die *WhatsApp* als die beliebteste App unter deutschen Jugendlichen im Alter von zwölf bis 19 Jahren herausstellt.



Tag im Internet verbracht haben (im Vergleich: 2022: 204 Minuten; 2021: 241 Minuten; 2020: 258 Minuten; *JIM-Studie*, vgl. MPFS 2023, 24f.), resultiert das viele (digitale) Lesen in oft informellen Kontexten nicht automatisch in einer hohen Lesekompetenz, so die PISA-Sonderauswertung zum Lesen im 21. Jahrhundert. Somit stellt sich die Förderung einer digitalen Lesekompetenz auch als eine Aufgabe für die Schule heraus, jedoch fehle es aktuell grundlegend an didaktischen Konzepten für eine flächendeckende Vermittlung dieser (vgl. OECD 2021, 4). Jene Aspekte bedürfen im Kontext des Erlernens einer Fremdsprache noch einmal einer gesonderten Betrachtung, da das fremdsprachliche Lesen *per se* Hürden bereithält und eine fremdsprachliche Lesekompetenz eng an die erstsprachliche Lesekompetenz geknüpft ist.<sup>2</sup> Der Umgang mit diesen Hürden ist im digitalen Bereich besonders, da das Digitale nicht nur das Leseverstehen unterstützen (z. B. durch den gezielten Einsatz von Übersetzungsprogrammen), sondern auch die Lernenden vor zusätzliche Herausforderungen stellen kann (z. B. Ablenkung, authentische bzw. sprachlich anspruchsvolle Quellen). Nachdem bereits das digitale Lesen am Beispiel von fremdsprachlichen Webseiten (Französisch und Spanisch L3, vgl. Franke & Lachmund 2023 und Franke & Lachmund i.D.) analysiert worden ist, stehen im vorliegenden Beitrag die Einschätzungen, Bewertungen und Wahrnehmungen von Spanischlernenden im Mittelpunkt, um förderliche Faktoren ableiten zu können, welche schließlich in Implikationen für Lehrende zur Wahl und Aufbereitung digitaler Texte im Spanischunterricht überführt werden.

## 2 Digitale Texte (im Fremdsprachenunterricht) lesen

Lim & Toh (2020, 24 mit Bezug auf Nordquist 2017) definieren *Digital Reading* als „the process of extracting information from a text that is on a digital device“, gemeint sind Computer, Tablets, Smartphones und *E-Reader*. Ergänzt

.....

- 2 Die PISA-Studie aus dem Jahr 2018 zeigt, dass der Anteil der Schüler:innen, die nur über sehr geringe Lesekompetenzen verfügen, auf 20,7% im Jahr 2018 angestiegen ist. Jede:r fünfte Neuntklässler:in weist demnach nur geringfügige Lesekompetenzen auf (vgl. Reiss et al. 2019).

werden muss hier, dass in einem webbasierten Interface ein digitaler Text immer in einem Netz zu anderen Texten existiert, was durch die Praxis der Hyperlinks deutlich wird, weshalb eher von *Texten* bzw. Quellen die Rede sein sollte (vgl. Philipp 2018, 26). Im Netz aus multiplen Texten, die potenziell zur Verfügung stehen, bestimmen die Lesenden ihren Lesepfad<sup>3</sup> selbst, was einerseits den Zugang zu einer Vielzahl an Quellen zulässt, andererseits die Orientierung erschwert. Texte werden von anderen Texten begleitet oder unterbrochen, die mit ihnen in keinem Zusammenhang stehen müssen. Der Verweistext – z. B. der von der Lehrkraft für ein Leseziel ausgewählte und zugewiesene Text – kann, ähnlich den Fußnoten in einem analogen Text, von Links begleitet sein. Im Gegensatz zu den Fußnoten, die über den Text hinaus, dann jedoch wieder auf diesen zurückweisen, garantieren die Links keine zwingende Rückkehr zum Ausgangstext. Die Lesenden müssen den Text nicht real abbrechen (wie beim analogen Text), sondern können auch ohne intentionalen Abbruch durch das Anklicken anderer Verlinkungen die Lektüre beenden. Gleichzeitig ordnet sich der Hypertext nicht mehr traditionell über Fußnoten anderen Texten zu, sondern verweist seinerseits mittels weiterführender Links auf zusätzliche Hypertexte. Dies erschwert einen Gesamtüberblick deutlich (vgl. Wanning 2017, 915). Daher sind veränderte Rezeptionsweisen und Lesestrategien notwendig, denn sowohl nacheinander als auch miteinander wird die Reihenfolge im Lektürevorgang anhand der Montageteile bestimmt, was zu einer individuellen Leseerfahrung führt (vgl. Doelker 1999, 63). So ergibt sich ein höchst adaptives Lesen, das einer ständigen Rückkopplung im Sinne eines metakognitiven *Monitoring* (Überprüfung, ob das Gelesene verstanden worden ist) bedarf, da die kognitive Verarbeitung limitiert ist (vgl. Philipp 2018, 75).

Der leichte Zugang zu und die Vielfalt an Informationen im digitalen Raum bergen die Gefahr, sich in der Fülle dieser zu verlieren und dadurch

.....

- 3 Laut Philipp (2018, 115) sind mit dem Ausdruck *Lesepfade* Wege durch, zwischen und in den Texten gemeint, wobei diese Pfade notwendigerweise durch aktives Handeln der lesenden Person zustande kommen. Im digitalen Raum ist hier besonders die Praxis der Hyperlinks bei der Konstruktion der Lesepfade wichtig, denn mit deren (Nicht-)Nutzung entsteht sukzessive der letztlich zu lesende Text. Siehe hierzu auch Cho (2014) und Cho et al. (2017).

vor allem den (fremdsprachlichen) Leseprozess abubrechen. Nicht nur bedingt durch die Praxis der Hyperlinks haben sich die Lese- und Sehgewohnheiten sowie die Informationsaufnahme aufgrund der zunehmenden Nutzung digitaler Medien in den letzten Jahren erheblich verändert (siehe hierzu auch Franke, Höfler & Lachmund in diesem Band): So ist die Häufigkeit des oberflächlichen, fragmentarischen Lesens gestiegen, während das intensive, konzentrierte Lesen zur Gewinnung eines tiefgreifenden Verständnisses des Inhalts abgenommen hat (vgl. Shibata & Omura 2020, 7). Zu den veränderten Lese- und Sehgewohnheiten gehören unter anderem das *Browsing*, bei dem innerhalb kurzer Zeit viele verschiedene Webseiten angeklickt werden, ohne ein spezifisches Ziel zu verfolgen, das *Scanning* (d. h. das gezielte Durchsuchen eines Textes nach Einzelinformationen), das *selektive Lesen* (bei dem nur bestimmte Teile eines Textes gelesen werden), das *Keyword Spotting* (die Suche nach Schlüsselwörtern), das *nicht-lineare Lesen* (d. h. das Hin- und Herspringen zwischen den Seiten über Links) und das *einmalige Lesen* (d. h., dass ein Text nur ein Mal und nicht wiederholt zum besseren Verständnis gelesen wird) (vgl. Liu 2005, 700f.). Dabei geht es weniger um das zielgerichtete Lesen eines ausgewählten Textes, der in Gänze seiner kommunikativen Absicht erfasst wird. Indem mehrere Texte parallel geöffnet ‚angelesen‘ werden und die Lektüre abgebrochen werden kann, muss der:die Leser:in durchgehend ein text- bzw. dokumentenübergreifendes mentales Modell bilden und bei der Lektüre neuer Quellen aktualisieren, damit relativ viele Informationen einerseits intra-, andererseits intertextuell verstanden, verarbeitet, verknüpft, beurteilt, aktualisiert und gegebenenfalls verworfen werden können (vgl. Philipp 2018, 60).

Die sprachliche Komplexität zumeist nicht-didaktisierter Inhalte, denen man im digitalen Raum begegnet, stellt hierbei eine besondere Herausforderung für das fremdsprachliche Lesen dar, denn je mehr sprachliche Phänomene von den Lesenden nicht auf den ersten Blick erkannt werden können (ergo je höher die sprachliche Komplexität eines Textes ist), desto wahrscheinlicher verfallen sie dem „Wort-für-Wort“-Lesen (Nieweler 2017, 122). Um dem entgegenzuwirken, bedarf es geeigneter allgemeiner und fremdsprachenspezifischer Lesestrategien, des Einsatzes von Hilfsmitteln (z. B. Wörterbüchern oder

Übersetzungstools) sowie Strategien zur Steuerung der Aufmerksamkeit und der Textverarbeitung (z. B. Stichworte machen).

Für die digitale Leseforschung heißt dies zu eruieren, wie genau Jugendliche im digitalen Raum, den sie autonom und ohne bzw. mit wenig Instruktion beschreiten, vorgehen und wie (gut) sie in diesem zurecht kommen; denn die im außerschulischen digitalen Raum gemachten Leseerfahrungen beeinflussen die Lesefähigkeit der Lernenden. Die Rezeption digitaler Texte – so wird u. a. bei von Brand, Eikenbusch & Mues (2023, 7) behauptet – unterscheidet sich vom Umgang mit analogen Texten. Jedoch ist bisher im Kontext der Lesedidaktik allgemein und der Fremdsprachendidaktik im Speziellen nicht umfassend empirisch belegt, wie sich der Einsatz digitaler Medien auf den Akt des Lesens auswirkt oder wie er die beim Lesen gemachten Erfahrungen beeinflusst.<sup>4</sup> Hierbei müssen die Spezifika der digitalen Umgebung beachtet werden, um die (nicht nur, aber auch fremdsprachliche) Lesekompetenz von Schüler:innen im digitalen Zeitalter zu fördern, da digitale Texte Eigenschaften mit sich bringen, die neue Rezeptionsweisen erfordern. Indem erörtert wird, wie Lernende mit fremdsprachlichen digitalen Texten umgehen, können Ableitungen vorgenommen werden, um die Fremdsprachenlernenden für einen kompetenten Umgang mit digitalen Texten vorbereiten zu können.

### 3 Forschungsfragen

Ausgehend von den Besonderheiten digitalen Lesens gilt es, die spezifischen Herausforderungen und Chancen zu identifizieren, denen Schüler:innen gegenüberstehen, wenn sie digitale Texte in einer fremden Sprache erschließen. Die folgenden Forschungsfragen bieten einen Rahmen, um die Komplexität des Leseprozesses von Schüler:innen im digitalen Raum systematisch zu er-

- .....
- 4 Obwohl immer mehr Menschen täglich digital lesen, wissen Wissenschaftler:innen laut Baron (2020, 117) vergleichsweise wenig über die veränderten Lesepraktiken im Vergleich zum Analogen. Studien würden sich primär auf das Leseverstehen fokussieren und sich weniger den Wahrnehmungen und Strategien des digitalen Lesens widmen. Der vorliegende Beitrag möchte sich deshalb bevorzugt den Wahrnehmungen und Strategien aus Sicht von Leser:innen widmen.

fassen und Implikationen für die Gestaltung von Fremdsprachenunterricht, insbesondere zur Auswahl von Webseiten und deren didaktische Aufbereitung mit dem Ziel, die Lesekompetenz in der Zielsprache zu fördern, zu generieren:

- Wie bewerten Lernende den Einsatz einer Webseite und ihre Nützlichkeit, die sie zur Bearbeitung einer Lernaufgabe gelesen haben? (Abschnitt 5.1)
- Wie beschreiben Lernende den eigenen Leseprozess? (Abschnitt 5.2)
- Wie beschreiben Lernende die Nutzung der Webseite zur Gewinnung von Informationen? (Abschnitt 5.3)
- Welche Gestaltungsmerkmale von Webseiten schätzen Lernende als das Lesen in der Fremdsprache begünstigend ein? (Abschnitt 5.4)
- Wie gehen Lernende bei der Lektüre einer Webseite mit (digitalen) Hilfsmitteln um? (Abschnitt 5.5)
- Was wünschen sich Lernende von fremdsprachigen Webseiten? (Abschnitt 5.6)

## 4 Studiendesign

### 4.1 Datenerhebung

Der Fokus des vorliegenden Beitrags liegt auf den Erfahrungen, Bewertungen und Wünschen aus Sicht von Lernenden hinsichtlich spanischsprachiger Webseiten und ihrer Lektüre im Fremdsprachenunterricht. Ziel ist es, einen Einblick in die Routine- und Nicht-Routine-Entscheidungen (z. B. Einsatz von Hyperlinks zur Konstruktion der „Lesepfade“, Philipp 2018, 100) in das Auswahl- und Rechercheverhalten (u. a. zur Informationsbeurteilung, Erweiterung der Textsuche, zum Einsatz von Hilfsmitteln) im digitalen Leseprozess einer Webseite zu erhalten und das Nutzungsverhalten von Spanischlernenden zu beschreiben. Daraus abgeleitet werden Erkenntnisse zur selbstregulatorischen Aufmerksamkeitssteuerung (u. a. Selbstüberwachung, metakognitive Regulation der Bedeutungskonstruktion und die Wahrnehmung des eigenen Vorgehens) bzw. wie diese gelenkt wird. In der hier vorgestellten Teilauswertung liegt

der Fokus darauf, wie die Lernenden den eigenen Leseprozess wahrnehmen und bewerten.

Das Forschungsdesign charakterisiert sich wie folgt: Im Rahmen eines quasi-experimentellen explorativen Designs sind in Kombination mit introspektiven Verfahren („Laut-Denk-Methode“ (Heine 2005) beim Bearbeiten einer komplexen Lernaufgabe, Anleitung mithilfe eines systematischen Leitfadens) mit einzelnen Lernenden Performance-Daten<sup>5</sup> (Navigieren auf einer Webseite mit dem Ziel des Leseverstehens, Einsatz von Hilfsmitteln) erhoben und mithilfe von Bildschirm-Aufnahmen audiovisuell gesichert worden. Im Anschluss daran sind retrospektive leitfadengestützte Interviews durchgeführt worden (vgl. Gläser & Laudel 2010, 12). Diese haben das Ziel der Datentriangulation: Während die Introspektion die „unmittelbare Verbalisierung von Inhalten des Kurzzeitgedächtnisses, die schon in oral enkodierter Form vorliegen“ (Konrad 2010, 477) meint, ist das sich an das parallele laute Denken und Durchführen einer Aktivität anschließende Erklären von Gedanken und Gedankenprozessen sowie das nachträgliche Kommentieren von Prozessen eine „verzögerte Retrospektion“ (ebd.). Im Zuge des Abgleichs sollen die Interviews mit den introspektiven Prozessen der Laut-Denk-Protokolle den Grad der Bewusstheit der Vorgehensweise beim Lesen einer Webseite auf Spanisch ermitteln und stehen im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags. Die Interviews sind mit einem Abstand von zwei Minuten zur Laut-Denk-Aufgabenbearbeitung mit allen Proband:innen durchgeführt worden, um eine möglichst hohe Strukturierung für eine verbesserte Vergleichbarkeit zu garantieren. Um die in den Interviews getätigten Aussagen einordnen zu können, werden im Folgenden zunächst die eingesetzte Webseite und der dazugehörige Leseauftrag präsentiert.

.....  
 5 Zu den Ergebnissen der Performance-Daten beim Lesen der Webseite siehe Franke und Lachmund (2023).

## 4.2 Beschreibung der eingesetzten Webseite und Aufgabenstellung

Die Proband:innen werden mit einer spanischen Webseite konfrontiert, der sie gezielt Einzelinformationen zu Weihnachtstraditionen in verschiedenen Regionen Spaniens entnehmen sollten.<sup>6</sup> Bei der Webseite<sup>7</sup> handelt es sich um einen ‚klassischen‘ digitalen Text, der die für Webseiten üblichen Charakteristika beinhaltet: Die Internetseite der in Madrid ansässigen Sprachschule *LAE Madrid* informiert die Lesenden über die verschiedenen spanischen Weihnachtsbräuche<sup>8</sup> – sowohl bezüglich verschiedener Feiertage, als auch der Bräuche in verschiedenen Regionen Spaniens. Darüber hinaus werden Verlinkungen zu Sprachkursen angeboten. Der Leseauftrag für die Webseite sieht vor, dass die Lernenden für ein Weihnachtsfest in Spanien eine Region als Reiseziel aussuchen und ihre Wahl begründen.

Die Webseite ist übersichtlich gestaltet: Unter dem Menü mit weiteren Unterseiten (*Cursos en Madrid*, *Cursos online* und *La escuela*) findet sich die Überschrift *¿Cómo se celebra la Navidad en España?* Nach einem kurzen Einführungstext werden die vier wichtigsten Daten des spanischen Weihnachts-

- .....
- 6 Der Versuchsaufbau orientiert sich an dem in der PISA-Studie 2018 eingesetzten Verfahren zum *Reading Assessment* von multiplen digitalen Texten (vgl. OECD 2021, 53). Der Fokus liegt hierbei auf der dynamischen Navigation einer Webseite, die durch das Messen von Verweildauer, Klickprozessen und Multiple-Choice-Aufgaben eruiert wird. Das vorliegende Untersuchungsdesign verzichtet auf den Einsatz von Testverfahren zur Überprüfung des Leseverstehens, da die Lese- und Rezeptionsprozesse im Vordergrund stehen.
  - 7 Die für die Untersuchung eingesetzte spanischsprachige Webseite ist unter folgender URL zu erreichen: <https://laemadrid.com/es/como-se-celebra-la-navidad-en-espana/> [20.11.2023].
  - 8 Die Wahl der Webseite begründet sich auf einem der ersten Treffer bei der Internetsuche „Navidad regiones de España tradiciones“ (Suchmaschine [www.google.com](http://www.google.com), November 2022). Außerdem wurde im Vorfeld reflektiert, welche Webseite eine Spanischlehrkraft für ihre Schüler:innen wählen würde. Die mehrsprachige Vokabelliste (ohne Fußnoten-Annotationen an den jeweiligen Wörtern) wurde als hilfreiches potenzielles *Scaffolding*-Tool erachtet. Damit mag die Webseite als lediglich semi-authentisch eingestuft werden, didaktisiert und aufbereitet für Lernende mit L1 Deutsch ist sie hingegen nicht.

fest vorgestellt, die jeweils mit fettgedruckten Überschriften und teilweise mit Bildern (u. a. der *Lotería nacional*) versehen sind. Nach jedem Datum findet sich ein kurzer Text mit Erläuterungen zu den Traditionen an diesem Tag. Danach folgt ein Absatz mit einer Aufzählung der verschiedenen spanischen Regionen und einer knappen Beschreibung der jeweiligen Weihnachtstraditionen. Auch dieser Bereich ist wiederum durch eine Überschrift von den vorigen getrennt. Auf diesen Absatz folgt ein in die Webseite eingebettetes spanischsprachiges Video (19 Minuten lang), in dem ausführlich auf die verschiedenen Weihnachtstraditionen eingegangen wird. Schließlich findet man am Ende der Seite eine Vokabelliste (20 Wörter mit Übersetzung ins Englische). Diese folgt weder einem alphabetischen Muster noch der Reihenfolge des Vorkommens der Vokabeln im Text (auch eine Nummerierung fehlt), sondern präsentiert eine freie Auswahl an typischen weihnachtlichen Begriffen. Des Weiteren verfügt die Webseite über Hyperlinks, die an acht Stellen im Text zu finden sind. Mit den Hyperlinks kommt man auf innerhalb der Webseite eingebettete Seiten, u. a. zur Lotterie oder zu spanischen Nachspeisen, die zu Weihnachten verzehrt werden.

Alle für die Lösung der Aufgaben relevanten Informationen finden sich in der den Lernenden bereitgestellten Internetadresse. Es ist somit nicht nötig, auf eine weitere Seite zu wechseln. Außerdem ist es nicht möglich, die Sprache der Webseite zu den Weihnachtstraditionen zu ändern.

### 4.3 Sample

Die acht Proband:innen der Studie (vier weiblich und vier männlich) lernen alle Spanisch als Fremdsprache an einem deutschen Gymnasium. Eine Person ist 13 Jahre alt, eine weitere 14 und sechs Personen sind 15 Jahre alt. Drei Personen befinden sich im zweiten Lernjahr Spanisch, zwei im dritten und drei Personen haben bereits das vierte Lernjahr erreicht. Die Noten im Fach Spanisch rangieren zwischen *Sehr gut* und *Mangelhaft*. Der Schwierigkeitsgrad der für die Studie verwendeten Webseite orientiert sich am Niveau A2, wobei nicht ein Detailverstehen anvisiert wird, sondern eine Kombination aus Lesestilen (z. B. *Scanning*, *Keyword Spotting*, *Browsing*, siehe Absatz 2) für die gezielte Entnahme von Einzelinformationen aus dem Text.



Alle Teilnehmenden sind vorab schriftlich über das Forschungsvorhaben informiert worden und haben – bzw. deren Eltern – eine informierte Einwilligung zur Aufnahme und Verarbeitung der Daten gegeben.

#### **4.4 Durchführung der retrospektiven Interviews**

Das leitfadengestützte Interview schließt an das Bearbeiten des Leseauftrags an, der mithilfe des Lauten Denkens durchgeführt und aufgenommen worden ist (siehe Absatz 4.1). Auf Basis der sich aus den Laut-Denk-Protokollen ergebenden Fragen ist mithilfe eines mehrstufig-iterativen Verfahrens ein Interviewleitfaden entwickelt worden (vgl. Tab. 1), der durch die Konsultation zweier Forscher:innen aus der Peergroup (Didaktik der romanischen Sprachen) sowohl aus inhaltlicher als auch aus methodischer Perspektive qualitativ abgesichert worden ist. Zur Evaluierung der Passgenauigkeit bzw. der theoretischen Sensibilität ist ein Pretest des konzipierten Leitfadens mit einem persönlich bekannten Kind im vergleichbaren Alter durchgeführt worden, der lediglich geringfügige Modifikationen ergeben hat (vgl. Helfferich 2011).

Die Durchführung der Laut-Denk-Protokolle und anschließenden Interviews hat im Zeitraum vom 16.12.2022 bis 21.12.2022 stattgefunden. Alle Interviews steigen mit der Frage nach dem ersten Eindruck ein und enden mit der Erhebung, ob die Methode des Lauten Denkens bereits bekannt gewesen ist, da das Vorwissen einen Einfluss auf die Ergebnisse und die Effizienz haben kann (vgl. Buber 2009, 563). Fragenkomplex 2 und 3 (siehe Tab. 1) bilden den orientierenden Charakter der Interviews und weisen eine chronologische Fragestruktur auf. Da die narrativen und diskursiven Elemente der Gesprächsführung der Schüler:innen im Fokus stehen, werden gegebenenfalls vertiefende Nachfragen gestellt. Die digitalen Tonaufnahmen sind vollständig transkribiert (nach den Transkriptionsregeln von Kuckartz et al. 2008, 27f.) und stichprobenartig von einer dritten Person überprüft worden. Jedem Transkriptionsprotokoll ist ein entsprechender Code (SpS1–8) zugewiesen worden, um die Anonymität zu gewährleisten (vgl. Gläser & Laudel 2010, 194).

### **Komplex 1: Erster Eindruck**

- Wie ist dein erster Eindruck von der Webseite?
- Findest du die Webseite nützlich? Warum?
- Wie ist es für dich, die Webseite zu lesen? Bitte erläutere näher.
- Worauf schaust du zuerst? Was machst du als erstes?

### **Komplex 2: Reflexion der Vorgehensweise**

- Wie bist du vorgegangen beim Lesen der Webseite?
- Was war leicht? Was war schwer? (Anschluss: Wie bist du mit den Schwierigkeiten umgegangen?)

### **Komplex 3: Fazit**

- Hast du das Gefühl, dass du alle Informationen zum Lösen der Aufgabenstellung hast?
- Würdest du die Webseite noch einmal besuchen? Warum? Warum nicht?
- Würdest du jetzt hier noch eine andere Webseite nutzen? Warum? Welche? (z. B. Übersetzungstools)
- Hast du das hier, was wir gerade gemacht haben, schon einmal gemacht? (deine Gedanken beim Lösen von Aufgaben erzählen)

**Tabelle 1:** Interviewleitfaden

## **4.5 Auswertung nach der qualitativen Inhaltsanalyse**

Das Datenmaterial wird mit der qualitativen Inhaltsanalyse anhand von Kategorisierungen ausgewertet (vgl. Burwitz-Melzer & Steiniger 2016, 258). Es liegen insgesamt 43 Minuten Interview-Datenmaterial vor. Das kürzeste Interview dauert zwei, das längste zehn Minuten. Mithilfe der Software *MAXQDA* sind die Daten aufbereitet, Memos und Codes definiert sowie ein Codesystem entwickelt worden, das induktiv zu den bestehenden Leitfaden-Kategorien ergänzt wurde. Die Codierungen sind vollständig von zwei Forscher:innen vorgenommen und durch den regelmäßigen Austausch entsprechende Anpassungen im Codiersystem zur Sicherstellung der Intersubjektivität durchgeführt

worden (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 294). In der Auswertung wird ein fallintegrierender Ansatz verfolgt, weshalb neben kategorienbasierten auch fallbezogene Zusammenfassungen vorgenommen werden (vgl. Kuckartz 2016, 49f. und 111f.), um die Einschätzungen als Ganzes wahrnehmen zu können (vgl. hierzu auch Prüsmann 2019, 145). Innerhalb der von den Schüler:innen identifizierten Äußerungen steht nicht die Anzahl der jeweiligen Aussagen im Zentrum, sondern es werden primär Informationen extrahiert, die tatsächlich im Transkript stehen und in Beziehung zur Fragestellung und zum Forschungsinteresse gesetzt worden sind (vgl. Gläser & Laudel 2010, 217). Das Extrahieren der Informationen und die In-Beziehung-Setzung von Ursache-Wirkung (wo dies möglich ist) ist hierbei mit einer gewissen Interpretation verbunden, auf deren Grundlage entschieden worden ist, welche Auswertungskategorie den jeweiligen Informationen zuzuordnen ist. Alle angeführten Passagen sind mit entsprechenden Quellennachweisen der Transkriptionsprotokolle versehen worden (vgl. ebd., 209). Eine Überprüfung im Hinblick auf die Interpretationsschärfe sowie eine kommunikative Validierung der extrahierten Textstellen und deren theoretischer Zuordnung ist durch eine dritte Person erfolgt.

## **5 Ergebnispräsentation**

Im Folgenden werden die Ergebnisse der retrospektiven Interviews vorgestellt, wobei zunächst die Bewertungen der Webseite und deren Nützlichkeit im Vordergrund stehen, woraufhin die Wahrnehmung des Leseprozesses der Lernenden und deren Erfahrungen im Umgang mit fremdsprachlichen Webseiten diskutiert werden. Schließlich werden der Einsatz von Hilfsmitteln und die Wünsche der Lernenden – auch in Bezug auf die Gestaltungsmerkmale fremdsprachlicher Webseiten – präsentiert.

### **5.1 Wie bewerten Lernende die Webseite und ihre Nützlichkeit?**

Die Grundeinstellung der interviewten Lernenden gegenüber der eingesetzten Webseite kann als positiv eingeschätzt werden. Hierzu betiteln die Proband:in-

nen die Webseite als „cool“ (SpS1), „schön gestaltet“ (SpS2), „ganz einladend“ und „schön aufgebaut“ (SpS5). Für das Bearbeiten der Aufgabe wird sie von sieben der acht Proband:innen als nützlich eingestuft. Als Gründe für die empfundene Nützlichkeit werden u. a. der Aufbau und die Struktur des Textes („Es fällt schon direkt ins Auge, ok, dann wird das und das gemacht, so und so ist die Geschichte entstanden, dann und dann wird es gemacht, das und das wird gegessen.“ SpS1) oder inhaltliche Passgenauigkeit zur Aufgabenstellung angeführt („Und ich find die ist auf jeden Fall nützlich, um halt informiert zu werden, jetzt wie man in Spanien Weihnachten feiert.“ SpS8), aber auch die Vokabelliste am Ende des Textes als webseiteneigenes Hilfsmittel („hier unten ist noch 'ne Vokabelliste, find ich auch gut.“ SpS5, auch SpS7).

Ein:e Proband:in äußert Wissenserweiterung als Faktor für das subjektive Nützlichkeitsempfinden: „Und ich zum Beispiel, also ich wusste jetzt die Sachen, die ich dann da jetzt gerade gelesen habe nicht.“ (SpS8) Eine weitere Testperson sieht in der Webseite eine gute Grundlage, das Spanische zu üben:

[...] [U]nd zwar aus dem Grund, einfach Spanisch zu lernen. Und es ist ja ne gute Übung einfach sich den Text durchzulesen und zu gucken, was versteh ich daraus, und dabei vielleicht noch ein bisschen was zu lernen. Und wenn man das dann in eine Übersetzungswebseite tut, dann hat man ja auch diese Vokabeln vielleicht in seinem Kopf, wenn man die nicht weiß und dann weiß. Ja, würd ich schon nutzen eigentlich generell als Übungswebsite. (SpS5)

Sechs von acht Proband:innen geben an, dass sie die Webseite wieder besuchen würden, sollte die Notwendigkeit dazu bestehen.

## 5.2 Wie beschreiben Lernende den eigenen Leseprozess?

Von der Mehrheit der Teilnehmer:innen wird der Leseprozess aufgrund der hohen Menge an unbekanntem Vokabular als „schwierig“ oder „schwer“ eingeschätzt. Ein:e Proband:in, die:der das vierte Lernjahr besucht und eine Note 5 im Fach Spanisch angegeben hat, nennt das Lesen der Webseite darüber hinaus „anstrengend“ (SpS7). Sie:Er hat mehrfach versucht, die Sprache der Webseite

umzustellen (von Spanisch zu Englisch), dies ist jedoch nicht möglich (siehe Punkt 4.2). Als weitere Herausforderung wird das für die eigene Orientierung auf der Webseite als notwendig beschriebene „Durchklicken“ der Menüleiste beschrieben (SpS5).

Lediglich zwei Teilnehmer:innen (des zweiten und dritten Lernjahrs mit Noten 1–2) betiteln den Text der Webseite als „leicht“ (z. B. „Also es war für mich sozusagen leicht verständlich, auch wenn ich ein paar Wörter nicht verstanden hab.“ SpS6). U. a. der Kontext der Webseite, die ausschließlich Weihnachtstraditionen thematisiert, habe das Verständnis erleichtert.

Zwei Teilnehmer:innen (SpS5, SpS8) äußern in ihren Begründungen zu den subjektiven Wahrnehmungen des Leseprozesses den Wunsch, alles verstehen zu wollen. Eine dieser Testpersonen nimmt zudem an, sie müsse jedes Wort übersetzen, was jedoch im Widerspruch zu globalem und selektivem Leseverstehen steht: „Also ich kann jetzt nicht jede Vokabel hier perfekt ins Deutsche übersetzen“ (SpS8).

### **5.3 Wie beschreiben Lernende ihr Nutzungsverhalten beim Gewinnen von Informationen von einer Webseite?**

Mit Ausnahme einer Testperson, die als ersten Schritt versucht, die Sprache der Webseite zu ändern – und die im Interview darüber Verärgerung zum Ausdruck bringt (siehe 5.2) –, geben die Schüler:innen an, den Rezeptionsprozess zu beginnen, indem sie sich zunächst einen ersten Überblick über die Seite verschaffen. Dabei legen sie den Fokus sowohl auf die Textlänge („Ich hab erstmal geschaut, wie viel Text überhaupt da ist.“ SpS3), auf paratextuelle und gattungsspezifische Merkmale („Ok, solche Art von Webseiten kenne ich.“ SpS1 oder „Und mit den Bildern hier, dass man sozusagen sich ein Bild davon machen kann.“ SpS5) als auch auf die optische Gestaltung der Webseite („Also ich fand die Farben hier ganz einladend, also so ein schönes Orange.“ SpS5). Auch werden erste inhaltliche Aspekte wahrgenommen:

Ist auch sehr schön aufgebaut hier, also erstmal die grundsätzlichen, also was am 22. Dezember, am 24. Dezember, am 25. was da alles so pas-

siert. [...] Und hier noch die einzelnen Traditionen in den unterschiedlichen Regionen find ich eigentlich sehr gut umgesetzt hier. (SpS5).

Insbesondere Struktur und Aufbau der Webseite werden positiv bewertet, wobei häufig auf die Übersichtlichkeit der Webseite hingewiesen wird (SpS3, SpS5, SpS6, SpS7). Die strukturierenden Gestaltungsmerkmale der Webseite – durch Aufzählungszeichen und Fettdruck (SpS5) bzw. durch Zwischenüberschriften (SpS5, SpS8) – werden als positiv für den Leseprozess wahrgenommen. Zwei Lernende verweisen auf die als unterstützend für das Leseverstehen wahrgenommenen Bilder (SpS5, SpS8). Jeweils eine Person empfindet den Textumfang der Webseite als zu lang (SpS3) bzw. als kurz (SpS2). Testperson SpS8 verweist explizit auf die zu hohe Informationsdichte der Webseite: „Also ich würd’ sagen, dass es auf den ersten Blick vielleicht sehr viel Informationen sind“.

Wiederkehrend werden die ästhetischen Aspekte als positiv für das Leseverstehen angeführt: Jeweils eine Person empfindet die Farbwahl als negativ (SpS4) bzw. positiv (SpS5). Drei Schüler:innen verweisen auf die ansprechende Gestaltung der Webseite im Allgemeinen (SpS2, SpS7, SpS8) und zwei Schüler:innen empfinden insbesondere die Bilder auf der Webseite als „schön“ (SpS2 und SpS3).

Laut eigener Aussage verschaffen sich vier der Lernenden (SpS5, SpS6, SpS7 und SpS8) einen inhaltlichen wie strukturellen Überblick über die Webseite („Also als erstes hab ich halt erstmal geguckt, worum’s geht.“ SpS8, oder „Also ich hab zuerst einmal geguckt, was das für ’ne Webseite ist [...]“, SpS6). Lediglich ein:e Schüler:in (SpS1) gibt an, vor Beginn der Lektüre Hypothesen hinsichtlich der zu lesenden Webseite aufgestellt zu haben. Diese Person bildet diese anhand von textsortenspezifischem, webseitenspezifischem und inhaltlich-thematischem Vorwissen:

Ok, solche Art von Webseiten kenne ich. So nach dem Motto, ok es gibt so eine Hauptüberschrift, schon irgendwas mit Weihnachten so. [...] Also eigentlich fand ich sie ganz cool, aber ich hab echt gedacht, dass die Webseite so mehr auf kulturelle Sachen angelehnt ist, einfach durch Weihnachten, wie wird’s gefeiert tralala. (SpS1)

Vier der Lernenden (SpS4, SpS5, SpS6 und SpS7) machen sich vor der Lektüre mit der Struktur der Webseite vertraut, indem sie über Hyperlinks auf der Webseite weitere, verlinkte Unterseiten besuchen (SpS4) oder die Menüleiste sichten und über diese auf die verschiedenen, thematisch sortierten Unterseiten der Webseite gehen (SpS5, SpS6). Alle vier Lernenden (SpS4, SpS5, SpS6 und SpS7) versuchen, durch Scrollen Länge und Aufbau der Webseite zu erfassen. Zur Vorbereitung der tieferen Lektüre wird versucht, das inhaltliche Thema der Webseite grob zu erfassen, indem der erste Absatz gelesen (SpS5), die Bilder angesehen (SpS8), der Text überflogen (SpS2, SpS8) und die Zwischenüberschriften gelesen (SpS2, SpS8) wird bzw. werden.

Verschiedene von den Lernenden tatsächlich durchgeführte Lesestrategien (vgl. Franke & Lachmund 2023, 26f.) werden auch in den retrospektiven Interviews benannt: Um sich dem Text zu nähern, ihn inhaltlich zu erfassen und um die für das Lösen der Aufgabe notwendigen Informationen zu extrahieren, scannen die Lernenden den Text (SpS6), scrollen auf der Webseite hoch und runter (SpS5), suchen nach Schlüsselwörtern (SpS4, SpS5) oder klicken sich durch die Verlinkungen (SpS4). Vier Schüler:innen geben an, eine lineare Lektüre einzelner Textstellen durchzuführen (SpS3, SpS4, SpS5, SpS8): „Also ich bin eigentlich nach der Reihenfolge einfach vorgegangen, bin dann runtergescrollt und hab dann einfach mir zu jedem das durchgelesen.“ (SpS8)

#### **5.4 Welche Gestaltungsmerkmale von Webseiten schätzen Lernende als das Lesen in der Fremdsprache begünstigend ein?**

Alle Proband:innen benennen das Leseverstehen begünstigende Faktoren. Im Folgenden werden sie mit Hierarchisierung auf die Anzahl der Äußerungen angeführt.

Ein entscheidender Faktor für die Proband:innen ist der Textumfang und die damit verbundene hohe Informationsdichte. Die Informationen werden gebündelt, übersichtlich, in kurzen Sätzen dargeboten, „[...] weil da alle Informationen auf ein Punkt gebracht sind“ (SpS7), „[...] weil halt zu vielen Regionen relativ viel Information steht“ (SpS8), „[u]nd es ist in kurzen Sätzen geschrieben, das heißt man hat die ganzen Informationen schon drinne.“ (SpS2).

Demnach wird das benötigte Lesen als effizient eingeschätzt: „[...] weil es halt auch einfach nur eins zwei maximal drei Sätze sind, die man sich durchlesen muss“ (SpS7). Auf geringem Raum werden die notwendigen Informationen leicht gefunden, ohne sich über Hyperlinks oder Menüunterpunkte erst einmal selbst den Zugang zu den benötigten Informationen suchen zu müssen:

Also ich muss sagen, ich fand den Aufbau der gesamten Website sehr leicht. Du musstest nicht fünfmal irgendwo 'raufklicken, um irgendwas zu finden, sondern es war direkt: ok, du hattest dein Oberthema, du hattest dann die einzelnen, du hattest wie eine kleine Einleitung, dann die einzelnen Tage, es war super easy aufgebaut – das fand ich leicht. Und vor allem auch leicht, alles zu finden [...]. Es ist eine simpel aufgebaute Website. (SpS1)

Als positiv wird auch die Formulierung des Titels in Form einer Frage bewertet, da so suggeriert werde, der zu lesende Text halte die Antwort auf diese bereit, was ein Gefühl der Sicherheit vermittelt:

Und an sich find ich die Website so ganz gut, also die Gestaltung an sich und halt auch zum Beispiel, dass da steht ‚¿Cómo se celebra la Navidad en España?‘, dass man halt auch direkt dann irgendwie weiß, worum's geht. (SpS8)

Auch paratextuelle Verweise wie Bilder oder Landkarten sind in der Retrospektion für das Verständnis hilfreich: „[...] aber ich find auf jeden Fall gut, dass auch viele Bilder da sind oder zum Beispiel jetzt auch von dieser Postkarte oder von dieser Karte die da drauf ist“ (SpS8).

Vergleichbar mit analogen Texten helfen farbliche Markierungen und Fettdruck dem Auffinden von Schlüsselwörtern:

[...] weil sie halt so abgegrenzt waren, also sie wurden hervorgehoben, deshalb konnte ich sie gut erkennen, weil ihr Name an sich kannte ich ja jetzt nicht, aber dadurch, dass die halt so hervorgehoben wurden, wurde klar, dass es sich um Regionen handelt. (SpS6)



Besonders im Herausfinden der Regionen in Analogie zum Deutschen (z. B. Madrid, Valencia) wird dies dem effizienten Suchen und Finden von Kerninformationen zugeordnet.

Positiv wird auch die vorhandene Vokabelliste hervorgehoben, die jedoch im Zuge der Sichtung der introspektiven Laut-Denk-Protokolle nur von drei der acht Proband:innen wahrgenommen bzw. genutzt worden ist (vgl. Franke & Lachmund 2023, 28f.): „Hier unten ist noch 'ne Vokabelliste, find' ich auch gut. Also ja, dass man sozusagen noch falls man was nicht weiß, dass man das hier unten nachgucken kann, find ich gut.“ (SpS5), „[...] am leichtesten, würd' ich sagen, fand ich dann, also am leichtesten fand ich dann eigentlich die Vokabeln so zu sehen, weil die waren schön übersichtlich gemacht“ (SpS7). Neben der Vokabelliste stehen den Lernenden weitere webseiteneigene und externe Hilfsmittel zur Verfügung, die die Lernenden unterschiedlich nutzen. Im Folgenden werden diese näher beleuchtet.

## 5.5 Wie gehen Lernende bei der Lektüre einer Webseite mit (digitalen) Hilfsmitteln um?

Laut eigener Aussage setzen die Lernenden keine analogen Hilfsmittel ein, wie beispielsweise Stift und Papier für Notizen, was sich auch mit den Beobachtungen während der Laut-Denk-Protokolle deckt (vgl. Franke & Lachmund 2023, 28f.). Obwohl als anstrengend wahrgenommen (z. B. von SpS7), kommen digitale Hilfsmittel lediglich in Form von Übersetzungstools, v. a. *Google Translate*<sup>9</sup> zum Einsatz: „Na, ich hab's in Übersetzer eingesetzt und hab mir damit geholfen.“ (SpS3) Der Einsatz eines Übersetzungstools wird von einer Testperson als Alternative zum davor versuchten, jedoch gescheiterten Umstellen der Sprache der Webseite genutzt, wobei die Zuverlässigkeit des digitalen Übersetzers kritisch gesehen wird:

Ich hab' erstmal probiert, auf eine Sprache zu stellen, die ich leichter verstehe als Spanisch, und als das nicht geklappt hat, hab ich den Google-Übersetzer verwendet und dann hat's aber einigermaßen ge-

.....

9 Abrufbar unter <https://translate.google.com/?hl=de> [31.03.2024].

klappt. Und ja, war halt aber nicht zu hundert Prozent korrekt übersetzt dadurch. (SpS7)

Auf andere digitale Hilfsmittel, um zum Beispiel Gedanken zu notieren oder weitere Informationen einzuholen, z. B., indem das in die Webseite eingebettete Video angesehen wird, wird nicht zurückgegriffen.

Der oben bereits diskutierte Wunsch einiger Proband:innen, möglichst viel verstehen zu wollen, sich rückzuversichern und einzelne Informationen noch einmal spezifisch überprüfen zu wollen, kann den Einsatz digitaler Hilfsmittel in Form von Webseiten in anderen Sprachen (der Erstsprache bzw. der ersten Fremdsprache Englisch) oder Übersetzungstools begünstigen.

## **5.6 Was wünschen sich Lernende von fremdsprachigen Webseiten?**

Zum Ende des Interviews werden die Wünsche der Lernenden abgefragt. Sie geben Aufschluss über die von den Schüler:innen als sinnvoll erachteten Faktoren zur Auswahl von (landeskundlichen) Webseiten, aber auch darüber hinaus. Zusammenfassend wünschen sich die Lernenden eine multimodale Webseite mit mehr Hyperlinks, um die Informationen bei Bedarf zu vertiefen. Außerdem wird der Wunsch nach mehr Bildern, Hörbeispielen – wenn über Musik gesprochen wird – und einer Landkarte, um einen visuellen Überblick über die Regionen erhalten zu können, geäußert.

[...] aber so nach dem Motto, was ich mir jetzt stellen würde, was gibt es denn für traditionelle und religiöse Veranstaltungen. So was ist jetzt mit der Musik gemeint hab, gibt's da Bilder, wie sieht's aus. Auch so zu diesem Land Vasco, kann ich mir jetzt auch nichts wirklich drunter vorstellen. Liegt's an der Küste? Ist's auch 'ne Insel? Liegt's mitten im Land oder sowas? Sowas wäre halt schon richtig cool gewesen. Oder einfach auch Links, wo man draufklicken könnte und sich Sachen einfach mehr anschauen könnte eventuell. (SpS1)

Besonders interessant ist dieser Wunsch, da in die Webseite bereits mehrere Hyperlinks und ein Video eingebettet sind. Letzteres wurde von keiner der Testpersonen angeklickt und damit genutzt. Auch der Einsatz von Hyperlinks ist nicht von allen Testpersonen ausgenutzt worden, sodass angebotene Zusatzinformationen nicht wahrgenommen werden konnten.

## **6 Diskussion der Ergebnisse und Implikationen für Lehrende zur Wahl und Aufbereitung digitaler Texte**

Die Einstellungen der Lernenden gegenüber der ausgewählten Webseite geben Hinweise darauf, welche Faktoren die Akzeptanz zur Nutzung und intensiven Auseinandersetzung mit digitalen Quellen begünstigen können.

Die Webseite wird grundsätzlich als nützlich eingestuft, wobei die Schüler:innen hierfür unterschiedliche Gründe anführen: Primär schätzen sie die Nützlichkeit anhand der Gestaltungsmerkmale und des Layouts, aber auch die Struktur und inhaltliche Passgenauigkeit sind darunter einzuordnen (siehe Abschnitt 5.1). Im Zuge des Abgleichs der retrospektiven Interviews mit den Ergebnissen aus den Laut-Denk-Protokollen (der Aufnahme während der Bearbeitung der Aufgabe) ist jedoch festzuhalten, dass auch diejenigen Proband:innen, die wenig (d. h. ausschließlich Schlüsselbegriffe oder Satzanfänge, vgl. Franke & Lachmund 2023, 26f.) bis gar nicht gelesen haben, die Webseite als nützlich einschätzen.

Auch wenn die Webseite von der Mehrzahl der Proband:innen aufgrund des vielen unbekanntenen Vokabulars als „schwierig“ bewertet wird, wird wiederkehrend der Wunsch geäußert, „alles verstehen zu wollen“. Hierin spiegelt sich das Leseziel eines Detailverstehens des gesamten Textes, welches jedoch für die Aufgabe weder vorgesehen noch notwendig und sogar aufgrund der Ineffizienz (lange Lesezeit) hinderlich ist. Für das Lösen der Aufgabe muss nur der als relevant erachtete Absatz intensiv gelesen werden (siehe Absatz 5.2).

Auf die Frage hin, wie die Lernenden retrospektiv ihr Vorgehen beim Lesen der Webseite beschreiben würden, machen diese lediglich Angaben zum Erstkontakt mit der Webseite und der Vorbereitung auf das Lesen. Zu den tatsächlich angewandten Lesestrategien liegen wenige Selbstaussagen vor, wes-

halb an dieser Stelle ein Rückgriff auf die Laut-Denk-Protokolle angemessen erscheint, um die Bewusstheit des wahrgenommenen Leseprozesses und dessen Strategieinsatz abzugleichen. Sieben von acht Proband:innen geben an, sich vor Beginn der Lektüre einen Überblick über die Webseite zu verschaffen. Dies tun sie anhand unterschiedlicher Aspekte (z. B. Titel lesen, Bilder anschauen, Textumfang abschätzen). Neben dem mehrfach geäußerten und durchgeführten primären Abschätzen der Textlänge werden paratextuelle Hinweise, wie Bilder, von vergleichsweise wenigen Proband:innen als Mittel zur Vorbereitung der Lektüre benannt, was anhand des methodisch-didaktischen Portfolios von Lehrkräften zur Schulung der Lesekompetenz, bei dem der Zugang über paratextuelle Verweise eine wichtige Rolle spielt (z. B. Henseler & Surkamp 2009, 9), überrascht. Besonders wichtig erscheint hinsichtlich eines ersten Webseitenzugangs die wahrgenommene Struktur (z. B. durch Zwischenüberschriften, Fettdruck usw.) in der Anordnung der Informationen zu sein. Im Abgleich mit den Laut-Denk-Protokollen ist jedoch zu konstatieren, dass sich diese Aussage nicht immer deckt, da einige Lernende Optionen der Webseite (z. B. das Video oder die Vokabelliste) nicht wahrnehmen, sehr hektisch scrollen und ziellos Menüpunkte anklicken, wodurch sie sich zum Teil von der eigentlichen Webseite, von der Informationen entnommen werden sollen, entfernen (vgl. Franke & Lachmund 2023, 28). Die Schwierigkeit scheint in der mangelnden Fähigkeit zu liegen, Intertextprädikate<sup>10</sup> zu nutzen, einen vollständigen Überblick zu erhalten und diesen auch zu behalten. Hingegen scheinen die Lernenden eher ihren Routinen nachzugehen, zunächst schnell und viel zu scrollen und verschiedene Reiter anzuklicken. Obwohl das Leseziel in Form der Aufgabenstellung jederzeit verschriftlicht zur Verfügung stand, wurde dieses selten wieder ins Gedächtnis gerufen. Die Lernenden aktivieren bereits vorhandene Schemata im Umgang mit digitalen Texten (z. B. Überfliegen des Textes, um den Textumfang abzuschätzen) und setzen diese in hoher

.....

10 Philipp (2018, 57) beschreibt *Intertextprädikate* als die Fähigkeit, die Perspektiven der Dokumente miteinander zu vergleichen und dabei auf Übereinstimmungen und Abweichungen zwischen den Dokumenten zu achten. Im Anschluss erfolgt im mentalen Modell ein Vergleich der Informationen, die Interpretation von Übereinstimmungen und das Aussortieren von Inkonsistenzen.

Geschwindigkeit ein. Diese Vorgehensweise deckt sich mit der Beobachtung: „Website users have a habit of browsing pages rapidly and read only about 20 percent of the content on an average page“ (Nielsen 2008; vgl. auch Weinreich et al. 2008). Dabei bedienen sich die Lernenden diverser Lesestrategien, die im Umgang mit digitalen Texten erfolgreich sind und die sie auch aus dem analogen Raum kennen (z. B. Suche nach Schlüsselwörtern, Überfliegen des Textes), welche jedoch nicht die Fülle an den von der Webseite angebotenen digitalen Optionen abdecken. Eine Übernahme analoger Lesestrategien in den digitalen Raum lässt sich am linearen Lesen beobachten, das die Hälfte der Proband:innen vollführt hat (siehe Absatz 5.3). Jabr (2013, o. S.) stellt heraus, dass digitales Lesen die Lernenden eher dazu verleitet, sich keine Leseziele zu setzen. Sie verzichten darauf, schwierige Textpassagen wiederholt zu lesen oder sich ständig rückzuversichern, was sie genau wie tief bereits verstanden haben. Der Wechsel in ein intensives Lesen wird selten vollzogen und kann auch in den aufgenommenen Laut-Denk-Protokollen nicht bestätigt werden.

Ein im Rahmen der Interviews erhobener interessanter Aspekt ist der Vergleich des erstsprachlichen mit dem fremdsprachlichen Lesen: Einige Interviewte haben ihre Probleme mit den für sie unbekanntem Termini der Menüpunkte geäußert, was dazu geführt hat, dass diese nicht angeklickt worden sind. Die fehlenden fremdsprachlichen Kenntnisse führen also dazu, von den eigenen Such- und Klickroutinen im Umgang mit Webseiten abzuweichen. Auch kann hieraus abgeleitet werden, dass gegebenenfalls eher Begriffe angeklickt werden, die den Leser:innen transparent sind, wodurch das Auffinden relevanter Informationen für das Lösen der Aufgabe zusätzlich erschwert sein kann.

Aus den Einschätzungen der Lernenden, welche Gestaltungsmerkmale der Webseite das Verständnis des Textes unterstützt haben, lassen sich Implikationen für die Wahl einer Webseite ableiten, die den digitalen Leseprozess begünstigen können. Die Webseite sollte sich ausschließlich um ein Kernthema drehen, sodass mithilfe ausreichend vorhandener Informationen eine Leseaufgabe bearbeitet werden kann. Indem der Titel der Webseite als Frage formuliert wird, die sich nah an der Aufgabenstellung orientiert, wird den Lernenden ein Gefühl von Sicherheit vermittelt. Die Kürze des Textes inklusive knapper, sprachlich eindeutiger Absätze wird wiederholt als positiv für die erfolgreiche Bearbeitung der Aufgabe angeführt. Welche Rolle hierbei das fremdsprachliche

Lesen (im Vergleich zu den digitalen Leseroutinen im Allgemeinen) einnimmt, muss Gegenstand sich anschließender Forschung sein.

Da anhand der im Digitalen vorliegenden Fülle an Informationen ein Überblick behalten werden muss, sind Strukturierungsmerkmale eines einheitlichen Layouts besonders wichtig, z. B. Fettdruck von Schlüsselwörtern und Überschriften, inhaltlich kohärente Absätze und transparente Menüpunkte. Mit dem geäußerten Wunsch der Lernenden, sich über das detaillierte Leseverstehen absichern zu wollen (z. B. durch den flächigen Einsatz von Übersetzungsprogrammen, das anvisierte Umstellen der Websitensprache, den Einsatz von erstsprachlichen oder englischsprachigen Webseiten zur Ergänzung) rückt die Bedeutung von Strategien im Umgang mit sprachlich (zu) komplexen Texten in den Vordergrund: Einerseits müssen die Lernenden einen gewissen Grad an Ambiguität und fehlendem Detailverstehen tolerieren, um das Lesen nicht abubrechen, andererseits müssen sie in die Lage versetzt werden, sich selbst zu helfen. Entsprechend können eher offen formulierte Aufgabenstellungen, die sowohl globale als auch selektive Lesestrategien explizit benennen, sowie angepasste binnendifferenzierende Angebote herangezogen werden. Da die webseiteneigenen Hilfsmittel, wie die vorhandene Vokabelliste, von den Proband:innen kaum genutzt, jedoch in den Interviews als hilfreich eingeschätzt werden, stellt sich die Frage nach der verbesserten Zugänglichkeit und Handhabbarkeit der Vokabelhilfen (gegebenenfalls liegt die Ursache für die Nicht-Nutzung in der Position am Ende der Seite und dem fehlenden Überblick). Auch im Kontext fehlender verwendeter Textverarbeitungsstrategien für das Festhalten von Informationen in Form von beispielsweise Notizen, was im digitalen Raum erschwert wird, ist dies relevant. Weil auf der Webseite selbst weder Unterstreichungen noch Kommentare vorgenommen werden können und die Lernenden selbstgesteuert ein ergänzendes (analoges oder digitales) Dokument heranziehen müssten, sie dies aber nicht tun, kann abgeleitet werden, dass auf den Einsatz von Textverarbeitungsstrategien aktiv hingewiesen werden sollte.

Die von den Proband:innen formulierten Wünsche lassen erkennen, dass das Webseiten-Lesen und -Rezipieren einerseits mehr Raum für Personalisierungen erlauben muss, andererseits auch multimodale zusätzliche Angebote (wie Hörbeispiele, interaktive Karten) als zuträglich für das Gesamtverständnis

nis erwogen werden. Im Abgleich dieses Wunsches mit den durchgeführten Laut-Denk-Protokollen fällt jedoch auf, dass die bereits vorhandenen multimodalen Angebote, wie das eingebettete Video, nicht genutzt werden und sich eine Diskrepanz zwischen tatsächlichem und wahrgenommenem Leseverhalten ergibt (vgl. Franke & Lachmund 2023, 29). Den Lernenden scheinen den Leseprozess unterstützende Strategien (z. B. Bilder als Verstehenshilfe oder Einsatz der Vokabelliste) bewusst zu sein, dennoch können sie im Ernstfall nicht auf diese zurückgreifen. Eine effiziente Verinnerlichung von gelernten Strategien hat demnach (noch) nicht stattgefunden. Bei – sich im Kontext fremdsprachlichen Lesens natürlich ergebenden – Hindernissen im Leseprozess weichen die Lernenden dieser Studie nicht von den drei klassischen Routine-Entscheidungen (a. Notwendigkeit externer Informationen prüfen, b. Relevanz der vorliegenden Informationen mit Blick auf das Leseziel prüfen, c. Erreichung des Ziels prüfen, vgl. Britt, Rouet & Durik 2017, 206) ab bzw. sind nicht dazu in der Lage, die von den Routinen divergierenden Entscheidungen (z. B. den Einsatz eines Übersetzungstools oder die Recherche auf weiteren Webseiten) effizient umzusetzen. Mit der häufigen Betonung des Layouts der Webseite und den Gestaltungselementen wie Farbwahl treten auch jene Faktoren in den Vordergrund, die den Zugang zu einer Webseite – sich auf deren Inhalt einzulassen – mit dem Genuss eines digitalen Textes verschränken (vgl. Lim & Toh 2020, 33).

## 7 Limitationen

Bei der Interpretation der vorliegenden Ergebnisse sind mehrere methodische Einschränkungen zu berücksichtigen. Das Sample ist aufgrund der geringen Anzahl der Befragten ( $n=8$ ) und der Streuung auf unterschiedliche Lernjahre nicht repräsentativ. Basierend auf dem Eintreten einer ersten Sättigung des Datenmaterials werden jedoch bereits theoretisch erhobene bzw. empirisch überprüfte Kriterien bestätigt (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 32). In Anbetracht der Zielgruppe konnten nicht alle Fragen, die das Einnehmen einer Meta-Perspektive (z. B. zum Strategieeinsatz) verlangen, ausgeschöpft werden; so verharren die Wünsche bei der Mehrzahl der Befragten auf einem oberfläch-

lichen Niveau und es können widersprüchliche Aussagen identifiziert werden, die nicht mit in die Analyse einbezogen worden sind.

Für einen ersten Feldzugang erweist sich das Vorgehen zu explorativen Zwecken als funktional: Mithilfe eines eingesetzten Manuals zur Interviewführung, das das Interviewverhalten regelt und die „Logik“ des Leitfadens expliziert, z. B. welche Themenbereiche zentral oder eher peripher sind, konnten die Interviews miteinander verglichen und in Beziehung gesetzt werden (vgl. Mey & Mruck 2010, 431). Wie die Formulierung der Ankerzitate erahnen lässt, haben sich viele Proband:innen auf die im Rahmen der Laut-Denk-Protokolle bearbeiteten Aufgabenstellung und Webseite bezogen, d. h. ein verzögertes Erinnern war gegeben und die unmittelbare visuelle Unterstützung durch die Webseite, die auch während der Interviews immer noch offen/zugänglich war, hat sich als hilfreich erwiesen. Die retrospektiven Interviews in Kombination mit Videografie haben umfassendere Einblicke in den Untersuchungsgegenstand erlaubt (vgl. Denzin & Lincoln 2000). Die Performance-Daten sind demnach durch erinnerte Gedanken und Gefühle, d. h. durch zusätzliche Informationen aus der Sicht der Lernenden ergänzt und erweitert worden, was auch zur Validierung der Impulsdaten beiträgt.

Auch wenn es sich bei der Webseite um eine aus Lehrer:innenperspektive gut einzusetzende Quelle handelt, ist sie möglicherweise eine Textsorte, die sich von denen, die Jugendliche aktuell in ihrem Alltag konsumieren, unterscheidet. Texte in den sozialen Medien sind beispielsweise stärker in ein *Social Reading* eingebettet und gegebenenfalls multimedial, was nochmals andere Herausforderungen mit sich bringen kann. Mehr vom Algorithmus beeinflusst, wird den Lesenden zudem die Auswahl teilweise abgenommen.

## 8 **Ausblick oder warum (noch) fremdsprachliche digitale Texte lesen?**

Digitale Texte bieten im fremdsprachlichen Leseprozess neue Möglichkeiten durch den Einsatz unterstützender Hilfsmittel (z. B. Übersetzungstools). Auch wenn eine gleichwertige Integration digitaler und analoger Texte in schulische Kontexte die Grundlage einer ausgewogenen Lesekompetenz-Förderung ist,



vernachlässigt die Gleichbehandlung analoger und digitaler Texte die besonderen Herausforderungen digitaler Formate. Gerade für Lernende mit negativen Erfahrungen mit dem fremdsprachlichen Lesen können digitale Leseaktivitäten einen neuen und motivierenden Zugang zu diesem Kompetenzbereich darstellen (vgl. Tveit & Mangen 2014).

Ausgehend von der Vorstellung, dass im digitalen Raum in der Regel mehrere Texte parallel rezipiert werden, muss das Ziel auch für den fremdsprachlichen Unterricht die gezielte Kombination von „Inhalten von Texten/ Dokumenten [...] (mit ihren Metadaten)[, sowie die Nutzung derselben] für ein verstehendes Lesen“ (Philipp 2018, 26) sein. Es gilt entsprechend, die sehr vielen, beim digitalen Lesen parallel ablaufenden Prozesse (z. B. Beurteilung der Merkmale von Texten, Inkonsistenzen oder Übereinstimmungen wahrnehmen usw., vgl. ebd.) den Lernenden transparent zu machen und so eine bewusste und zielgerichtete Gestaltung der jeweiligen Lesepfade zu ermöglichen.

Die von Lernenden im digitalen Raum beschrittenen Lesepfade würden sich somit noch weiter ausdifferenzieren, wodurch eine tiefere Verarbeitung, mehr kognitive Verbindlichkeit und das neigungsbasierte Suchen und Finden von Informationen angenommen werden können (vgl. Carusi 2006, auch Wästlund, Norlander & Archer 2008). Dies macht den Mehrwert digitaler Texte aus, denn:

Digital reading offers new possibilities for interacting with digital multimodal texts, which can engage individual readers' preferences and reading styles. Digital multimodal texts are often embedded with hyperlinks, annotations, and multimedia that promote exploration of key ideas beyond the given text. These embedded elements provide students with alternative ways of interacting with the text (e.g. the audio reading of a poem, video of a movie adaptation of a book). (Lim & Toh 2020, 27)

So wird das „level of agency and interactivity in navigating their reading experience“ (ebd.) erhöht und die Lernenden erhalten mehr Kontrolle über ihren Leseprozess.

Um dieses Ziel zu erreichen, gilt es, sich in weiterführenden Studien den Fragen zu stellen, wofür der digitale Raum in Bezug auf das fremdsprachliche Lesen genutzt werden kann und soll bzw. welchen Stellenwert in diesem Kontext Strategievermittlung und binnendifferenzierende Maßnahmen auch in Form von digitalen Hilfsmitteln spielen müssen und dürfen.

## 9 Bibliografie

- Baron, N. S. (2020). „Digital reading: A research assessment“. In E. B. Moje, P. Afflerbach, P. Enciso, & N. K. Lesaux (Hrsg.), *Handbook of reading research volume V*. Routledge, 116–136.
- Britt, M. A., Rouet, J.-F. & Durik, A. M. (2017). *Literacy beyond Text Comprehension: A Theory of Purposeful Reading*. Routledge.
- Buber, R. (2009). „Denke-Laut-Protokolle“. In dies. & H. Holzmüller (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung. Konzepte-Methoden-Analysen* (2. Aufl.). Gabler, 555–567.
- Burwitz-Melzer, E. & Steininger, I. (2016). „Inhaltsanalyse“. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. Narr, 256–269.
- Carusi, A. (2006). „Power and agency in online text-based collaborations“. In *E-Learning and Digital Media*, 3(1), 4–15. <https://doi.org/10.2304/elea.2006.3.1.4>.
- Cho, B.-Y. (2014). „Competent Adolescent Readers' Use of Internet Reading Strategies: A Think-Aloud Study“. In *Cognition and Instruction*, 32(3), 253–289.
- Cho, B.-Y., Woodward, L., Li, D. & Barlow, W. (2017). „Examining Adolescents' Strategic Processing during Online Reading with a Question-Generating Task“. In *American Educational Research Journal*, 54(4), 691–724.
- Cull, B. W. (2011). „Reading revolutions: Online digital text and implications for reading in academe“. In *First Monday*, 16(6). <https://doi.org/10.5210/fm.v16i6.3340>.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research* (2. Aufl.). Sage Publications.
- Doelker, C. (1999). *Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft*. Klett-Cotta.
- Franke, M. & Lachmund, A.-M. (2023). „¿Cómo leen alumnas y alumnos de ELE textos digitales? – Un estudio exploratorio“. In *Red Electrónica de Didáctica del Español*

- como *Lengua Extranjera (redELE)*, 35, 15–33. [https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/redele-no-35-revista-electronica-de-didactica-espanol-como-lengua-extranjera\\_184117/](https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/redele-no-35-revista-electronica-de-didactica-espanol-como-lengua-extranjera_184117/) [10.01.2024].
- Franke, M. & Lachmund, A.-M. (i.D.). „Netzliteratur lesen zwischen Grenzüberschreitung und Neuausrichtung – Eine qualitative Studie mit Französischlernenden“. In N. Kulovics, O. Mentz & T. Raith (Hrsg.), *Grenzen, Grenzräume, Entgrenzungen. Dokumentation des 30. Kongress der DGFF vom 26. bis 29. September 2023 an der Pädagogischen Hochschule Freiburg im Breisgau*.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Springer.
- Heine, L. (2005). „Lautes Denken als Forschungsinstrument in der Fremdsprachenforschung“. In *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 16(2), 163–206.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Springer.
- Henseler, R. & Surkamp, C. (2009). „O This Reading, What a Thing It Is! Lesekompetenz in der Fremdsprache Englisch fördern“. In *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 43, 4–10.
- Jabr, F. (2013). „The reading brain in the digital age: The science of paper versus screens“. In *Scientific American*. <https://www.scientificamerican.com/article/reading-paper-screens/> [03.12.2023].
- Kerschhofer-Puhalo, N. (2018). „Multimodalität und Multiliteralität in der Leseförderung“. In S. Kutzelmann & U. Massler (Hrsg.), *Mehrsprachige Leseförderung. Grundlagen und Konzepte*. Narr Francke Attempto, 163–176.
- Konrad, K. (2010). „Lautes Denken“. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 476–490.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation: Der Einstieg in die Praxis*. Springer.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Aufl.). Beltz.
- Lim, F. V. & Toh, W. (2020). „How to teach digital reading?“ In *Journal of Information Literacy*, 14(2), 24–43. <http://dx.doi.org/10.11645/14.2.2701>.
- Liu, Z. (2005). „Reading behavior in the digital environment: Changes in reading behavior over the past ten years“. In *Journal of Documentation*, 61(6), 700–712.

- Liu, Z. (2012). „Digital reading: An overview“. In *Chinese Journal of Library and Information Science*, 5(1), 85–94.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS) (Hrsg.) (2023). *JIM-Studie 2023. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM\\_2023\\_web\\_final.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2023_web_final.pdf) [02.01.2024].
- Mey, G. & Mruck, K. (2010). „Interviews“. In dies. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 423–435.
- Nielsen, J. (2008, May 5). „How little do users read?“. In *Nielsen Norman Group*. <https://www.nngroup.com/articles/how-little-do-users-read/> [03.12.2023].
- Nieweler, A. (2017). „Schulung der funktionalen kommunikativen Kompetenz“. In ders. (Hrsg.), *Fachdidaktik Französisch. Das Handbuch für Theorie und Praxis*. Klett, 114–131.
- Nordquist, R. (2017). „Definition and examples of text in language studies“. In *Thought Co*. <https://www.thoughtco.com/text-language-studies-1692537> [03.12.2023].
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2021). *21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>.
- Philipp, M. (2018). *Lesekompetenz bei multiplen Texten. Grundlagen, Prozesse, Didaktik*. Francke.
- Prüsmann, F. (2019). „Qualitative Datenanalyse von Lehrereinschätzungen: Forschungsmethodische Überlegungen zur Dokumentarischen Methode und Qualitativen Inhaltsanalyse“. In E. Wilden & H. Rossa (Hrsg.), *Fremdsprachenforschung als interdisziplinäres Projekt*. Peter Lang, 133–150. <http://www.jstor.org/stable/j.ctvnp0htp.10> [03.12.2023].
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung* (4. Aufl.). Oldenbourg.
- Reiss, K., Weis, M., Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.) (2019). *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Zusammenfassung*. Waxmann. [https://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtsbaende\\_und\\_Zusammenfassungen/Zusammenfassung\\_PISA2018.pdf](https://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtsbaende_und_Zusammenfassungen/Zusammenfassung_PISA2018.pdf) [03.12.2023].
- Shibata, H. & Omura, K. (2020). *Why Digital Displays Cannot Replace Paper: The Cognitive Science of Media for Reading and Writing*. Springer.

- Tveit, Å. K. & Mangen, A. (2014). „A joker in the class: Teenage readers' attitudes and preferences to reading on different devices“. In *Library & Information Science Research*, 36(3–4), 179–184. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2014.08.001>.
- von Brand, T., Eikenbusch, G. & Mues, B. (2023). *Digitales Lesen. Grundlagen – Perspektiven – Unterrichtspraxis*. Klett/Kallmeyer.
- Wanning, B. (2017). *Lesestrategien für digitale Medien*. De Gruyter.
- Wästlund, E., Norlander, T., & Archer, T. (2008). „The effect of page layout on mental workload: A dual-task experiment“. In *Computers in Human Behavior*, 24(3), 1229–1245. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2007.05.001>.
- Weinreich, H., Obendorf, H., Herder, E., & Mayer, M. (2008). „Not quite the average: An empirical study of Web use“. In *ACM Transactions on the Web*, 2(1), 5.1–5.31. <https://doi.org/10.1145/1326561.1326566>.

# **Einschätzungen von Lehramtsstudierenden zu *Augmented* und *Virtual Reality* als Medium im Fremdsprachenunterricht Spanisch**

## **1 *Augmented* und *Virtual Reality***

### **1.1 Gegenstandsbestimmung**

2020 nutzten 5 % der deutschen Zwölf- bis 19-Jährigen bereits *Virtual-Reality*-Brillen in der Freizeit (vgl. MPFS 2020, 58).<sup>1</sup> Dies spiegelt nicht annähernd die globale Entwicklung in der *Virtual-Reality*-Branche wider. Der Absatzmarkt von *Augmented*- und *Virtual-Reality*-Produkten hat sich in den letzten Jahren um ein Vielfaches vergrößert. Während er im Jahr 2019 mit rund 20 Milliarden Dollar beziffert werden konnte, werden für das Jahr 2024 Größenordnungen von rund 300 Milliarden Dollar (vgl. Statista 2021) und bis 2027 ein Absatz von 28,6 Millionen Geräten erwartet (vgl. Statista 2024). *Augmented* und *Virtual Reality* sind keine neuen Technologien, erleben derzeit jedoch einen Aufschwung, auch im Bildungsbereich.

*Augmented Reality* (AR) stellt eine Art digitale Erweiterung der Realität dar. Laut Azuma et al. (2001, 34) reichere ein AR-System die reale Welt mit computergenerierten, virtuellen Objekten an, sodass der Eindruck entstehe, dass diese koexistierten. Dies ist z. B. mit entsprechenden Applikationen und der Kamera eines Smartphones möglich. AR-Systeme zeichnet aus, dass sie reale und virtuelle Objekte in einer faktischen Umgebung kombinieren, d. h. reale Objekte werden registriert und virtuelle Objekte an ihnen ausgerichtet; sie sind interaktiv und laufen in Echtzeit ab (vgl. ebd.).

.....

1 Zahlen für die Folgejahre liegen leider nicht vor, da *Virtual Reality* in den nachfolgenden *JIM-Studien* nicht mehr erfasst wurde.

*Virtual Reality* (VR) wiederum ist laut Franchi (1994, 23) eine digital erzeugte sensorische Erfahrung:

Virtual Reality is a computer-created sensory experience that completely immerses a participant to believe and barely distinguish a ‚virtual‘ experience from a real one. It is the use of computer graphics, sounds and images to reproduce an electronic version of real-life situations. [...] Virtual Reality is not a computer. It is a technology that uses computerized clothing to synthesize reality.

Das immersive Eintauchen in eine virtuell generierte 360°-Welt, welches mit sogenannten *Head-Mounted-Displays* bzw. VR-Brillen ermöglicht wird (vgl. Kaplan-Rakowski & Gruber 2019, 1), lässt ein Potenzial dieser Technologie für den fremdsprachlichen Unterricht erahnen. Ob und innerhalb welcher Art didaktischer Settings VR zu Lernerfolgen führen kann, ist bisher jedoch eher unklar (vgl. Kerres, Mulders & Buchner 2022). Das Strategiepapier *Bildung in der digitalen Welt* der KMK (2017, 56) hebt die besondere Wirkungsfähigkeit von virtuellen Lernumgebungen folgendermaßen hervor:

Lernformate mit unterschiedlichen virtuellen und physischen Präsenzen unterstützen ein individuelles, auf die persönlichen Wissensbedarfe, Voraussetzungen und Zielsetzungen zugeschnittenes Lernen. Durch die Ortsunabhängigkeit des Lernens können sich die Kursteilnehmenden mit Lernenden und Lehrenden überregional und in anderen Ländern global austauschen.

Darüber hinaus wird das Potenzial von digitalen Simulationen betont (vgl. ebd., 50), welche mit VR-Anwendungen im Fremdsprachenunterricht realisierbar sind.

Tatsächlich zeigen aktuelle Studien, dass VR beim lexikalischen Lernen unterstützen kann (vgl. Dhimolea, Kaplan-Rakowski & Lin 2022), zur Förderung inter- und transkultureller Sprechhandlungskompetenzen geeignet ist (vgl. Ahlers et al. 2020; Gruber, Canto & Jauregi-Ondarra 2023) und Sprechangst reduzieren kann (vgl. Kaplan-Rakowski & Gruber 2023). Es ist jedoch

nicht verwunderlich, dass das Medium VR nicht *per se* lernwirksam zu sein scheint (vgl. Coban, Bolat & Goksu 2022). Allerdings besteht noch starker Forschungsbedarf (vgl. Dhimolea, Kaplan-Rakowski & Lin 2022).

AR und VR stellen insofern ein fruchtbares Forschungsfeld, auch im Rahmen der Lehrkräfteausbildung, dar, da angehende Lehrkräfte wissenschaftliche Erkenntnisse, die sie im Studium erzielt haben, in die schulische Praxis tragen.

## 1.2 Einschätzungen von Studierenden fremdsprachlicher Fächer zu AR und VR

Die Einstellungen von Lernenden gegenüber VR sind überwiegend positiv (vgl. Dhimolea, Kaplan-Rakowski & Lin 2022). Untersuchungen zu Einstellungen gegenüber und Einschätzungen zu AR und VR speziell von (Lehramts-) Studierenden fremdsprachlicher Fächer sind jedoch rar gesät. Die bisherigen Erhebungen zeigen, dass Studierende vorwiegend Potenziale von AR nach dem praktischen Einsatz dieses Mediums erkennen: AR wird von Studierenden fremdsprachlicher Fächer überwiegend als nützlich für das Lehren und Lernen eingeschätzt (vgl. Karacan & Polat 2022a, 2022b; Yang & Mei 2018). Ähnliche Ergebnisse ließen sich mit Augenmerk auf Lehrkräfte und Schüler:innen erzielen (vgl. Ashley-Welbeck & Vlachopoulos 2020; bin Salmee & Majid 2022; Hsieh 2016). In Hsiehs Studie schätzen Lehrkräfte und Schüler:innen die Arbeit mit AR im Englischunterricht als interessant, kurzweilig und motivationsförderlich ein (ebd.). In der Studie von Ashley-Welbeck und Vlachopoulos (2020) werden jedoch auch technische Probleme als mögliche Nachteile von Lehrkräften angesprochen.

Studierende fremdsprachlicher Fächer zeigen auch gegenüber VR vornehmlich positive Einstellungen und schreiben diesem Medium diverse Potenziale für das fremdsprachliche Lernen zu (vgl. Dolgunsöz, Yildirim & Yildirim 2018; Figueroa Flores et al. 2022; Kaplan-Rakowski & Wojdyski 2018). So wird ein positiver Einfluss auf die Motivation von Lernenden, ihr Lernengagement und Unterrichtsinteresse sowie auf die Förderung von Hörverstehens- und Sprechkompetenzen angenommen (ebd.).

Allerdings werden auch hohe Kosten, technische Probleme in Form von Internetstörungen, der zeitliche Aufwand beim Einsatz, ein Mangel an ge-



eigneten fremdsprachlichen Inhalten oder auftretende physiologische Effekte als negative Aspekte angeführt (vgl. Dolgunsöz, Yildirim & Yildirim 2018; Figueroa Flores et al. 2022; Kaplan-Rakowski & Wojdyski 2018; Plötner & Nowotny 2023).

## 2 Forschungsinteresse, methodisches Vorgehen und Stichprobe

Das Forschungsvorhaben wurde innerhalb des Projektes „Virtual und Augmented Reality und ihre Potenziale für den Spanischunterricht“<sup>2</sup> an der Leibniz Universität Hannover realisiert, in dessen Rahmen die gleichnamige Lehrveranstaltung im Aufbaumodul *Didaktik* des Masterstudiengangs *Lehramt an Gymnasien* vom Sommersemester 2022 bis zum Sommersemester 2023 wiederholend angeboten worden ist. Ein Anliegen der Lehrveranstaltung war es, mittels forschenden Lernens (vgl. hierzu Müller Werder 2018; Wengler 2023) der Studierenden verfügbare VR-Programme und -Applikationen für den Fremdsprachenunterricht Spanisch zu identifizieren, anhand geeigneter Kriterien zu analysieren und über mögliche Einsatzszenarien, Risiken und Desiderata zu reflektieren. Das verwendete Beurteilungsraster wurde im Rahmen der Lehrveranstaltungen er- und überarbeitet. Die zu analysierenden Apps und Anwendungen wurden von den Studierenden (vgl. hierzu Wengler, im Erscheinen) selbst ausfindig gemacht, gesichtet und analysiert. Es gab keine Vorgaben zur Auswahl dieser, außer die Einhaltung eines erkennbaren Bezugs zum Spanischunterricht oder denkbaren Spanischlernprozessen.

Die Studierenden konnten für die Dauer des Lehrveranstaltungszeitraums jeweils ein *Head-Mounted-Display* des Modells *Meta Quest 2* (vormals *Oculus Quest 2*) bzw. *Pico Neo 3* ausleihen sowie kostenlos verfügbare Applikationen oder WebVR-Anwendungen (herunterladen und) während der Seminarsitzungen und in ihrer Freizeit nutzen.

.....

2 Förderhinweis: Das Projekt wurde von der Leibniz School of Education der Leibniz Universität Hannover finanziell gefördert.

Die Seminare wurden wissenschaftlich unter Anwendung eines longitudinalen Forschungsdesigns begleitet. Drei Forschungsfragen galt es mittels quantitativ-qualitativer Online-Fragebogenerhebung und leitfadengestützter strukturierter Interviews zu beantworten:

- (1) Welche Einstellungen hegen Lehramtsstudierende bezüglich des Einsatzes von *Augmented* und *Virtual Reality* im Fremdsprachenunterricht Spanisch?
- (2) Welche Potenziale und Risiken von *Augmented* und *Virtual Reality* sehen sie für den Fremdsprachenunterricht Spanisch?
- (3) Verändern sich ihre Einstellungen und Einschätzungen nach intensiver Nutzung und Analyse von VR-Systemen und -Applikationen?

Messzeitpunkte der Fragebogenerhebung waren jeweils die erste und letzte Seminarsitzung, die qualitativen Interviews fanden unmittelbar nach Ende der Vorlesungszeit statt. An der Fragebogenerhebung nahmen über drei Semester insgesamt 49 Master-Studierende (*Ad-hoc*-Stichprobe) mit einem durchschnittlichen Alter von 25 Jahren teil (min=21, max=38), davon 61,2% weiblich und 26,5% männlich (n=6 ohne Angabe). Erhebungsinstrument war ein teilstandardisierter, explorativer Fragebogen (nominal- und ordinalskaliert sowie Freifeldantworten<sup>3</sup>). Die Teilnahme an der Online-Fragebogenerhebung war anonym und freiwillig, zog für die Studierenden also weder positive noch negative Konsequenzen nach sich. Um Tendenzen sozialer Erwünschtheit weiter zu verringern, wurde in den Seminaren mehrfach transparent kommuniziert, dass die Zielsetzung der Lehrveranstaltung nicht das Werben für eine neue Technologie sei, sondern eine wertneutrale und ergebnisoffene, gemeinsame Untersuchung dergleichen angestrebt werde, um u. a. Reflexionsprozesse über eine Verwendung oder Nicht-Verwendung im unterrichtlichen Kontext und begründete Entscheidungen dahingehend anzustoßen.

Dieser Beitrag fokussiert sich auf die Ergebnisse der Fragebogenerhebung, die mit Hilfe des Online-Erhebungstools *Lime Survey* durchgeführt wurde. Die Auswertung erfolgte mit der freien Software *PSPP* zum einen statistisch unter

.....

3 Ein Auszug aus dem Fragebogen befindet sich im Anhang.

Verwendung nicht-parametrischer Testverfahren insbesondere zur Prüfung auf Abweichungen in den zentralen Tendenzen innerhalb der Gruppen an zwei unterschiedlichen Messzeitpunkten, aber auch auf Abweichungen zwischen Gruppen (Geschlecht, Zweifach<sup>4</sup>) zu jeweils einem Messzeitpunkt. Weiterhin wurde eine an Kuckartz (2014) angelehnte qualitative und induktive Analyse der Freifeldantworten in MAXQDA durchgeführt.

Diese Analyse wurde zur Feststellung der Intrarater-Übereinstimmung nach >12 Wochen an 30 % des Materials unter Verwendung des erstellten Codiermanuals wiederholt. Es ergab sich eine Übereinstimmung von 91,4 % (350/383 Codings). Doppelte oder fehlende Codierungen wurden daraufhin korrigiert; strittige Codierungen wurden nach Diskussion und auf Basis des angepassten Codiermanuals am gesamten Material überarbeitet.

### 3 Ergebnisse

Zu Beginn der Lehrveranstaltungen wiesen die Teilnehmenden keine oder sehr wenige Erfahrungen mit AR ( $M=0.55$ ,  $SD=0.87$ ) und VR ( $M=1.04$ ,  $SD=1.25$ ) auf (5=sehr viele Erfahrungen, 0=keine Erfahrungen). Unterschiede zwischen den Geschlechtern ließen sich mittels Mann-Whitney-U-Test hierzu nicht feststellen. Auch das Freizeitnutzungsverhalten unter den Teilnehmenden war dementsprechend gering. 88,1 % der Befragten nutzten zu Beginn der Veranstaltungen nie AR, 9,5 % ein- bis zweimal pro Monat und 2,4 % weniger als ein- bis zweimal pro Monat ( $n_{ges}=42$ ). Auch VR wurde vor den Lehrveran-

.....

4 Das Merkmal *Geschlecht* wurde einbezogen, da Frauen im Schnitt geringere digitalisierungsbezogene Kompetenzen aufweisen als Männer und weniger häufig digitale Geräte und Medien nutzen (vgl. Initiative D21 2020). Befragungen zeigen, dass VR-Spiele in Deutschland überwiegend von Männern gespielt werden (vgl. Technische Hochschule Köln 2021) und Frauen weniger Interesse an *Augmented* und *Virtual Reality* zu haben scheinen (vgl. Ernst & Young 2017). Das Studienfach wurde erhoben, um mögliche Zusammenhänge zu explorieren. An der Leibniz Universität Hannover wird über das Romanische Seminar und die Didaktik der romanischen Sprachen hinaus am Institut für Didaktik der Naturwissenschaften verstärkt zu *Virtual Reality* geforscht.

staltungen von 79,1 % der Befragten nie und von 20,9 % der Befragten weniger als ein- bis zweimal pro Monat genutzt ( $n_{ges}=43$ ).

Nichtsdestotrotz hatten 42 Studierende bereits zu Beginn der Veranstaltungen konkrete Vorstellungen darüber, was AR und 44 darüber, was VR ist. 14,3 % von ihnen hielten AR für eine Imitation der Realität bzw. ein „Imitieren der Realität durch Technologie“ (SoSe2022\ID06:1-1). 23,8 % hielten AR wiederum für eine neu erschaffene oder eine „andere, zweite Realität die über die eigene Wahrnehmung hinausgeht“ (SoSe 2023\ID10:1-1). 61,9 % verstanden unter AR zu diesem Zeitpunkt eine Erweiterung der Realität, z. B. ein „Projizieren von virtuellen Objekten in ein tatsächliches Umfeld via Kameras“ (WiSe 2022\_23\ID11:1-1) oder eine „Erweiterung des real wahrgenommenen Bildes durch verschiedene techn[ische] (Anm. JW) Hilfsmittel wie Handy-Apps o. Ä. Oft wird gefilmt und dann durch die App im gefilmten Bild etwas ergänzt“ (SoSe 2023\ID13:1-1)<sup>5</sup>. VR hielten nur wenige für eine Imitation (9,1 %) oder eine Erweiterung (6,8 %) der Realität. 84,1 % der Befragten verstanden unter VR eine neu geschaffene, computergenerierte oder „virtuell (digital) konstruierte Realität, die durch digitale Anwendungen erlebt werden kann“ (SoSe2022\ID08:3-3) und die mit einem Immersionserleben verbunden sein kann, einem „Eintauchen in eine virtuelle Welt, bei der die physische Realität ausgeblendet wird“ (SoSe 2023\ID08:3-3). Einige Studierende erwähnten auch, dass VR mit sogenannten VR-Brillen oder *Head-Mounted-Displays* erlebt werden kann.

Solche *Head-Mounted-Displays* unterschiedlicher Marken hatten zu Beginn der Veranstaltung immerhin acht Teilnehmende (16,3 %) schon einmal benutzt und konnten sie benennen. Zwei Antworten bezogen sich auf spezifische Spiele in VR, zwei weitere auf Simulationen (z. B. vom freien Fall) und eine auf Produktivitätsapps wie VR-Webbrowser. Sieben Teilnehmende (14,3 %) wiesen Erfahrungen in der Nutzung von AR auf. Auch die Verwendung von AR beschränkte sich zu diesem Zeitpunkt auf spezifische Spiele oder Produktivitätsapps (z. B. Suchmaschinen).

.....  
5 Die Belegstellen werden hier im Original und mit orthographischen Abweichungen übernommen.

Das Freizeitnutzungsverhalten hat sich zum Ende der Lehrveranstaltungen verändert. AR nutzten nun 7,7 % häufiger als ein- bis zweimal in der Woche, ebenfalls 7,7 % einmal bis zweimal in der Woche, 20,5 % ein- bis zweimal pro Monat, 38,5 % weniger als ein- bis zweimal pro Monat und nur noch 25,6 % nie ( $n_{ges}=39n$ ). Vorher lag die Rate der Nicht-Nutzer:innen um 73 % höher. Auch VR kam am Ende der Lehrveranstaltungen häufiger in der Freizeit zum Einsatz. 7,5 % der Befragten nutzten es ein- bis zweimal in der Woche, 17,5 % ein- bis zweimal im Monat und 35 % weniger als ein- bis zweimal im Monat ( $n_{ges}=40$ ). Die Anzahl derjenigen, die VR nie in der Freizeit nutzten, hat sich von 79,1 % auf 40 % verringert.

Auch die eigenen Erfahrungen mit *Augmented* und *Virtual Reality* wurden dementsprechend nach dem Abschluss der Lehrveranstaltungen als höher bewertet (AR:  $M=2.77$ ,  $SD=1.06$ ; VR:  $M=3.17$ ,  $SD=1.20$ ). Die selbsteingeschätzte Erfahrung mit AR fällt nach Abschluss der Lehrveranstaltungen signifikant höher ( $Mdn=3.00$ ) aus als vorher ( $Mdn=0.00$ ) (asymptotischer Wilcoxon-Test:  $z=-5.04$ ,  $p=.001$ ,  $n=34$ ). Die Effektstärke liegt bei  $r=.86$  und entspricht nach Cohen (1992) einem starken Effekt.

Die selbsteingeschätzte Erfahrung mit VR fällt nach Abschluss der Lehrveranstaltungen ebenfalls signifikant höher ( $Mdn=3.00$ ) aus als vorher ( $Mdn=1.00$ ) (asymptotischer Wilcoxon-Test:  $z=-5.00$ ,  $p=.001$ ,  $n=37$ ). Die Effektstärke liegt bei  $r=.82$  und entspricht nach Cohen (1992) ebenfalls einem starken Effekt.

Mit der wachsenden Erfahrung hat auch die Kenntnis über unterschiedliche AR- und VR-Applikationen zugenommen. Bezüglich AR wurden nun neben Spielen (14 Nennungen) und Produktivitätsapps (7 Nennungen) auch Design- ( $n=1$ ), Fotobearbeitungs- ( $n=17$ ) und Dienstleistungsapplikationen ( $n=10$ ) sowie Lernsoftware ( $n=2$ ) benannt. Insgesamt wurden 18 verschiedene AR-Applikationen angesprochen.

Während zu Beginn der Lehrveranstaltungen vier verschiedene Modelle von *Head-Mounted-Displays* namentlich benannt wurden, waren es nach den Lehrveranstaltungen insgesamt sieben (mit denen die Teilnehmenden anscheinend in ihrer Freizeit unabhängig von den in der Lehrveranstaltung genutzten Modellen in Berührung gekommen sind). Neben Spielen (10 Nennungen) und Produktivitätsapps (11 Nennungen) wurden von den Befragten nach den Lehrveranstaltungen auch Design-Applikationen ( $n=1$ ), Sport- und

Gesundheitsapps ( $n=2$ ), virtuelle Museen ( $n=15$ ), *SocialVR*-Apps ( $n=17$ ) und Lernsoftware ( $n=24$ ) angesprochen. In 13 Antworten nahmen die Befragten auch auf 360°-Videos und -Videokanäle Bezug. Es wurden insgesamt 26 verschiedene VR-Applikationen namentlich benannt, darunter sechs für das Spanischlernen ausgewiesene Programme, zwei virtuelle Museen und fünf *SocialVR*-Applikationen.

Entsprechend der gesammelten Erfahrungen mit AR und VR hat sich auch die selbsteingeschätzte Kompetenz im Umgang mit VR-Hardware und -Software entwickelt. Am Ende der Lehrveranstaltungen wurde diese signifikant höher ( $M=2.63$ ,  $SD=0.70$ ,  $Mdn=3.00$ ) (4=sehr hoch, 0=keine) als vorher ( $M=1.52$ ,  $SD=1.19$ ,  $Mdn=2.00$ ) eingeschätzt (asymptotischer Wilcoxon-Test:  $z=-4.15$ ,  $p=.001$ ,  $n=35$ ). Die Effektstärke liegt bei  $r=.70$  und entspricht nach Cohen (1992) einem starken Effekt. Es ließen sich zu keinem der Messzeitpunkte Unterschiede zwischen den Geschlechtern feststellen, was die Einschätzung der eigenen Erfahrung oder die der eigenen Kompetenzen in Bezug auf diese Medien betrifft.

Dementsprechend verstand nach Ende der Lehrveranstaltung nur noch eine Person (2%) fälschlicherweise unter AR eine „komplett geschaffene virtuelle Welt, in welche der Nutzende eintaucht“ (WiSe2022\_23ID04:2-2), für 79,6% der Teilnehmenden ist AR, „[w]enn der realen Umgebung, Dinge hinzugefügt werden oder verändert werden“ (SoSe2023ID07:2-2) oder „dass die Realität, also die reale Welt wie wir sie wahrnehmen, durch virtuelle Bestandteile erweitert, jedoch nicht gänzlich ersetzt wird“ (SoSe2022ID03:2-2) ( $n=9$  keine Angabe).

VR wurde nur noch von jeweils einer Person (2%) als Imitation oder Erweiterung der Realität wahrgenommen. 73,5% beschrieben VR als eine Art neu erschaffene Realität ( $n=11$  keine Angabe):

Unter Virtual Reality verstehe ich, dass unsere Realität gänzlich durch eine neue, virtuell erschaffene Realität ersetzt wird. (SoSe2022ID03:4-4)

Eine virtuell geschaffene Realität, welche es ermöglicht, ein Immersionserlebnis zu schaffen und die ‚wirkliche‘ Realität zu vergessen. (WiSe2022\_23ID07:4-4)

Unter VR versteht man eine in sich geschlossene fiktionale Welt, in die der Spieler/-in eintaucht. Es wirkt authentisch, sodass man dort immersiv mit verschiedenen Sinnesmodalitäten lernen kann, was sehr effizient und nachhaltig ist. Wir stehen gerade erst am Anfang von VR, aber bereits jetzt ist das große Potenzial ersichtlich. (SoSe2022\ID15:4-4)

Das von Student:in 15 im Sommersemester 2022 angesprochene „große Potenzial“ von VR wurde zu Beginn und zum Ende der Veranstaltungen gleichbleibend hoch eingeschätzt; ebenso verhält es sich mit der Einschätzung zum Potenzial von AR (AR: MZ1 *Mdn*=3.00, MZ2 *Mdn*=3.00, VR: MZ1 *Mdn*=3.00, MZ2 *Mdn*=3.00; keine signifikante Veränderung).

Vor den Lehrveranstaltungen stimmten 23,7 % der Befragten der Aussage voll zu, dass AR ein großes Potenzial für den Spanischunterricht habe; 65,8 % stimmten der Aussage eher zu (*n*<sub>ges</sub>=38). Nach den Lehrveranstaltungen stimmten 23,1 % der Befragten der Aussage voll zu und immerhin noch 53,8 % eher zu (*n*<sub>ges</sub>=39) (MZ1 *M*=3.08, *SD*=0.71; MZ2 *M*=2.95, *SD*=0.79) (4=volle Zustimmung, 0=keine Zustimmung). Hinsichtlich VR stimmten vor den Lehrveranstaltungen 27,8 % der Befragten der Aussage voll zu, dass diese ein großes Potenzial für den Spanischunterricht habe; 66,7 % stimmten der Aussage eher zu (*n*<sub>ges</sub>=36). Nach den Lehrveranstaltungen stimmten 35 % der Befragten der Aussage voll zu und 45 % eher zu (*n*<sub>ges</sub>=40) (MZ1 *M*=3.19, *SD*=0.62; MZ2 *M*=3.08, *SD*=0.89). Signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern bezüglich der Einschätzung des Potenzials von AR und VR ließen sich zu keinem Messzeitpunkt feststellen. Ebenso verhält es sich unter Berücksichtigung des Zweitstudienfachs (Testung mittels Kruskal-Wallis).

Einsatzbereiche von <i>Augmented</i> und <i>Virtual Reality</i> im Spanischunterricht	MZ1 (n)	MZ2 (n)
Authentische Sprechanlässe und Gesprächssimulationen	23	24
Gamification und spielbasiertes Lernen	7	5
Grammatisches Lernen	3	2
Aneignung kultur- und länderspezifischen Wissens	27	18
Lexikalisches Lernen	11	19

Einsatzbereiche von <i>Augmented</i> und <i>Virtual Reality</i> im Spanischunterricht	MZ1 (n)	MZ2 (n)
Literarisches Lernen	3	2
Methodenvielfalt	4	6

**Tabelle 1:** Einschätzungen zu Einsatzbereichen von *Augmented* und *Virtual Reality* im Spanischunterricht (Pro Antwort wurden teilweise diverse Aspekte benannt, sodass z. T. mehrfach pro Antwort codiert wurde.)

Die Studierenden erachten VR und AR insbesondere als geeignet, um authentische Sprechanlässe und Gesprächssimulationen zu schaffen. Diese Einschätzung hat sich im Verlauf der Lehrveranstaltungen kaum verändert. Die Freifeldantworten der Befragten beziehen sich allerdings ausschließlich auf *Virtual-Reality*-Szenarien. Zur Schaffung von fremdsprachlichen Kommunikationssituationen erachten sie AR anscheinend als weniger dienlich. Mit Blick auf VR wird besonders das Potenzial, an nur schwer erreichbare Orte digital „reisen“ zu können, dort virtuell mit Muttersprachler:innen in Kontakt treten zu können und so gegebenenfalls Sprechhemmungen abzubauen, hervorgehoben:

Ein Szenario in dem man durch ein Virtuelles Spanien läuft und mit Leuten in Kontakt tritt (SoSe2022\ID04:9-9)

Man tritt virtuell mit Spanischsprachlerinnen aus Lateinamerika in Kontakt und fragt diese z.B nach dem Weg (SoSe2023\ID16:12-12)

Z. B. Simulation echter Gespräche mit Muttersprachlern um Angst zu überwinden und Vertrauen in Situationen zu schaffen. (WiSe2022\_23\ID04:15-15)

Dabei spielt nicht nur das immersive Eintauchen in (die virtuell dargestellte) hispanophone Welt eine Rolle, sondern auch die „Schaffung von realitätsnahen Sprechanlässen“ (SoSe2022\ID05:10-10), sodass die Befragten hier vorwiegend ein Potenzial für die Förderung interkultureller kommunikativer Kompetenz sehen.



VR wird von einigen Befragten auch als Alternative zu realen Exkursionen und Klassenfahrten gewertet, „[f]alls keine Austauschprogramme möglich sind, [um] mit VR die Möglichkeit [zu] bieten, in die spanische Welt einzutauchen“ (WiSe2022\_23\ID09:9-9).

Ein hohes Potenzial schreiben die Befragten VR auch für die (erlebnisorientierte) Aneignung kultur- und länderspezifischen Wissens zu:

Ich könnte mir vorstellen, Programme auf Basis der zur Verfügung gestellten Schulbücher zu nutzen. Ich denke, dass der Besuch eines bestimmten Ortes: bspw. einer Landschaft, eines Hotels, eines Zimmers etc. gut dem Thematiken der Bücher und des Curriculums verbunden werden kann. (SoSe2022\ID11:10-10)

das Straßenleben/alltägliche Leben in hispanischen Ländern hautnah zu erfahren (WiSe2022\_23\ID10:9-9)

Ich kann mir vorstellen, dass man damit vor allem kulturelles Lernen erleichtern kann. Bei Lerneinheiten, bei denen kulturelles Wissen Spaniens oder lateinamerikanischer Länder vermittelt werden soll, können diese ‚fremden‘ Realitäten dann den SuS näher gebracht werden. (SoSe2022\ID03:9-9)

Nicht nur das virtuelle Reisen an andere Orte, sondern auch in andere Zeiten ist mit VR möglich:

Ggf, im Klassenraum zu bestimmten Epochen, geschichtlichen Hintergründen, was damals passiert ist (Franco, Guerra Civil etc.). Diese Ereignisse greifbarer für Schüler zu machen. (WiSe2022\_23\ID08:10-10)

Während sich die Einschätzungen zur Aneignung kultur- und länderspezifischen Wissens zu Messzeitpunkt 2 etwas verringerten, nahmen diese bezüglich des lexikalischen Lernens zu. Auch hier beziehen sich nur wenige Antworten der Befragten auf AR, z. B. „Dinge im Raum mit den richtigen Begriffen betiteln in AR“ (WiSe 2022\_23\ID13:10-10). Ein größeres Potenzial

wird anscheinend für VR ausgemacht, welches multimodales immersives Lernen ermöglicht:

im linguistischen Bereich (Lexik) zur multisensorischen Wahrnehmung fremdsprachigen Vokabulars zur Unterstützung des Spracherwerbs (SoSe2022\ID02:9-9)

Für das Vokabellernen kann man Vokabeln im Kontext lernen und in einer virtuellen Umgebung, was den affektiven Filter mehr aktivieren kann durch größere emotionale Erfahrungen, die mehr im Gedächtnis bleiben (SoSe2023\ID07:10-10)

Auch wenn im letzten Zitat die Ausführungen zur Funktionsweise des affektiven Filters unzutreffend sind (vgl. hierzu Krashen 1982), so lässt sich dennoch interpretieren, dass hier die Vorteile der in VR hervorgerufenen (positiven) emotionalen Erfahrungen bei der Gedächtniskonsolidierung hervorgehoben werden sollen. Ein:e Befragte:r erwähnte mit Blick auf vorteilhafte AR- und VR-stützbar Lernetechniken auch das grammatische Lernen: „Wortschatz oder Grammatik trainieren durch räumliche Lernetechniken (z. B. Loci)“ (SoSe2022\ID06:9-9).

Insgesamt spielt das grammatische Lernen in den Einschätzungen der Befragten jedoch eine untergeordnete Rolle, ebenso wie das literarische Lernen. Die wenigen Einsatzbereiche, die sich die Befragten jedoch vorstellen können, zeigen ein gewisses Potenzial (überwiegend wieder für VR) auf:

im literaturwissenschaftlichen Bereich zur Unterstützung der Vorstellungskraft der SuS des damaligen Lebens diverser Epochen, in denen ein literarisches Werk spielt (SoSe2022\ID02:9-9)

Hilfe für Textverständnis – bspw. durch Simulieren eines Ereignisses aus einer Lektüre. (WiSe2022\_23\ID11:10-10)

Einige Male wurde besonders AR Potenzial im Rahmen der Methodenvielfalt zugeschrieben, besonders für die Erstellung „bessere[r] Mindmaps oder

Schaubilder“ (SoSe2023\ID03:9-9) oder im „[f]ächerübergreifende[n] Einsatz in Form von Museumsrundgängen bei Projektwochen“ (SoSe2023\ID16:13-13), welche mittels AR angereichert werden könnten. Mit Blick auf VR werden die Potenziale des „[b]ewegte[n] Lernen[s]“ (SoSe2022\ID01:9-9) und ebenfalls mehrfach die vielfältigen Möglichkeiten im Rahmen von Projektwochen angesprochen.

Auch im spielbasierten bzw. gamifizierten Lernen mit AR und VR sehen einige Studierende Potenziale, überwiegend wieder mit Bezug zu VR:

Vor allem für die Sprachpraxis kann ich mir gut immersive virtuelle Realität vorstellen, bei interaktiven Applikationen zum Beispiel, wo man zu zweit Puzzles in einer virtuellen Umgebung mit der VR-Brille lösen kann und so die zu erlernende Sprache spricht uns übt. (SoSe2023\ID14:12-12)

Weiterhin finden virtuelle Stadtrallyes zweimal Erwähnung, welche mit auf *Google Streetview* basierenden Applikationen in VR umgesetzt werden können: „Schnitzeljagd/Verstecken spielen (z. B. rausfinden, wo eine Person ist – ‚Qué puedes ver?‘ – ‚Veo una montania...‘)“ (SoSe2023\ID03:10-10).

Während sich die Einschätzungen zu den Potenzialen von AR und VR für den Spanischunterricht eher geringfügig und nur im Falle des lexikalischen Lernens und der Aneignung kultur- und länderspezifischen Wissens stärker verändert haben, zeigen sich größere Schwankungen hinsichtlich der Risikobewertung von AR und VR zwischen Messzeitpunkt 1 und 2.

<b>Risiken beim Einsatz von <i>Augmented</i> und <i>Virtual Reality</i> im Spanischunterricht</b>	<b>MZ1 (n)</b>	<b>MZ2 (n)</b>
Ablenkung von Lerninhalten	7	8
Datenschutz	5	15
Destruktives Lernendenverhalten	3	2
Eskapismus und Suchtgefahr	10	5
Fehlende und problematische Inhalte	3	8
Kontrollverlust der Lehrkraft	0	6

Risiken beim Einsatz von <i>Augmented</i> und <i>Virtual Reality</i> im Spanischunterricht	MZ1 (n)	MZ2 (n)
Kosten und sozioökonomische Benachteiligung	2	6
Physiologische und gesundheitliche Folgen	5	11
Technisch bedingte Mängel	2	6
Überforderung	7	5
Verhältnis zwischen technischem Aufwand und Lernoutcomes	6	5

**Tabelle 2:** Einschätzungen zu den Risiken von *Augmented* und *Virtual Reality* im Spanischunterricht (Pro Antwort wurden teilweise diverse Aspekte benannt, sodass z. T. mehrfach pro Antwort codiert wurde.)

Obleich zu Beginn der Lehrveranstaltungen eine Förderung von Eskapismus und Suchtverhalten bei Lernenden von einigen Befragten als mögliche Risiken bei der Nutzung von AR und VR in unterrichtlichen Kontexten befürchtet worden ist (z. B. Spielsucht, Internetabhängigkeit, soziale Isolation), wird diesen Medien nach den Lehrveranstaltungen weniger häufig solcherart Eigenschaften zugeschrieben. Allerdings sprachen die Befragten nach den Lehrveranstaltungen häufiger andere gesundheitliche, d. h. physiologische Folgen an wie „Krankheitsbilder wie Epilepsie“ (SoSe2023\ID01:12-12), „Motion Sickness, Fotosensitive Epilepsie oder andere biologische Faktoren oder Krankheitsbilder“ (SoSe2023\ID01:11-11), „Schwindel, Übelkeit“ (WiSe2022\_23\ID09:12-12) oder „Augenschäden [und] Körperschäden bei zu viel Bewegung“ (WiSe2022\_23\ID02:19-20). Diese durch VR möglicherweise verursachten körperlichen Folgen sind in der Regel reversibel, können jedoch dazu führen, dass einzelne Lernende sich nicht in VR-Lernphasen einbringen können.

Auch hinsichtlich des (mangelnden) Datenschutzes bei der Verwendung von AR und VR bestanden nach den Lehrveranstaltungen häufiger Bedenken:

Vor allem die Privatsphäre ist ein Problem. Wer kontrolliert was in den Apps passiert? Tut dies der Staat oder große Tech Konzerne? Was passiert mit den Daten, welche wir in virtuellen Umgebungen hinterlassen? (WiSe2022\_23\ID07:12-12)

Beispielweise werden bei einigen Apps personenbezogene Daten gesammelt und verkauft oder eine u. a. bei Oculus eine zwingende Facebook Registrierung, um auf die Apps zu nutzen. (SoSe2022\ID11:12-12)

Diese Verknüpfung eines *Facebook*-Accounts mit den *Head-Mounted-Displays* war im Jahr 2022 tatsächlich noch obligatorisch; inzwischen besteht allerdings die Möglichkeit einer Nutzung ohne die Verknüpfung zu Social Media.

Ebenfalls häufiger als Risiken werden nach den Lehrveranstaltungen technisch bedingte Mängel (z. B. Fehleranfälligkeit der Geräte oder schlechtes WLAN an Schulen), hohe Kosten für die VR-Brillen und damit verbunden eine sozioökonomische Benachteiligung sowie problematische oder für den Fremdsprachenunterricht Spanisch irrelevante Inhalte und Applikationen benannt.

Damit zusammen hängt auch das Verhältnis zwischen nötigem technischem Aufwand und den damit erzielbaren Lernoutcomes, was von einigen Befragten vor den Lehrveranstaltungen geringfügig häufiger thematisiert worden ist:

Zu viel Fokus auf neuen Medien auf die Praxis, sodass theoretischer Teil des Sprachenlernens zu kurz kommt (SoSe2022\ID09:11-11)

„Methode vor Didaktik“ (die Systeme werden genutzt, obwohl es effektivere analoge Lernmöglichkeiten gäbe) (SoSe2022\ID05:12-12)

viel Aufwand für wenig Ertrag im Gegensatz zu „konventionellem“ Unterricht (SoSe2022\ID01:12-12)

Ferner halten die Befragten eine mögliche Überforderung (z. B. durch mangelnde Usability, ungewohnte technische Bedienweisen oder Reizüberflutung) vor den Lehrveranstaltungen geringfügig häufiger für denkbar als danach. Ebenso verhält es sich mit dem möglichen Risiko destruktiven Verhaltens seitens der Schüler:innen (z. B. „Reiz blödsinn zu machen“ (SoSe2022\ID04:11-11) oder „Manipulation, Zerstören von Geräten“ (WiSe2022\_23\ID11:12-12).

Eine mögliche Ablenkung von Lerninhalten durch die Verwendung der Technologien wird wiederum nach den Lehrveranstaltungen geringfügig häufiger angesprochen:

Verfehlung des Ziels durch SuS, da die Entdeckung und das Ausprobieren im Vordergrund steht. (WiSe2022\_23\ID04:18-18)

AR/VR könnte die SuS evtl. vom eigentlichen Lernen ablenken (WiSe2022\_23\ID05:11-11)

Ggf. Tendenz zur Ablenkung vom Inhalt durch SuS → nutzen die VR Brille für andere Apps oder Spiele (SoSe2023\ID18:19-19)

Erstmals wird nach den Lehrveranstaltungen der Kontrollverlust der Lehrkraft als Risikofaktor thematisiert, da bei der Verwendung von VR-Brillen durch Schüler:innen (momentan noch) keine Möglichkeit des externen *Monitorings* besteht:

Ich kann als Lehrkraft schlecht kontrollieren, was die SuS an ihren Brillen machen und ob sie wirklich auf der ‚richtigen‘ App sind/die Aufgabe erledigen (SoSe2023\ID03:18-18)

## 4 Fazit und Diskussion

Aktuelle empirische Befunde zeigen, dass Fremdsprachenlehrende und -lernende AR und VR überwiegend als hilfreich und nützlich für das Lernen einschätzen (vgl. Kap. 1.2). Ihnen wird nachgesagt, Interesse und Motivation zu wecken. Mit Blick auf den Fremdsprachenunterricht wird weiterhin Potenzial für die Förderung der Hörverstehens- und der Sprechkompetenz angenommen. Jedoch werden insbesondere bezüglich VR auch technische Probleme, hohe Kosten, ein hoher zeitlicher Aufwand der Anwendung, ein Mangel an geeigneten VR-Inhalten und negative physiologische Effekte bei der Nutzung von VR befürchtet.

Diese Ergebnisse konnten in der hier präsentierten Studie repliziert werden. Das Potenzial von AR und VR wurde gleichbleibend hoch eingeschätzt. Besonders für die Schaffung von authentischen Sprechansätzen und Gesprächssimulationen, aber auch für die Aneignung kultur- und länderspezifischen Wissens und für das lexikalische Lernen sahen die Befragten VR als geeignet an. Ob sich VR auf dieser Basis, ähnlich wie es Ahlers et al. (2020) postulieren, zu einem *spatium francum* entwickeln wird können, muss die Zukunft zeigen.

Weniger Potenzial räumten sie dem grammatischen und literarischen Lernen ein, was bisweilen mit der Auswahl der analysierten Apps zusammenhängen dürfte (vgl. Kap. 5). Die Befragten äußerten sich auch zu Risiken beim Einsatz von AR und VR. Hierbei wurde der mangelnde Datenschutz als der größte Problembereich identifiziert, gefolgt von möglichen negativen physiologischen und gesundheitlichen Effekten bei und nach der Nutzung von VR und für den Fremdsprachenunterricht Spanisch noch nicht hinreichend verfügbaren VR-Inhalten.

Nach den Lehrveranstaltungen schätzen die Studierenden ihre Erfahrungen und Kompetenzen in Bezug auf AR und VR höher ein als zu Beginn. Auch konnte festgestellt werden, dass sie zum zweiten Messzeitpunkt laut Selbsteinschätzung häufiger AR- und VR-Systeme in ihrer Freizeit nutzten.

## 5 Limitationen der Studie und Forschungsdesiderata

Bei der Interpretation der Ergebnisse sind mit Blick auf die Methodik Limitationen zu berücksichtigen. Obgleich ein longitudinales Forschungsdesign Anwendung fand, ist eine Messung zu nur zwei Zeitpunkten weniger aussagekräftig, als wenn Daten weiterer Messzeitpunkte einbezogen worden wären. Dieses Defizit wurde über die zweifache Wiederholung der Erhebung und damit einhergehenden Kohortengröße abzumildern versucht. In zukünftigen Untersuchungen sollte weiterhin ein Kontrollgruppendesign in Erwägung gezogen werden, um die beobachteten Effekte mit noch höherer Sicherheit der Intervention zuschreiben zu können. Weiterhin empfiehlt es sich, bei der Erhebung der Einschätzungen mit Freifeldantworten konsequent zwischen AR und VR zu unterscheiden. Da im Seminar überwiegend mit VR gearbeitet worden

ist, verwundert es weniger, dass diese in den schriftlichen Ausführungen der Befragten häufiger angesprochen wurde. Eine geringe Thematisierung von AR darf auf Grundlage der hier erhobenen Daten also nicht als Absage an dieses Medium durch die Lehramtsstudierenden gewertet werden.

Die Ergebnisse der Studie wurden sicherlich ebenfalls von der Art und (didaktischen und technischen) Qualität der analysierten Applikationen beeinflusst. Da nur kostenfrei verfügbare Apps und Anwendungen betrachtet wurden und von den Studierenden im Rahmen eines Semesters nicht alle auf dem Markt verfügbaren Programme vollumfänglich sondiert werden konnten, ist ein Einfluss auf die von ihnen skizzierten Einsatzbereiche anzunehmen. Trotz dieser Einschränkung zeigen die Ergebnisse, dass die Förderung unterschiedlicher Kompetenzen mit frei zugänglichen Programmen zum jetzigen Zeitpunkt bereits unterstützt werden kann. Im Angesicht der schnelllebigen Entwicklung auf dem digitalen Markt können weiterführende Recherchen (insbesondere unter Einsatz finanzieller Mittel für Software) zur Identifizierung weiterer geeigneter Applikationen führen, die zum Zeitpunkt der Lehrveranstaltungen nicht zur Verfügung standen oder noch keine Marktreife erreicht hatten.

In Hinblick auf die technischen Entwicklungen sollte nicht verschwiegen werden, dass einige (besonders videospieلافine) Studierende zu Recht darauf hinwiesen, dass die in VR-Applikationen verwendeten grafischen Darstellungen häufig nicht den aktuellen technischen Möglichkeiten entsprechen (vgl. hierzu Dolgusöz, Yildirim & Yildirim 2018, 288f.). Auch ist die didaktische Umsetzung insbesondere in den untersuchten genuinen Sprachlernapps nicht immer gelungen. Dies führte bei einigen Studierenden sicherlich zu einer gewissen Ernüchterung, die sich, wenngleich nicht signifikant, aber doch feststellbar in der Bewertung des Potenzials von VR niedergeschlagen haben dürfte.

Die starke Thematisierung des Datenschutzes durch die Befragten wurde vermutlich durch das von der überwiegenden Mehrheit verwendete *Head-Mounted-Display Meta Quest 2* beeinflusst. Die (in den Lehrveranstaltungen praktizierte) Konsultation der Datenschutzbestimmungen von *Meta* (vormals *Facebook*) lassen gewisse Zweifel an einer sicheren Verwendbarkeit im Schulunterricht aufkommen. Da es sich bei VR-Brillen momentan noch um ein Nischenprodukt handelt, stehen (noch) keine speziellen und gänzlich datenschutzkonformen Bildungsangebote der Hersteller dieser Technologie



zur Verfügung. Die wenigen DSGVO-konformen Angebote (z. B. *ClassVR*<sup>6</sup>) weisen wiederum qualitative Mängel und starke Einschränkungen in der Anwendung auf.

Dennoch zeigen die Einschätzungen der befragten Lehramtsstudierenden nach einer intensiven Auseinandersetzung mit VR-Medien, dass sie diverse Potenziale für den modernen Spanischunterricht und besonders zur Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz bieten und sich mittels immersiven und affektiven Lernens positiv auf die Motivation und Gedächtniskonsolidierung auswirken könnten.

Zukünftige Forschung sollte im Speziellen diese Aspekte fokussieren und die Entwicklung von VR-Applikationen für den Fremdsprachenunterricht nicht fast ausschließlich privatwirtschaftlichen Unternehmen überlassen: Die meisten der von den Befragten angesprochenen Risiken könnten unter wissenschaftlicher Beteiligung an und Begleitung von der VR-Lernsoftwareentwicklung behoben werden.

## 6 Bibliografie

- Ahlers, T., Lazović, M., Schweiger, K. & Senkbeil, K. (2020). „Tandemlernen in Social-Virtual-Reality: Immersiv-spielebasierter DaF-Erwerb von mündlichen Sprachkompetenzen.“ In *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25(2), 237–269. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3304/> [10.02.2024].
- Ashley-Welbeck, A. & Vlachopoulos, D. (2020). „Teachers’ Perceptions on Using Augmented Reality for Language Learning in Primary Years Programme (PYP) Education.“ In *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 15(12), 116–135. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i12.13499>.
- Azuma, R., Bailiot, Y., Behringer, R., Feiner, S., Julier, S. & Macintyre, B. (2001). „Recent advances in augmented reality.“ In *IEEE Computer Graphics and Applications*, 21, 34–47. <https://doi.org/10.1109/38.963459>.
- bin Salmee, M. S. A. & Majid, F. A. (2022). „A Study On English Teachers’ Perceptions Towards The Use Of Augmented Reality (AR) In Secondary School ESL Classroom“.

.....  
6 Abrufbar unter <https://www.classvr.com> [31.03.2024].

- In *Asian Journal of University Education*, 18(2), 499–509. <https://doi.org/10.24191/ajue.v18i2.18065>.
- Coban, M., Bolat, Y. I. & Goksu, I. (2022). „The potential of immersive virtual reality to enhance learning: A meta-analysis“. In *Educational Research Review*, 36, 100452. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100452>.
- Cohen, J. (1992). „Statistical Power Analysis“. In *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 98–101. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10768783>.
- Dhimolea, T. K., Kaplan-Rakowski, R. & Lin, L. (2022). „A Systematic Review of Research on High-Immersion Virtual Reality for Language Learning.“ In *TechTrends*, 66(5), 810–824. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00717-w>.
- Dolgunsöz, E., Yildirim, G. & Yildirim, S. (2018). „The effect of virtual reality on EFL writing performance“. In *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(1), 278–292.
- Ernst & Young (2017). *Seeing things clearly: The reality of VR for women. Exploring virtual reality opportunities for media and technology companies*. [https://assets.ey.com/content/dam/ey-sites/ey-com/en\\_gl/topics/tmt/tmt-pdfs/ey-seeing-things-clearly-the-reality-of-vr-for-women.pdf](https://assets.ey.com/content/dam/ey-sites/ey-com/en_gl/topics/tmt/tmt-pdfs/ey-seeing-things-clearly-the-reality-of-vr-for-women.pdf) [10.02.2024].
- Figuroa Flores, J. F., Huffman, L., Lozada, V. & Rosa Dávila, E. (2022). „Adopting VR in the Classroom: Perceptions of bilingual and ESL education pre-service teachers“. In *Revista de Educación Mediática y TIC*, 11(1), 1–15. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v11i1.13610>.
- Franchi, J. (1994). „Virtual reality: An overview“. In *TechTrends*, 39(1), 23–26. <https://doi.org/10.1007/BF02763870>.
- Gruber, A., Canto, S. & Jauregi-Ondarra, K. (2023). „Exploring the use of social virtual reality for virtual exchange.“ In *ReCALL*, 35(3), 258–273. <https://doi.org/10.1017/S0958344023000125>.
- Hsieh, M.-C. (2016). „Teachers’ and students’ perceptions toward augmented reality materials“. In *2016 International Conference on Applied System Innovation (ICASI)*, 1–2. <https://doi.org/10.1109/ICASI.2016.7539773>.
- Initiative D21 (2020). *Digital Gender Gap. Lagebild zu Gender(un)Gleichheiten in der digitalisierten Welt*. Initiative D21 e.V.; Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit. [https://kompetenzz.de/content/download/631/file/d21\\_digital-gendergap.pdf](https://kompetenzz.de/content/download/631/file/d21_digital-gendergap.pdf) [10.02.2024].
- Kaplan-Rakowski, R. & Wojdyski, T. (2018). „Students’ attitudes toward high-immersion virtual reality assisted language learning“. In P. Taalas, J. Jalkanen, L. Bradley

- & S. Thouësny (Hrsg.), *Future-proof CALL: language learning as exploration and encounters – short papers from EUROCALL 2018*. Research-publishing.net, 124–129. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.26.824>.
- Kaplan-Rakowski, R. & Gruber, A. (2019). „Low-immersion versus high-immersion virtual reality: Definitions, classification, and examples with a foreign language focus.“ In *Proceedings of the Innovation in Language Learning International Conference 2019*.
- Kaplan-Rakowski, R. & Gruber, A. (2023). „The impact of high-immersion virtual reality on foreign language anxiety.“ In *Smart Learning Environments*, 10(1), 46. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00263-9>.
- Karacan, C. G. & Polat, M. (2022a). „Predicting pre-service English language teachers’ intentions to use augmented reality.“ In *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 38(3), 139–153. <https://doi.org/10.1080/21532974.2022.2083731>.
- Karacan, C. G. & Polat, M. (2022b). „Pre-Service Language Teachers’ Development of Augmented Reality Applications: A Qualitative Inquiry Into Their Intention of Augmented Reality Use“. In B. Zou, M. Thomas, D. Barr & W. Jia (Hrsg.), *Advances in Educational Technologies and Instructional Design*. IGI Global, 66–87. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-8981-6.ch004>.
- Kerres, M., Mulders, M. & Buchner, J. (2022). „Virtuelle Realität: Immersion als Erlebnisdimension beim Lernen mit visuellen Informationen“. In *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 47, 312–330. <https://doi.org/10.21240/mpaed/47/2022.04.15.X>.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2017). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie\\_neu\\_2017\\_datum\\_1.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf) [10.02.2024].
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2. Aufl.). Beltz Juventa.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS) (Hrsg.) (2020). *JIM-Studie 2020. Jugend, Information, Medien: Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020\\_Web\\_final.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020_Web_final.pdf) [10.02.2024].

- Müller Werder, C. (2018). „Problemsituation als Kern und Differenzierungsmerkmal von explorativen Lernumgebungen.“ In J. Weißenböck, W. Gruber, C. F. Freisleben-Teutscher & J. Haag (Hrsg.), *Problembasiertes Lernen, Projektorientierung, forschendes Lernen & beyond: Beiträge zum 7. Tag der Lehre an der FH St. Pölten am 18.10.2018*. Fachhochschule St. Pölten GmbH, 7–15.
- Plötner, K. & Nowotny, F. (2023). „Fremdsprachendidaktik meets 360° & Virtual Reality: Studierendenperspektiven im Master Lehramt“. In *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 51, 131–150. <https://doi.org/10.21240/mpaed/51/2023.01.15.X>.
- Statista (2021). *Augmented reality (AR) and virtual reality (VR) market size worldwide from 2016 to 2020*. <https://www.statista.com/statistics/591181/global-augmented-virtual-reality-market-size/> [01.12.2021].
- Statista (2024). *Absatz von Virtual-Reality- und Augmented-Reality-Brillen weltweit von 2020 bis 2022 und Prognose für 2023 und 2027*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/539653/umfrage/prognose-zum-absatz-von-virtual-reality-hardware/> [10.02.2024].
- Technische Hochschule Köln (2021). *Große Studie zur Nutzung von VR-Games in Deutschland*. [https://www.th-koeln.de/hochschule/grosse-studie-zur-nutzung-von-vr-games-in-deutschland\\_85444.php](https://www.th-koeln.de/hochschule/grosse-studie-zur-nutzung-von-vr-games-in-deutschland_85444.php) [10.02.2024].
- Wengler, J. (2023). „Problem- und projektbasiertes Lernen mit und über Erklärvideos in der Hochschullehre“. In M. Bechtel, L. A. Dittmann & J. Fricke (Hrsg.), *Fremdsprachliche Lehrer\*innenbildung digital?* Peter Lang, 137–156.
- Wengler, J. (im Erscheinen). „Beurteilungsraster für Virtual-Reality-Anwendungen im fremdsprachenunterrichtlichen Kontext“. In *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer\*innenbildung*, 8.
- Yang, S. & Mei, B. (2018). „Understanding learners’ use of augmented reality in language learning: Insights from a case study“. In *Journal of Education for Teaching*, 44(4), 511–513. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1450937>.

## Anhang

### Auszug aus dem Fragebogen

Bitte beschreiben Sie mit eigenen Worten, was Sie unter Augmented Reality verstehen.

(Freifeld)

Bitte beschreiben Sie mit eigenen Worten, was Sie unter Virtual Reality verstehen.

(Freifeld)

Wie schätzen Sie Ihre Erfahrungen mit der Nutzung von Augmented Reality ein?

(Likert)

Wie schätzen Sie Ihre Erfahrungen mit der Nutzung von Virtual Reality ein? (Likert)

Welche Augmented-Reality-Programme und -Systeme haben Sie bereits genutzt? (Freifeld)

(Freifeld)

Welche Virtual-Reality-Programme und -Systeme haben Sie bereits genutzt? (Freifeld)

Wie häufig nutzen Sie Augmented Reality in Ihrer Freizeit? (Likert)

Wie häufig nutzen Sie Virtual Reality in Ihrer Freizeit? (Likert)

Wie schätzen Sie Ihre Kompetenzen im Umgang mit Hardware und Software zur Nutzung virtueller Realitäten (z. B. VR-Brille und Apps) ein? (Likert)

Welche Einsatzbereiche können Sie sich für Virtual und Augmented Reality im Spanischunterricht vorstellen? (Freifeld)

(Freifeld)

Welche Risiken sehen Sie im Einsatz von Virtual und Augmented Reality im Spanischunterricht? (Freifeld)

(Freifeld)

Bitte bewerten Sie folgende Aussage: Augmented Reality hat ein großes Potenzial für den Spanischunterricht. (Likert)

(Likert)

Bitte bewerten Sie folgende Aussage: Virtual Reality hat ein großes Potenzial für den Spanischunterricht. (Likert)

(Likert)

## **Das Schulbuch der Zukunft**

### Der digitale Unterrichtsassistent – Chancen und Grenzen

#### **1 Einleitung**

Um erfolgreich Fremdsprachen zu lernen, ist die Materialauswahl und -bereitstellung im Unterricht eine fundamentale Komponente (vgl. Garton & Graves 2014, 654–656; Yildirim 2008, 306–320). Neben traditionell analogen Medien werden zunehmend auch digitale eingesetzt. Die Bedeutung von im Unterricht bereitgestellten Materialien ist immens, da diese einen maßgeblichen Faktor für akademischen Erfolg darstellen können, indem sie das bessere Verständnis fördern oder die Aufmerksamkeit und Motivation steuern (vgl. u. a. Al-Batanich & Brooks 2003, 478; Clark 2000, 190; Yildirim 2008, 306). Die Materialauswahl und -bereitstellung hat ebenfalls einen Einfluss auf die grundlegende Lehrarbeit und die Anforderungen an eine Lehrkraft. Nach Masuhara und Tomlinson (2008, 30) kann der Einsatz von Materialien im Unterricht u. a. die Lehrkräfte dabei unterstützen, selbstbewusster im Klassenzimmer aufzutreten, indem sie ihnen einen Rahmen bieten. Bei der Verwendung von Materialien im Unterricht sollten diese jedoch immer an fachliche Entwicklungstendenzen, Interessen und Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden, um eine optimale Förderung erzielen zu können (vgl. Yildirim 2008, 308). Diese differenzierte Erarbeitung bzw. Anpassung von Materialien kann wiederum zu einer überdurchschnittlichen Arbeitsbelastung der Lehrkräfte führen (vgl. Herrmann 2003, 635).

Eines der am häufigsten im Unterricht verwendeten Materialien ist das Lehrwerk (vgl. Guerrettaz & Johnston 2013, 780). Lehrwerke stellen bereits seit vielen Jahren Planungsgrundlage und Leitmedium im Fremdsprachenunterricht dar, um Lernenden den Lernstoff zu vermitteln und die Erreichung

von Lernzielen zu unterstützen (vgl. u. a. Fuchs, Niehaus & Stoletzki 2014, 9; König 2010, 178; Stöber 2010, 6; Wiater 2005, 43). Sie orientieren sich an Bildungsstandards und Rahmenlehrplänen und spiegeln den implementierten und intendierten Lehrplan wider (vgl. Fuchs, Niehaus & Stoletzki 2014, 75). Häufig orientieren sich Lehrkräfte sogar eher an Lehrwerken als an Bildungsstandards und Rahmenlehrplänen (vgl. Thaler 2014, 5). Dabei befinden sich Lehrwerke in einem stetigen Wandel, der u. a. wiederum von Rahmenlehrplänen bestimmt wird und nicht zuletzt durch die zunehmende Digitalisierung ganz neue Möglichkeiten aufzeigt. Diese Digitalisierung, die über den Alltag von Lehrenden und Lernenden hinaus auch das Schulleben betrifft, zeigt sich unter anderem in der Verwaltungsvereinbarung *DigitalPakt Schule* (Bundesrepublik Deutschland 2019) und der festen Verankerung von Medienbildung in den Rahmenlehrplänen der verschiedenen Bundesländer, die durch die Kultusministerkonferenz in der Strategie zur „Bildung in der digitalen Welt“ (KMK 2018) festgelegt worden ist. Eine der Reaktionen der Verlage auf die zunehmende Digitalisierung des Schullebens ist durch die Entwicklung des *digitalen Unterrichtsassistenten* erkennbar. Darunter versteht sich eine Software, die das digitale Schulbuch mit multimedialen Zusatzmaterialien sowie Planungstools verknüpft. Den Lehrkräften stehen neben dem Lehrbuch mit didaktischem Kommentar Kopiervorlagen, Audio- und Videodateien, entsprechende Lösungen etc. zur Verfügung. Die Entwicklung des *digitalen Unterrichtsassistenten* verfolgt das Ziel, als digitales Leitmedium im Fremdsprachenunterricht zu fungieren und gleichzeitig Lehrkräfte in ihrer Unterrichtsvorbereitung zu unterstützen. Die Verlage greifen die besondere Stellung des Lehrbuchs im Fremdsprachenunterricht auf und verknüpfen diese mit der immanent wachsenden Digitalisierung im Schulalltag.

Der gewinnbringende Einsatz von analogen Lehrbüchern und digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht, um fremdsprachliche Kompetenzentwicklung, Interaktion im Unterricht und Neustrukturierung von Unterrichtsprozessen voranzutreiben, ist unbestreitbar (vgl. u. a. Börner et al. 2011, 37; Cutrim-Schmid 2018, 178; Dausend 2018, 84–90; Garton & Graves 2014, 656; Koile & Singer 2008; Nieweler 2000, 14–17). Dennoch gibt es empirische Befunde, die Nachteile bzw. Grenzen des Einsatzes von digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht, wie insbesondere die Skepsis der Lehrenden in

Bezug auf den Einsatz im Unterricht und die entsprechende Planungskompetenz, aufzeigen (vgl. Eickelmann, Gerick & Bos 2014, 18f.; Schwanenberg, Klein & Walpuski 2018, 42f.). Jedoch liegen bisher keine Studien zum Einsatz des *digitalen Unterrichtsassistenten* im Fremdsprachenunterricht vor, die entsprechende Erkenntnisse aus beiden Bereichen, der Lehrwerkforschung und Untersuchungen zu digitalen Medien im Unterricht, berücksichtigen. Demzufolge fehlt es an empirisch belegten Informationen, die aufzeigen, inwiefern der *digitale Unterrichtsassistent* von Lehrkräften für die Vorbereitung und die Durchführung von Unterricht genutzt wird.

Die vorliegende Pilotstudie soll einen ersten Einblick in die Arbeit mit dem *digitalen Unterrichtsassistenten* geben und dabei Chancen sowie Grenzen herausstellen, indem folgende Teilfragen berücksichtigt werden:

- a) Aus welchen Gründen und wofür nutzen Fremdsprachenlehrkräfte den *digitalen Unterrichtsassistenten*?
- b) Welche Vorteile bzw. Nachteile hat die Verwendung des *digitalen Unterrichtsassistenten* für die Vorbereitung und die Durchführung von Unterricht?
- c) Welche Funktionen sind den Lehrkräften am wichtigsten und welche fehlen ihnen?

Das empirische Verfahren, das als Grundlage für die Beantwortung dieser Forschungsfragen dient, wird im Folgenden näher erläutert.

## 2 Forschungsdesign

Ziel dieser Studie ist die Gewinnung und Aufbereitung von ersten Erkenntnissen über die Verwendung des *digitalen Unterrichtsassistenten* zur Vorbereitung und Durchführung von Spanischunterricht. Die Eindrücke zum Einsatz sowie die Einschätzungen der Lehrkräfte zu Chancen und Grenzen des *digitalen Unterrichtsassistenten* könnten unter anderem als Basis für die Formulierung von Handlungsimplicationen für zukünftige digitale Schulbücher dienen. Der Fokus der Studie liegt auf der Reflexion des *digitalen Unterrichtsassistenten* durch



die nutzenden Lehrkräfte. Dabei versteht sich die Forschung als Pilotstudie, um einen ersten Zugang zum Forschungsfeld zu erlangen, erste Hypothesen zu gewinnen sowie weitere Forschungsfragen aufzustellen. Um individuelle Einschätzungen von Lehrkräften erheben zu können, bietet die qualitative Sozialforschung hierfür entsprechende Parameter, da sie in erster Linie der Exploration nicht-standardisierter Daten dient und sich am Alltagsgeschehen der Handelnden im Forschungsfeld orientiert (vgl. u. a. Lamnek 2005; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014).

Um den Aufbau und die Durchführung dieser Pilotstudie nachzuvollziehen, werden im Folgenden das Erhebungsinstrument, die Teilnehmer:innen sowie die Methodik der Datenerhebung und -auswertung vorgestellt.

## 2.1 Erhebungsinstrument

Die hier vorgestellte Studie beruht auf qualitativen Daten, die mithilfe von Expert:inneninterviews erhoben worden sind. Durch Expert:inneninterviews können gezielt Personen mit spezifischem Wissen befragt werden, um neue Erkenntnisse für ein Forschungsfeld zu gewinnen (vgl. Gläser & Laudel 2010, 11). Dieses qualitative Verfahren eignet sich außerdem, um die Vielfalt und Komplexität von Erfahrungen widerzuspiegeln (vgl. ebd., 15). Da die dargestellten Forschungsfragen dieser Pilotstudie auf das individuelle Wahrnehmen des Einsatzes von *digitalen Unterrichtsassistenten* und nicht auf quantifizierbare Daten der Nutzung abzielen, stellt das Expert:inneninterview ein geeignetes Forschungsinstrument dar.

Als Grundlage für die Gespräche ist ein semistrukturierter Interviewleitfaden genutzt worden, um sowohl das Prinzip der Offenheit im Forschungsprozess gewährleisten als auch einen Fokus auf die Erfahrungsschätze, Chancen und Grenzen legen zu können (vgl. Meuser & Nagel 2002). So kann sichergestellt werden, dass mithilfe des Leitfadens alle relevanten Themenbereiche abgedeckt werden und zugleich Ausführungen oder Ergänzungen möglich sind. Darüber hinaus kann durch die Einhaltung des Interviewleitfadens eine Vergleichbarkeit der geführten Experteninterviews gewährleistet werden. Bei der Erstellung des Leitfadens ist nach der SPSS-Methode nach Helfferich (2009) vorgegangen worden: offenes Sammeln von Fragen in Anlehnung an

die Forschungsfrage, Prüfen der Fragen auf Eignung unter Verwendung der Literatur sowie das Sortieren und Subsumieren der Fragen. Abschließend hat eine Forscherin der Peergroup die Verständlichkeit der einzelnen Fragen und den Aufbau des Leitfadens geprüft, woraufhin eine erneute Überarbeitung stattgefunden hat. Der Leitfaden ist der folgenden Tabelle 1 zu entnehmen:

Komplex	Fragen/genauere Erläuterung
Einstiegsfragen	<i>Wie lange arbeiten Sie bereits als Lehrkraft und welche Fächer unterrichten Sie?/Wie lange sind Sie bereits im Referendariat und welche Fächer unterrichten Sie? Haben Sie bereits vorher an einer Schule gearbeitet?</i>
Schlüsselfragen	<ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="339 552 956 707">1. <i>Seit wann und wofür nutzen Sie den digitalen Unterrichtsassistenten (UA)? (Mögliche Rückfragen: Was waren Ihre Gedanken, als Sie den UA das erste Mal geöffnet haben? Wie haben Sie sich gefühlt (überfordert, erschlagen, erleichtert,...)? Woran lag das?)</i></li> <li data-bbox="339 715 956 770">2. <i>Aus welchen Gründen haben Sie sich für die Nutzung entschieden?</i></li> <li data-bbox="339 778 956 933">3. <i>Inwiefern hat sich die Vorbereitung auf Ihren Unterricht durch die Nutzung des digitalen Unterrichtsassistenten verändert? (Mögliche Rückfragen: Was ist besser als zuvor? Können Sie explizite Beispiele (Vorteile) nennen? Was ist schlechter als zuvor? Können Sie explizite Beispiele (Nachteile) nennen?)</i></li> <li data-bbox="339 941 956 1096">4. <i>Inwiefern hat sich Ihr Unterricht selbst durch die Nutzung des digitalen Unterrichtsassistenten verändert? (Mögliche Rückfragen: Was ist besser als zuvor? Können Sie explizite Beispiele (Vorteile) nennen? Was ist schlechter als zuvor? Können Sie explizite Beispiele (Nachteile) nennen?)</i></li> <li data-bbox="339 1104 956 1224">5. <i>Welche Funktionen des digitalen Unterrichtsassistenten finden Sie am nützlichsten? (Mögliche Rückfragen: Aus welchen Gründen erweisen sich diese Funktionen als besonders nützlich?)</i></li> <li data-bbox="339 1232 956 1318">6. <i>Welche Funktion fehlt Ihnen bei der Vorbereitung bzw. im Unterricht mit dem digitalen Unterrichtsassistenten? (Mögliche Rückfragen: Aus welchen Gründen fehlt Ihnen diese Funktion?)</i></li> </ol>

**Tabelle 1:** Semistrukturierter Interviewleitfaden

Alle Teilnehmenden sind vorab schriftlich über das Forschungsvorhaben informiert worden und haben eine informierte Einwilligung zur Aufnahme der Interviews und zur Verarbeitung der Daten gegeben.

## 2.2 Sample

Es handelt sich bei der Teilnehmer:innen an der vorliegenden Pilotstudie um sieben Spanischlehrkräfte (LK1-4) bzw. -referendar:innen (R1-3). Bei der Auswahl der Proband:innen wurde darauf geachtet, dass diese Spanisch an einer allgemeinbildenden Schule (Berlin/Brandenburg) unterrichten, an der Spanisch zweite bzw. dritte Fremdsprache ist, und mit dem *digitalen Unterrichtsassistenten* arbeiten. Diese Kriterien sind essenziell, um so eine Vergleichbarkeit unter den Expert:innen schaffen zu können. Die Ansprache der Expert:innen ist mittels eines Aufrufs im Internet erfolgt. Auf diesen Aufruf haben sich die in dieser Studie befragten drei Referendar:innen und vier Lehrkräfte gemeldet.

## 2.3 Datenerhebung und -auswertung

Die Interviews sind im Zeitraum vom 01.11.2022 bis 20.12.2022 telefonisch geführt worden und waren zwischen zehn und 30 Minuten lang. Jedes Gespräch ist nach Bestätigung seitens der Interviewpartner:innen aufgezeichnet und im Anschluss eigenständig vollständig transkribiert worden. Zur Auswertung der Interviews sind diese nach Fragen sortiert in *MAXQDA*, eine Software für qualitative Datenanalyse, übertragen worden. Mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse sind anschließend systematisch Informationen gewonnen worden, die einen realistischen Einblick in die Unterrichtspraxis der Lehrenden geben. Unter den verschiedenen Varianten der qualitativen Inhaltsanalyse ist sich für das Verfahren nach Kuckartz (2018) entschieden worden, denn in diesem wird die Bedeutung der Entwicklung von Kategorien am Material hervorgehoben. Diese induktive Vorgehensweise bei der inhaltsanalytischen Auswertung ist für diese Studie geeigneter als beispielsweise das im Wesentlichen deduktive Verfahren nach Mayring (2010), denn dieser Pilotstudie liegt kaum Theorie zum Einsatz des *digitalen Unterrichtsassistenten* im Fremdsprachenunterricht zu Grunde, auf der ein solches Verfahren aufbauen müsste. Die Transkripti-

onen sind dementsprechend mithilfe eines induktiv erarbeiteten Codeplans in MAXQDA codiert und die Ergebnisse anschließend analysiert worden.

### 3 Ergebnispräsentation und -diskussion

#### 3.1 Gründe für die Nutzung des *digitalen Unterrichtsassistenten*

Die Auswertung der Transkriptionen zeigt, dass die befragten Lehrkräfte sich aus verschiedenen Gründen für die Nutzung des *digitalen Unterrichtsassistenten* entschieden haben. Zwei der Proband:innen geben externale und wiederum zwei geben internale Gründe für die Nutzung des *digitalen Unterrichtsassistenten* an. Die anderen drei Befragten nennen sowohl internale als auch externale Gründe.

Zu den externalen Gründen zählen das Vorhandensein einer Schullizenz (n=4) und die kollegiale Empfehlung (n=3). Bei den Proband:innen, die als Grund die kollegiale Empfehlung angeben, handelt es sich um die drei Referendar:innen, die durch ihre betreuende Lehrkraft auf den *digitalen Unterrichtsassistenten* aufmerksam gemacht worden sind. Die internalen Gründe beziehen sich auf die Nachhaltigkeit (n=1), die Bereicherung für die Vorbereitung (n=2) sowie für den Unterricht (n=4). Unter *Bereicherung für die Vorbereitung* wird insbesondere das verfügbare Materialkontingent hervorgehoben. Die Bereicherung im Unterricht erklären die Lehrkräfte durch ein leichteres Abrufen von Medien, die Transparenz des Unterrichtsgeschehens, die Förderung der Interaktivität sowie eine attraktivere Gestaltung aus Sicht der Lernenden.

#### 3.2 Einsatzfelder: Vorbereitung und Unterricht

Die Einsatzfelder bei der Vorbereitung auf den Unterricht beziehen sich hauptsächlich auf die Zuhilfenahme der Handreichungen und auf die Materialsuche. In Hinblick auf die Zuhilfenahme der Handreichungen fokussiert sich die Nutzung insbesondere auf die Lösungen (n=2) und die Ideengewinnung (n=1). Beim Zusammenstellen von Materialien für den Unterricht nutzen die Lehr-

kräfte für die Vorbereitung vor allem Audiodateien (n=2), Bilder (n=1) und Kopiervorlagen (n=3). Drei Lehrkräfte beschreiben die für die Vorbereitung angewandte Materialsuche im *digitalen Unterrichtsassistenten* nicht genauer.

Im Unterricht nutzen die Lehrkräfte den *digitalen Unterrichtsassistenten* hauptsächlich zur Visualisierung bzw. Transparenz des Unterrichtsgeschehens (n=5) und zum Abspielen von Medien (n=5). In Hinblick auf die Transparenz bzw. Visualisierung geben die Lehrkräfte an, den Unterrichtsassistenten unter anderem zur Orientierung für die Lernenden zu nutzen (n=4), indem sie Aufgaben an der Tafel zeigen würden. Darüber hinaus verwenden die Lehrkräfte den Unterrichtsassistenten für verschiedene Aktionen an der Tafel. Sie nutzen insbesondere folgende Funktionen: gemeinsames Bearbeiten von Aufgaben im digitalen Buch (n=4), Markieren von Vokabeln und grammatischen Strukturen (n=3), Darstellung von Lösungen im Arbeitsheft (n=1) und Vergrößern von Bildern (n=1). Der Einsatz von Medien im Unterricht bezieht sich auf die regelmäßige Nutzung von Audio- (n=4) und Videodateien (n=2). Des Weiteren berichtet ein:e Proband:in ebenfalls, die im Unterrichtsassistenten verfügbaren Transkriptionen von Audio- und Videodateien im Unterricht zu verwenden.

Der Stellenwert des Einsatzes des digitalen Unterrichtsassistenten zur Vorbereitung und im Unterricht sowie die Sequenz der Nutzung wird insbesondere anhand der folgenden Aussagen deutlich: „Ich benutze im Prinzip gar kein [analoges] Buch, sondern nur den Unterrichtsassistenten.“ (LK1) und „Ich benutze ihn in jeder Stunde. Es ist mir möglich, in jeder Stunde mit ihm zu arbeiten.“ (LK4).

### 3.3 Vorteile: Vorbereitung und Unterricht

Ein wesentlicher Vorteil der Nutzung des digitalen Unterrichtsassistenten zeichnet sich in der Flexibilität der Lehrkräfte ab: „Ich kann jetzt von überall vorbereiten.“ (R3). Darüber hinaus sind vor allem Inspiration für die Unterrichtsgestaltung (n=3), Zeiteffizienz (n=5) und Kompaktheit (n=5) für die befragten Lehrkräfte Vorteile bei der Planung von Unterricht mithilfe des digitalen Unterrichtsassistenten. Unter Kompaktheit ist das Vorhandensein vieler verschiedener Tools, Materialien etc. auf einen Klick gemeint. Zeitersparnis bei der Planung ergibt sich aus einer nachhaltigen Vorbereitung (n=1), da

Geschriebenes im Unterrichtsassistenten gespeichert bleibt und dementsprechend wiederverwendet werden kann. Des Weiteren wird die Ordnung der Materialien und der Handreichungen (n=1) unter dem Aspekt *Zeiteffizienz* gefasst, denn durch die Verlinkung der Materialien auf den jeweiligen Buchseiten muss keine lange Suche erfolgen. Außerdem können die Lehrkräfte durch die im Unterrichtsassistenten vorhandenen Materialien (n=3) Zeit sparen, da sie diese nicht mehr eigenständig erstellen, sondern nur an ihre Lerngruppe anpassen müssen. Diese Materialien dienen aber nicht nur der Zeitersparnis, für drei Lehrkräfte stellen die Materialien und Handreichungen darüber hinaus eine Bereicherung bei ihrer Unterrichtsplanung dar:

Es gibt manchmal wirklich solche Nachmittage, wo ich zu viel habe und da fühle ich mich nicht so kreativ und [...] da kriege ich immer eins zwei gute Ideen, woraus ich mein Highlight der Stunde basteln kann oder so und das ist schön. (R2)

Als Vorteile im Unterricht beschreiben die Lehrkräfte das bessere Zeitmanagement bzw. die Zeitersparnis (n=4) durch direkten Zugriff auf alle Materialien, die auf den Buchseiten verlinkt seien, und die Visualisierung bzw. Transparenz des Unterrichtsgeschehens (n=6). In Hinblick auf die *Zeitersparnis* geben die Lehrkräfte an, dass insbesondere der schnelle Zugriff auf Audio- und Videodateien von Nutzen sei. Des Weiteren stehen ihnen über die Audios und Videos hinaus zuzüglich Materialien wie entsprechende Kopiervorlagen, Arbeitsheftseiten oder Transkriptionen zur Verfügung, auf die sie direkt zugreifen können, ohne diese im Unterricht suchen zu müssen. Außerdem nennen bis auf eine Lehrkraft alle befragten Proband:innen die *Visualisierung* bzw. *Transparenz* des Unterrichtsgeschehens als einen Vorteil des Unterrichtsassistenten. Die Visualisierung von Aufgaben oder Buchseiten diene vielen Lernenden als Orientierung und so könnten sie besser und aufmerksamer am Unterricht teilnehmen. Markierungen im Text oder das Bearbeiten von Aufgaben an der Tafel würden ebenfalls für Orientierung sowie für eine Steigerung der Schüler:innenaktivität und zum Teil auch der Interaktion sorgen: „Ich habe halt wirklich gemerkt, dass man da in der Hinsicht auch ganz viele Schüler mitnimmt.“ (LK3). Die Lehrkräfte beobachten, dass die Lernenden durch die Visualisierung mithilfe

des Unterrichtsassistenten aktiver am Unterricht partizipieren würden und der Unterricht für ihre Schüler:innen attraktiver sei: „Aus Schülersicht ist alles natürlich viel interaktiver und spannender.“ (R2) sowie „[...] eigentlich ist es ja frontal und trotzdem habe ich mehr Interaktion.“ (LK4) Außerdem beschreiben die Lehrkräfte, dass sie Aufgaben, Fragen, grammatische Strukturen etc. mit visueller Unterstützung verständlicher erklären würden, sodass die Lernenden besser folgen können.

### 3.4 Nachteile: Vorbereitung und Unterricht

Die Auswertung der Interviewdaten zeigt, dass drei Lehrkräfte gar keine Nachteile bei der Vorbereitung mit dem *digitalen Unterrichtsassistenten* und vier Lehrkräfte den einzigen Nachteil im Zeitaufwand sehen. Wenngleich *Zeitersparnis* ein Vorteil bei der Vorbereitung ist, den einige Lehrkräfte nennen, so wird dennoch durch die Vielschichtigkeit des Unterrichtsassistenten mehr Zeit benötigt, um beispielsweise das Material zu sichten (n=3) oder um bereits vorhandenes Material auf die Lerngruppe anzupassen (n=1). Die Beschreibung durch die Proband:innen zeigt jedoch eine Widersprüchlichkeit, denn der aufgeführte Nachteil führt wiederum zu anderen Vorteilen, wie der attraktiveren Unterrichtsgestaltung:

Ich finde, dass man dadurch natürlich noch länger braucht, weil man sieht, was man alles machen kann. Man arbeitet dann sozusagen nicht nur einfach die Aufgaben im Lehrbuch ab, sondern bezieht auch das Spiel oder die Idee oder die Bilder mit ein. (R2)

Im Hinblick auf die Nachteile des Einsatzes des *digitalen Unterrichtsassistenten* geben zwei Lehrkräfte an, dass sie keine Nachteile für ihren Unterricht sehen würden. Die anderen fünf Proband:innen beschreiben folgende Nachteile: Arbeitsheft nur mit Lösungen (n=4), Abhängigkeit vom Internet (n=2) und Nachlässigkeit der Lernenden (n=1). Unter *Nachlässigkeit der Lernenden* lässt sich das häufigere Vergessen von Lernendenbüchern fassen. Hier wirken ebenfalls Vor- und Nachteil zusammen, denn durch die bessere Visualisierung des Unterrichtsgeschehens können die Lernenden auch ohne eigenes Buch

dem Unterricht gut folgen. Dieser Vorteil wird nach den Beschreibungen einer Lehrkraft wiederum zum Nachteil: „Manchmal haben Schüler kein Buch bei. Sie denken sich: Ok, meine Lehrerin hat ja sowieso dieses Buch auch da. Sie zeigt uns das ja und das brauchen wir dann nicht mitzunehmen.“ (LK3) Ob die Lernenden tatsächlich aus diesem Grund ihr Buch häufiger nicht dabei haben, kann nur eine Hypothese bleiben, da diese nicht befragt worden sind.

Ein weiterer Nachteil ist laut der befragten Lehrkräfte die Abhängigkeit vom Internet. Viele der aktuell angebotenen *digitalen Unterrichtsassistenten* sind mittlerweile offline nutzbar, dennoch rufen einige Lehrkräfte den Unterrichtsassistenten über das Internet auf, da eine Installation nicht auf jeder digitalen Tafel möglich sei. Dies würde laut den befragten Lehrkräften manchmal wiederum zu Verzögerungen führen, wenn beispielsweise Audiodateien nicht laden oder bereits die Anmeldung nicht möglich ist. Nach den Proband:innen ist der größte Nachteil, dass das Arbeitsheft im *digitalen Unterrichtsassistenten* nur mit Lösungen als PDF zur Verfügung steht. Dadurch sei die gemeinsame Bearbeitung der Aufgaben an der Tafel nicht oder nur eingeschränkt möglich. Für die Ergebnissicherung seien die PDF-Dateien wiederum gut.

### **3.5 Nützliche und fehlende Funktionen des digitalen Unterrichtsassistenten**

Die vergleichende Analyse der Interviews zeigen, dass für die befragten Lehrkräfte das Abspielen von Medien (n=6) die nützlichste Funktion des Unterrichtsassistenten ist. Diverse Medien wie Audios, Videos oder Bilder können auf einen Klick abgerufen werden und sparen den Lehrkräften viel Zeit. Des Weiteren führen die Proband:innen das Vorhandensein von zusätzlichem Material (n=3), wie beispielsweise Arbeitsblättern, als sehr nützliche Funktion an, da auch hier Zeit gespart werden kann, da die Lehrkräfte kein eigenes Material suchen oder erstellen müssen. Außerdem nennt eine Lehrkraft das Bearbeiten des Buchs (zum Beispiel: markieren, schreiben, zoomen). Alle Proband:innen geben als Grund für die Wahl der nützlichsten Funktionen die zeitliche Effektivität an. Eine Lehrkraft beschreibt darüber hinaus, dass das Arbeiten jetzt viel unkomplizierter sei als zuvor:



Also früher war das eigentlich viel zu kompliziert, weil dann hat man sich die Bilder irgendwie rauskopiert und hat sie dann eingescannt und auf einem Stick gehabt. Dann musste man immer hin- und herschwenken und das ist jetzt einfach alles viel idealer, viel besser. (LK4)

Die abschließende Frage des Interviews zielt darauf ab, die Grenzen des *digitalen Unterrichtsassistenten* zu verdeutlichen. Die Lehrkräfte haben fehlende Funktionen bestimmt, die sie persönlich als wertvoll erachten würden. Es werden dementsprechend nicht nur Grenzen benannt, sondern zugleich Chancen, die in der Weiterentwicklung des *digitalen Unterrichtsassistenten* eine Rolle spielen könnten. Die Lehrkräfte geben unter anderem an, dass sie sich eine Erweiterung der zur Verfügung stehenden Materialien wünschen würden (n=6). Darunter ist beispielsweise die Erweiterung des Arbeitsheftes zu verstehen, das nicht nur als PDF-Datei mit Lösungen zur Verfügung stehen sollte, sondern ähnlich wie das digitale Buch ebenfalls ohne Lösungen und mit entsprechenden Audio- und Videodateien abrufbar sein sollte. Des Weiteren benennen die Lehrkräfte das Vorhandensein von differenzierten Arbeitsblättern, verschiedenen Spielen, einer themenorientierten Bildergalerie und Vokabeltests als Wunsch zum Ausbau des Unterrichtsassistenten. Ein:e Proband:in führt darüber hinaus an, dass die Funktion „Lösungen auf einen Klick“ (R3) bereichernd wäre. Es könnten zum Beispiel Lücken in einem Text, der ergänzt werden soll, im *digitalen Unterrichtsassistenten* angeklickt werden und dann würde die Gesamtlösung erscheinen.

## 4 Diskussion

Der *digitale Unterrichtsassistent* schafft durch die Verbindung von Lehrbuch, als Leitmedium des Unterrichts (vgl. Fuchs, Niehaus & Stoletzki 2014, 9), und verschiedenen digitalen (Planungs-)Tools ein augenscheinlich ideales Lehr- und Lernmaterial im gegenwärtigen Schulalltag, das vorwiegend Chancen auf verschiedenen Ebenen mitbringt.

Die Analyse der Interviewdaten zeigt, dass die Arbeit mit dem *digitalen Unterrichtsassistenten* insbesondere durch die Effizienz, sowohl in der Vorbe-

reitung als auch im Unterricht, und die erhöhte Transparenz und Visualisierung besticht. Dadurch, dass der Unterrichtsassistent alles in einer Software vereint, können die Lehrkräfte Zeit bei der Vorbereitung ihres Unterrichts sparen. Die Suche oder das Erstellen von zusätzlichen Arbeitsmaterialien entfällt, da ein umfangreiches Kontingent vorhanden ist. Demzufolge bestätigt sich eine Annahme, die generell auf die Verwendung von didaktisierten Materialien zurückzuführen ist: Die Belastung der Lehrkräfte in Hinblick auf die Vorbereitung ist geringer (vgl. Masuhara & Tomlinson 2008, 30; Yildirim 2008, 309). Die Effizienz bezieht sich darüber hinaus auch auf den Unterricht, denn die Lehrkräfte sparen beispielsweise durch das schnelle Abrufen von Audio- oder Videodateien wertvolle Unterrichtszeit. Der Lernprozess kann demzufolge durch die Verwendung des *digitalen Unterrichtsassistenten* effektiver gestaltet werden. Mit Blick auf die Transparenz und Visualisierung des Unterrichtsgeschehens, beispielsweise durch die Darstellung von Lehrbuchseiten an der Tafel, von Markierungen im Text, durch die Bearbeitung der Aufgaben im Buch etc., lassen sich nach Aussagen der Lehrkräfte Annahmen aus der Theorie bestätigen, die auf den Einsatz von Materialien und von digitalen Medien zurückzuführen sind: Die Lernenden verstehen bestimmte Lerninhalte besser und schneller und nehmen aktiver am Unterricht teil (vgl. u. a. Al-Batanich & Brooks 2003, 478; Cutrim-Schmid 2018, 178). Der gezielte Einsatz des *digitalen Unterrichtsassistenten* kann dementsprechend zu einer Verbesserung der fremdsprachlichen Kompetenzentwicklung und zu einer Steigerung der Interaktion im Unterricht beitragen.

Die Auswertung der Ergebnisse zeigt darüber hinaus, dass die Grenzen des *digitalen Unterrichtsassistenten* insbesondere in der Tiefe der Inhalte liegen, die über das digitale Schulbuch hinausgehen. Die bessere Eingliederung des Arbeitsheftes ohne Lösungen könnte zusätzlich zur Effektivität des Unterrichts beitragen und durch die daraus resultierende Möglichkeit, Aufgaben gemeinsam an der Tafel zu bearbeiten, würde wiederum die Interaktion gesteigert werden. Des Weiteren könnten differenzierte Arbeitsmaterialien die Arbeitsbelastung der Lehrkräfte weiter minimieren, denn Arbeitsmaterialien sollten in jedem Fall angepasst werden, um angestrebte Kompetenzzuwächse zu erzielen (vgl. Yildirim 2008, 308). Differenzierte Unterrichtsmaterialien könnten dementsprechend zur Verbesserung der fremdsprachlichen Kompetenzent-

wicklung beitragen. Demzufolge sind durchaus bestimmte Erweiterungen des digitalen Unterrichtsassistenten auf alle Lehrwerkkomponenten oder externe Quellen denkbar, um den Einsatz im Unterricht zu optimieren.

## 5 Limitationen

Bei der Interpretation der vorliegenden Resultate sind insbesondere Einschränkungen in Bezug auf die Stichprobe zu berücksichtigen. Bei den befragten Proband:innen handelt es sich nur um Lehrkräfte, die den Unterrichtsassistenten regelmäßig nutzen. Dadurch fokussieren sich die Ergebnisse der Studie insbesondere auf dessen Vorteile. Dem wurde versucht, durch konkrete Nachfragen zu Nachteilen und zu fehlenden Funktionen entgegenzuwirken. Eine weitere Datenerhebung ist aber nicht durchgeführt worden (z. B. in Form einer Befragung von Lehrkräften, die den Unterrichtsassistenten nicht oder nicht mehr nutzen, oder von Lernenden zu deren Wahrnehmung des Unterrichts mit *digitalem Unterrichtsassistenten*), wodurch es nur zu einem ersten Einblick in dieses Forschungsfeld kommen kann.

Eine Erweiterung dieser Pilotstudie wäre dementsprechend zum einen durch eine Vergrößerung der Stichprobe denkbar, indem Lehrende, die den Unterrichtsassistenten nicht (mehr) verwenden, oder auch Lernende befragt werden. Darüber hinaus könnten zusätzliche Forschungsinstrumente verwendet werden. Denkbar wäre zum Beispiel der Einsatz von Beobachtungsbögen im Unterricht, um die Rolle des *digitalen Unterrichtsassistenten* im Unterricht näher bestimmen zu können.

## 6 Fazit

In unserer Bildungslandschaft gewinnt die Untersuchung der Effektivität und Effizienz neuer Lehr- und Lernmaterialien an Bedeutung. In diesem Kontext rückt der *digitale Unterrichtsassistent* als Instrument zur Optimierung von Lehr- und Lernprozessen im Fremdsprachenunterricht in den wissenschaftlichen Fokus.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass der Einsatz des *digitalen Unterrichtsassistenten* vielversprechende Möglichkeiten bietet, Lehr- und Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht zu optimieren. Die Pilotstudie zeigt, dass die Lehrkräfte durch die Nutzung des *digitalen Unterrichtsassistenten* sowohl in der Vorbereitung als auch bei der Durchführung von Unterricht von diversen Vorteilen profitieren können. Insbesondere die Zeitersparnis durch das schnelle Abrufen von Medien und das Zurückgreifen auf ein erhebliches Materialkontingent sowie die bessere Visualisierung des Unterrichtsgeschehens werden von den Lehrkräften als Vorteile betrachtet.

Die Möglichkeit, von überall aus auf die Materialien zuzugreifen, und die effiziente Organisation der Lehrmaterialien erleichtern die Vorbereitung und tragen dazu bei, den Unterricht attraktiver zu gestalten. Die Visualisierung von Lehrbuchseiten an der Tafel sowie das gemeinsame Bearbeiten von Aufgaben fördern die Interaktion im Klassenzimmer und können somit die Aktivität der Lernenden steigern. Die möglichen positiven Auswirkungen auf die fremdsprachliche Kompetenzentwicklung, wie sie in der Literatur diskutiert wird, finden in den hier präsentierten Ergebnissen eine empirische Bestätigung. Trotz dieser positiven Erkenntnisse sollten jedoch auch einige Grenzen beleuchtet werden. Insbesondere die noch bestehenden Einschränkungen in Bezug auf die Tiefe der Inhalte, die über das digitale Schulbuch hinausgehen und die Verfügbarkeit differenzierter Arbeitsmaterialien begrenzen das Potenzial des Unterrichtsassistenten.

Die Bedeutung dieser Pilotstudie liegt nicht nur in der Identifizierung von Vor- und Nachteilen des *digitalen Unterrichtsassistenten*, sondern auch in der Eröffnung neuer Forschungsperspektiven. Wie bereits die Beschreibung der Limitationen gezeigt hat, wären tiefere Forschungen durch einen Ausbau der Studie ebenfalls denkbar.

## 7 Bibliografie

- Al-Batanich, A. & Brooks, L. (2003). „Challenges, advantages, and disadvantages of instructional technology in the community college classroom“. In *Community College Journal of Research and Practise*, 27(6), 473–484. <http://dx.doi.org/10.1080/713838180>.
- Börner, O., Edelhoff, C., Rebel, K., Schmidt, T. & Schöder, K. (2011). „Funktion und Profil von Lehrwerken in der Epoche von Standards und Kompetenzen“. In C. Gnutzmann, F. Königs & L. Küster (Hrsg.), *Fremdsprachen lehren und lernen (FLuL)*. Narr Francke Attempto, 31–48.
- Bundesrepublik Deutschland (2019). *Verwaltungsvereinbarung. DigitalPakt Schule 2019 bis 2024*. [https://www.digitalpaktschule.de/files/VV\\_DigitalPaktSchule\\_Web.pdf](https://www.digitalpaktschule.de/files/VV_DigitalPaktSchule_Web.pdf) [10.01.2024].
- Clark, K. (2000). „Urban middle school teachers’ use of instructional technology“. In *Journal of Research on Computing in Education*, 33(2), 178–195. <http://dx.doi.org/10.1080/08886504.2000.10782308>.
- Cutrim-Schmid, E. (2018). „Developing Plurilingual Competence in the EFL Primary Classroom through Telecollaboration“. In J. Buendgens-Kosten & D. Elsner (Hrsg.), *CALL in Multilingual Settings*. Multilingual Matters, 171–190.
- Dausend, H. (2018). „This is How I Say It! Discourse with Tablets among Multilingual Learners“. In J. Buendgens-Kosten & D. Elsner (Hrsg.), *Multilingual Computer Assisted Language Learning*. Multilingual Matters, 78–94. <http://dx.doi.org/10.21832/9781788921497-007>.
- Eickelmann, B., Gerick, J. & Bos, W. (2014). „Die Studie ICILS 2013 im Überblick – Zentrale Ergebnisse und Entwicklungsperspektiven“. In W. Bos, B. Eickelmann, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schippert, M. Senkbeil, R. Schulz-Zander & H. Wendt (Hrsg.), *ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Waxmann, 9–32.
- Fuchs, E., Niehaus, I. & Stoletzki, A. (2014). *Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis*. V&R Unipress.
- Garton, S. & Graves, K. (2014). „Identifying a Research Agenda for Language Teaching Materials“. In *The Modern Language Journal*, 98(2), 654–657. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12094.x>.

- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse* (4. Aufl.). VS Verlag.
- Grünewald, A. & Küster, L. (2009). *Fachdidaktik Spanisch. Handbuch für Theorie und Praxis*. Klett.
- Guerrettaz, A. M. & Johnston, B. (2013). „Materials in the classroom ecology“. In *Modern Language Journal*, 97(3), 779–796. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12027.x>.
- Helfferrich, C. (2009). *Die Qualität qualitativer Daten* (3. Aufl.). VS Verlag.
- Herrmann, U. (2003). „Bildungsstandards – Erwartungen und Bedingungen, Chancen und Grenzen“. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(5), 625–635. [https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3895/pdf/ZfPaed\\_5\\_2003\\_Herrmann\\_Bildungsstandards\\_D\\_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3895/pdf/ZfPaed_5_2003_Herrmann_Bildungsstandards_D_A.pdf) [10.01.2024].
- Koile, K. & Singer, D. (2008). „Assessing the impact of tablet-PC-based classroom interaction system“. In *Proceedings of Workshop on the Impact of Pen-Based Technology on Education (WIPTE)*. <https://projects.csail.mit.edu/clp/publications/documents/KoileSingerWIPTE08.pdf> [10.01.2024].
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2018). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie\\_2017\\_mit\\_Weiterbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf) [10.01.2024].
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (4. Aufl.). Beltz.
- Masuhara, H. & Tomlinson, B. (2008). „Materials for general English“. In B. Tomlinson (Hrsg.), *English language teaching materials: A critical review*. Continuum, 17–37.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse* (11. Aufl.). Beltz.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2002). „ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig beachtet: Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion“. In A. Bogner, B. Listig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung*. Leske + Budrich, 71–95.
- Nieweler, A. (2000). „Sprachenlernen mit dem Lehrwerk – Thesen zur Lehrbucharbeit im Fremdsprachenunterricht“. In R. Fery & V. Raddatz (Hrsg.), *Lehrwerke und ihre Alternativen*. Peter Lang, 13–19.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4. Aufl.). Oldenbourg.

- Schwanenberg, J., Klein, E. D. & Walpuski, M. (2018). „Wie erfolgreich fühlen sich Schulleitungen und welche Unterstützungsbedürfnisse haben sie? Ergebnisse aus dem Projekt Schulleitungsmonitor“. In *SHIP Working Paper Reihe*, 3. <http://dx.doi.org/10.17185/dupublico/47202>.
- Stöber, G. (2010). *Schulbuch in Deutschland: Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen*. Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung.
- Thaler, E. (2014). „Lehrwerk-Kompetenz“. In *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 14(1), 5–8.
- Wiater, W. (2005). *Unterrichtsprinzipien* (2. Aufl.). Auer.
- Yildirim, K. (2008). „A Case Study on the Use of Materials by Classroom Teachers“. In *Educational Sciences: Theory & Practice*, 8(1), 305–322.

ERPROBTE BEISPIELE  
AUS DER UNTERRICHTSPRAXIS





## **Instagram: una tarea social en la didáctica ELE**

### **1 Introducción**

Quien aprende una lengua extranjera en un contexto educativo normalmente adquiere una forma de hablar estereotipada. De hecho, si se compara el habla con el de un hablante de lengua materna se nota una carencia de expresiones idiomáticas o el uso incorrecto de éstas (cf. Penadés Martínez 2012).

La investigación se propone profundizar y promocionar la enseñanza de las unidades fraseológicas españolas a los italófonos aprovechando su potencial didáctico. En el caso concreto de esta contribución, se pretende responder a las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son los límites reales en la enseñanza de la fraseología en el aula de *ELE* debido a la proximidad de dos lenguas, consideradas “afines”, tanto lingüística como culturalmente, como son el español y el italiano? y ¿Cuáles son las estrategias didácticas adecuadas para hacer a la alumna/al alumno autónoma/autónomo y protagonista de su propio proceso de aprendizaje en el Aula Invertida?

La actividad colaborativa que se presenta consiste en la elaboración de una propuesta de publicación para la cuenta *Instagram* de la *Revista Paremia* sobre una unidad fraseológica italiana y su correspondiente en lengua española. La idea de proponer una actividad colaborativa deriva del hecho de que, dado que el modelo de clase invertida sitúa al alumno en el centro de la enseñanza, en este caso se da plena autonomía al alumno quien comparte y contribuye al éxito de la tarea. Además, el uso de un *Social Network*, como *Instagram*, aumenta la motivación de los aprendientes los cuales, siendo nativos digitales, se sienten a gusto utilizando una herramienta que les resulta familiar para aprender.

En la actividad colaborativa han participado 79 estudiantes universitarios, divididos en 32 grupos, los cuales, mediante una investigación lexicográfica, han llevado a cabo el estudio y publicación de 32 unidades fraseológicas italia-

nas y sus correspondientes en lengua española. El objetivo de la tarea era llevar a cabo una investigación lexicográfica utilizando los diccionarios, en papel y digitales, específicos y generales.

Por último, además de los resultados, se presentan los aspectos positivos y negativos que han influido en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una disciplina tan específica como la fraseología a un grupo universitario grande.

## 2 El Aula Invertida

La adopción de un sistema didáctico diferente del tradicional cambia la visión y la percepción del tiempo y del espacio dentro de un aula, además de que fomenta el protagonismo del alumno e implica un aprendizaje inductivo (cf. Prieto Martín 2017).

Las primeras referencias al Aula Invertida como combinación de clases presenciales con elementos virtuales se remontan a la década de 1990 en la que estudiosos como Baker (2016), Lage, Platt & Treglia (2000) se dieron cuenta de que pasar tiempo en el aula recitando información que ya estaba en diapositivas para ser copiada era una pérdida de tiempo. De hecho desarrollaron una metodología similar, en la que pedían a los alumnos que leyeran documentos y vieran vídeos en VHS (*Video Home System*).

Muchas estudiosas y muchos estudiosos atribuyen el origen del concepto a 2007, cuando Aaron Sams y Jonathan Bergmann, profesores de química de secundaria, empezaron a grabar las clases para permitir el acceso a los contenidos a sus alumnos que no podían permanecer en clase porque participaban en actividades deportivas. La idea principal era dedicar mucho más tiempo a actividades de prácticas de laboratorio, resolución de problemas y comentarios personalizados para cada alumna/alumno en función de sus dificultades (cf. Prieto Martín 2017).

Ciertamente, para superar los límites de la didáctica tradicional, que considera el aula como el contexto en el que se transmite el conocimiento, es necesario un modelo didáctico innovador (Moriggi & Nicoletti 2009) en el que el profesor diseñe intencionadamente entornos de aprendizaje en los que las tecnologías sean recursos facilitadores y en los que las alumnas/los alum-

nos puedan convertirse realmente en protagonistas activos de su proceso de construcción del conocimiento (cf. Benassi et al. 2016).

Con este propósito, es necesario destacar una serie de puntos esenciales, que también señala el *White Paper* (Hamdan et al. 2013), como: entornos de aprendizaje flexibles (espacio físico y métodos de enseñanza digitales) y cultura de aprendizaje. Es decir que en el enfoque Aula Invertida son las y los estudiantes quienes están en el centro de la clase y el tiempo se utiliza para explorar temas en profundidad y trabajar de forma que se contemple un papel importante y activo de los estudiantes, participando también en la evaluación.

A principios de la década de 1990 se desarrollaron las técnicas de enseñanza *Just-in-Time* (Novak et al. 1999), *Peer Instruction* (Mazur 1996) y *Team Based Learning* (Michaelses et al. 2002) con el objetivo de mejorar el aprendizaje de las y los estudiantes. La técnica *Just in Time*, ideada por Novak en 1999, animaba a las alumnas y los alumnos a estudiar antes de la clase y a comunicar sus dificultades y dudas a la profesora/al profesor para que éste pudiera reprogramar su clase en función de las necesidades de sus alumnos. La metodología *Peer instruction*, ideada y diseñada por Erik Mazur en 1997, consistía en clases magistrales basadas en la discusión por parejas, discusión general y explicaciones (miniclases) por parte de la profesora/del profesor. El *Team Based Learning*, creada por Larry Michaelsen, fomentaba el aprendizaje activo, el trabajo colaborativo en grupo y la evaluación formativa. Además, se han ideado otras técnicas adaptadas a otros tipos de enseñanza como el *Mastery Learning*, que tiene su origen en un entorno más restringido que el universitario y consiste en seguir el ritmo de la alumna/del alumno durante la prueba y el Aula Invertida Fuerte, que surge de la necesidad de aplicar los modelos del *Mastery Learning* en las grandes aulas universitarias. Para proporcionar mayor autonomía a las y los estudiantes es esencial ofrecerles actividades de aprendizaje colaborativo.

### 3 Didáctica colaborativa

*Colaboración* (de *co-labore*) significa compartir una tarea y crear algo nuevo mediante un proceso de colaboración bien estructurado (cf. Midoro 1994). De

este modo, las alumnas y los alumnos adquieren conocimientos y destrezas que son el resultado de la interacción en grupo (cf. Kaye 1992).

El enfoque teórico en el que se sitúa el aprendizaje colaborativo está vinculado al enfoque sociocultural (cf. Coll & Onrubia 2001; Wertsch 1985), cuya tesis fundamental es que las relaciones sociales determinan el desarrollo cognitivo y la creación de conocimiento. En palabras de Lobato Fraile (1998, 23f.):

*El aprendizaje cooperativo en grupos pequeños es un enfoque interactivo de organización del trabajo en el aula según el cual los alumnos aprenden unos de otros, así como de su profesor y del entorno. Los alumnos que trabajan en un marco cooperativo unen sus ideas y sus esfuerzos para aprender de manera más eficaz.*

Alcocer de la Hera (Escribano & Del Valle 2018) distingue dos tipos de aprendizaje colaborativo en términos de niveles de comunicación, intercambio de ideas e información y división del trabajo: *la colaboración paralela* y *la colaboración asociativa*. La colaboración paralela se produce cuando los miembros comparten únicamente materiales e intercambian comentarios sobre la tarea. La colaboración asociativa se produce cuando los miembros intercambian información sobre cómo completar una tarea o resolver un problema. Los beneficios más importantes son: la motivación, que incluye tanto la dimensión intrínseca debida al interés que despierta el tema como la dimensión extrínseca relacionada con la satisfacción o recompensa de aprender (cf. Hmelo-Silver 2004); interacción que ayuda a desarrollar habilidades interpersonales como el trabajo en equipo, la revisión por pares, la presentación y la defensa.

Según Pozzi (2015), existen varias técnicas de aprendizaje colaborativo. Algunas más utilizadas que otras, como la discusión, en la que se analizan los materiales asignados por la profesora/el profesor para crear un conocimiento inicial del tema. Se realiza una discusión plenaria en pequeños grupos para compartir la información encontrada y, por último, se trabaja para crear un artefacto final. El estudio de caso en el que se proporciona material de estudio sobre un problema, y cada alumno analiza las soluciones/análisis propuestos por los otros grupos. Finalmente, en discusión plenaria, se llega a una solución compartida. El método *Jigsaw* implica la formación de grupos de expertos para

trabajar y explorar diferentes aspectos del tema asignado. Sucesivamente, se forman nuevos grupos compuestos por al menos un experto en cada aspecto, quien presenta su punto de vista sobre el aspecto analizado hasta realizar la tarea final, que consiste en preparar una presentación escrita u oral que ilustre y construya la visión de conjunto. La *Peer Review* prevé un análisis crítico del trabajo realizado por los compañeros y dar su opinión sobre el elaborado por uno o varios compañeros. Por último, afinan el artefacto final y global elaborado en función de la opinión recibida. La técnica de la pirámide incluye una tarea asignada realizada por grupos de unos pocos estudiantes (normalmente dos), los cuales sucesivamente se unen a otros grupos para debatir, corregir y renegociar el contenido de la tarea asignada hasta formar un único grupo para discutir y llegar a una solución. El *Role-play* se trata de una técnica que permite a los participantes representar un papel para asumir un punto de vista determinado durante el debate con sus compañeras y compañeros.

## 4 Actividad colaborativa

En la actividad colaborativa han participado 79 estudiantes universitarios del curso de *Lengua española II* del *Departamento de idiomas y literaturas extranjeras y culturas modernas* de la Universidad de Turín durante el año académico 2021/2022. Dado el número de las y los estudiantes, una semana antes de la tarea, se les ha compartido una tabla (*Google*) que incluía el nombre, apellido, correo electrónico y unidad fraseológica seleccionada por los estudiantes. De esta manera, se ha evitado elegir y trabajar la misma unidad fraseológica.

En concreto, el proceso organizativo consta de cinco fases:

- *Entrenamiento*: como prevé el modelo de la Aula Invertida, las alumnas y los alumnos aprenden los conceptos teóricos mediante vídeos grabados por la docente<sup>1</sup>.

.....

1 Para crear los vídeos se ha utilizado el modelo de vídeo-clases diseñado por el grupo de investigación INNFRAS de la Universidad de Murcia (<https://tv.um.es/canal?cod=a1b1c2d12&serie=19041&page=0> y <https://tv.um.es/canal?serie=25303>, 25.02.2024).

- *Selección*: las alumnas y los alumnos, una vez que hayan visto las clases, eligen, en función de sus características, la locución entre las unidades fraseológicas italianas.
- *Investigación*: en esta fase se les pide buscar toda la información en fuentes serias y fiables. En concreto, se recopila la información sobre el tipo de locución, la frecuencia y uso actual (o desuso), el significado, los aspectos culturales, las metáforas utilizadas, el correspondiente en español y las diferencias/similitudes, sinónimos/antónimos etc.
- *Elaboración*: una vez que hayan buscado toda la información, en esta fase crucial, las alumnas y los alumnos elaboran el contenido de la propuesta, que tiene que ser original. El texto debe respetar el orden y las normas editoriales de la *Revista*, por lo tanto, incluye la locución, su tipología, el diccionario en el que se puede consultar, su uso, su traducción literal en español, el significado, un ejemplo de uso en italiano, los aspectos culturales y las metáforas utilizadas, el correspondiente en español, la tipología, el diccionario en el que se incluya y la frecuencia, un ejemplo de uso en español y posibles diferencias/similitudes, sinónimos/antónimos con respecto a la unidad fraseológica italiana. Además, en algunos casos, ha sido posible encontrar la motivación. Otro aspecto importante de esta fase es la elección y la creación de una imagen o vídeo que represente la locución.
- *Revisión y envío*: una vez que la propuesta esté lista, la envían a la docente quien la corrige y la devuelve con modificaciones y comentarios. Una vez recibida la revisión por parte de la docente, el grupo sigue con el envío de la propuesta a la *Revista Paremia*. Durante la fase de revisión, se evalúan cinco aspectos: la relación de la foto o del vídeo con la locución y el nivel de expresividad, la cantidad y el peso de las modificaciones, la fiabilidad de las fuentes utilizadas, lo completo del contenido y, por último, la aceptación por parte de la *Revista Paremia*.

## 5 Resultados

La actividad colaborativa ha dado lugar a la publicación de 32 unidades fraseológicas: un enunciado fraseológico, seis locuciones adverbiales, cuatro locuciones nominales, 20 locuciones verbales y una locución de tipo polisémico. Para ilustrar los resultados se utiliza el criterio de la correspondencia: formal, tipológica y semántica. En concreto, destacan (1) la correspondencia formal (total, parcial y nula), (2) la correspondencia entre locuciones de diferente tipología y entre unidades fraseológicas, (3) un caso de locuciones correspondientes en la forma, pero no en el significado, (4) un caso de locución polisémica. Entre los resultados más importantes se ven:

- a) La correspondencia formal total de la locución nominal <un asso nella manica>/<un as en la manga> y la locución verbal <mettere la mano sul fuoco>/<poner la mano/las manos en el fuego> en la que destaca la diferencia de uso entre las dos lenguas, de hecho, en italiano el significado es más genérico y se utiliza para expresar verdad y certeza, en cambio en español, su uso se asocia a la confianza en una persona o veracidad de una cosa
- b) La correspondencia formal parcial de las locuciones verbales <cadere dalle nuvole>/<caerse de espalda> en que las palabras *nuvole* y *espalda* forman parte de campos semánticos diferentes, mientras que en el segundo ejemplo, <gettare la spugna>/<tirar la toalla>, se mantienen las palabras (*spugna* y *toalla*) pertenecientes al mismo campo semántico
- c) La correspondencia formal nula en <fare d'ogni erba un fascio>/<meter en el mismo saco> y en <dare i numeri>/<no estar alguien en sus cabales>; la correspondencia tipológica entre unidades fraseológicas como el caso de la locución verbal <andare a braccetto> que se asocia a la colocación <ir del brazo>, y si se extrae <del brazo> se convierte en una locución adverbial.
- d) El caso de correspondencia entre unidades fraseológicas en el enunciado fraseológico <Qui gatta ci cova!> que en español se corresponde a la locución verbal <haber gato encerrado>.



- e) La correspondencia formal y no semántica como la locución nominal <cavallo di battaglia> que, en español, se corresponde totalmente con la forma <caballo de batalla> pero diverge en su significado.
- f) El caso de la locución polisémica <faccia a faccia>/<cara a cara> que en italiano puede considerarse un adverbio, un adjetivo o un sustantivo, ya que su significado depende de la función que desempeña en el contexto en que se utilice.

## 6 Discusión de los resultados

La participación de las alumnas y los alumnos fue muy satisfactoria. En todo momento han respetado los plazos previstos por la docente y las indicaciones para la correcta realización de la tarea. En cuanto a los aspectos positivos, el tipo de actividad ha aumentado la motivación de las y los estudiantes, ya que al trabajar en grupo se han sentido responsables del correcto cumplimiento de la tarea y los ha animado a reflexionar sobre las unidades fraseológicas en su lengua materna y a comprender y asimilar las del español.

Pasando a los aspectos negativos, el modelo del Aula Invertida altera la impartición de las clases y, en el caso concreto de grupos universitarios grandes, se hace complicado el monitoreo del trabajo realizado en casa por las alumnas y los alumnos. El número de las y los estudiantes representa otra limitación. De hecho, ha sido necesario, por parte de la docente, actuar sobre el proceso de temporalización y organización, que se basa principalmente en anticipar, incluso con semanas de antelación, las comunicaciones detalladas sobre la tarea, con el fin de gestionar los posibles problemas y dejar el tiempo necesario para que los estudiantes organicen su propia actividad con antelación.

Al asignar una tarea didáctica es necesario buscar y consultar todos los materiales accesibles a las y los estudiantes. Otro límite en la fraseodidáctica consiste en la falta de materiales específicos sobre la fraseología presentes en la red. Esto lleva a la/al docente, antes de asignar la tarea, a asegurarse de la repetibilidad y fiabilidad de las fuentes incluso a compartir sus propios materiales para el correcto desarrollo de la actividad.

Por último, con respecto al contenido, las principales dificultades en la enseñanza de *ELE* se deben a la peculiaridad de la estructura de las locuciones, a la comprensión del significado en español, cuando no presenta una imagen “transparente” y comprensible, al uso en el contexto adecuado y al nivel de correspondencia entre las unidades fraseológicas, ya sea total, parcial o nula, tanto en la forma como en el significado, y de ello depende la probabilidad de que sean comprendidas y asimiladas. Por eso, es fundamental tener en cuenta la lengua materna de los aprendientes antes de introducir las unidades fraseológicas.

## 7 Conclusión

La peculiar naturaleza de las locuciones y su interiorización dificultan su incorporación en las competencias lingüísticas y comunicativas de un aprendiz extranjero. Su naturaleza metafórica y la dificultad de interpretación, unidas a la falta de experiencia del aprendiz, pueden hacer difícil su aprendizaje y adquisición.

La idea era la de ensayar un nuevo método para comprobar si los alumnos, que se acercaban por primera vez a una disciplina como la fraseología, eran capaces de alcanzar la plena autonomía durante todas las fases del aprendizaje. De hecho, se ha ideado y creado un proceso de organización durante la primera actividad colaborativa, que ha permitido controlar y comprobar que se respetaban todas las fases del desarrollo de la actividad.

Se ha registrado un alto nivel de participación y los resultados obtenidos han permitido investigar las principales dificultades en la enseñanza de la fraseología en el aula de *ELE* y los límites reales en la enseñanza de la fraseología en *ELE* debido a la proximidad de dos lenguas, consideradas similares, tanto lingüística como culturalmente, como son el español y el italiano. Además, se han adoptado estrategias didácticas adecuadas para que la alumna/el alumno fuera autónomo y protagonista de su propio proceso de aprendizaje en la enseñanza de la fraseología y se han podido adaptar a alumnos adultos con un “bagaje cultural” que les permite comprender el significado y remontarse al italiano correspondiente.

En conclusión, se trata de un método innovador que, sin duda, conlleva ventajas e inconvenientes. Antes de ponerlo en práctica, es necesario establecer qué objetivos didácticos se quieren alcanzar y adaptarlos a las nuevas estrategias previstas por este. Esta contribución deriva de una investigación que toma en consideración y experimenta los dos modelos de enseñanza, tradicional e invertido. Adoptar un método no excluye el otro sino, según la autora pueden coexistir.

## 8 Bibliografía

- Baker, J. W. (2016). "The origins of 'the classroom flip.'" In *Proceedings of the 1st annual higher education flipped learning conference*. Greeley.
- Benassi, A., Bucciarelli, I., Laici, C. & Pieri, M. (2016). "Avanguardie educative". In *Linee guida per l'implementazione dell'idea FLIPPED CLASSROOM*. Indire.
- Coll, C. & Onrubia, J. (2001). "Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de significados compartidos entre profesores y alumnos". In *Investigación en la escuela*, 45, 7–19.
- Escribano, A. & Del Valle, Á. (2018). *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Narcea.
- Hamdan, N., McKnight, P. E., McKnight K. & Arfstrom, K. M. (2013). *A white paper based on the literature review of flipped learning*. Pearson.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). "Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn?" In *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266.
- Kaye, A. R. & Kerbrat, C. (1992). *Télécours d'anglais du tourisme : rapport l'évaluation*. ATENA.
- Lage, M. J., Platt, G. J. & Treglia, M. (2000). "Inverting the classroom: a gateway to creating an inclusive learning environment". In *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30–43.
- Lobato, C. (1998). *El trabajo en grupo: Aprendizaje cooperativo en Secundaria*. Servicio de Publicaciones, Universidad del País Vasco.
- Mazur, E. (1996). *Peer Instruction: A User's Manual*. Addison Wesley.
- Michaelsen, L. K., Knight, A. & Fink, L. D. (2002). *Team-based learning: a transformative use of small groups*. Praeger Publishers.

- Midoro, V. (1994). "Per una definizione di apprendimento cooperativo". In *TD*, 4.
- Moriggi, S. & Nicoletti, G. (2009). *Perché la tecnologia ci rende umani. Le riscritture sintetiche e digitali della carne*. Sironi.
- Novak, G., Gavrín, A., Christian, W. & Patterson, E. (1999). "Just-In-Time Teaching: Blending Active Learning with Web Technology". In *Upper Saddle River*. Prentice-Hall.
- Penadés Martínez, I. (2012). *Gramática y semántica de las locuciones*. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá.
- Pozzi, F. C. (2015). "Progettare l'apprendimento collaborativo on 4T". In *Tecnologie Didattiche*, 23(3), 132–138.
- Prieto Martín, A. (2017). *Flipped learning. Aplicar el modelo de aprendizaje inverso*. Narcea.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard University Press.



## #movimientos feministas

Zur Integration aktueller und authentischer Ressourcen  
im AICLE-Unterricht

### 1 Einleitung und Relevanz des Themas für den Fremdsprachenunterricht

Spanischunterricht im 21. Jahrhundert muss vielen Ansprüchen gerecht werden: Lernen im digitalen Zeitalter, konfrontiert mit einer Vielzahl an (falschen) Informationen, in einem internationalen Kontext mit globalen Herausforderungen. Und dennoch wird im Fremdsprachenunterricht häufig dazu tendiert, sich vornehmlich auf die Vermittlung von sprachlich-funktionalen Kompetenzen zu konzentrieren, da weiterhin „die Förderung der mündlichen Sprachproduktion [...] zu den wichtigsten Bereichen des Fremdsprachenunterrichts“ (Schlaak & Willems 2022) gehört. Die hier präsentierte Unterrichtsreihe nimmt diese Situation zum Anlass und greift aktuelle Forderungen an einen zeitgemäßen Fremdsprachenunterricht, wie die Integration von global relevanten Themen und deren Vermittlung mit Hilfe von authentischen Materialien in einer digital und interkulturell vernetzten Welt, auf (vgl. Bär 2019). In dieser Unterrichtsreihe steht das spezifische und weltweit bedeutsame Themenfeld *Feminismus, Gewalt an Frauen und Femizide in spanischsprachigen Ländern* im Vordergrund. Dieses kann als Unterthema dem fünften Bereich der *Sustainable Development Goals (SDGs) 5, Gender Equality*, der Vereinten Nationen zugeordnet werden<sup>1</sup>. Weltweit werden Frauen täglich Opfer von Gewalt – das Ausmaß ist besonders in Ländern Süd- und Mittel-

.....

1 Für weitere Informationen zu den SDGs, und im Speziellen zum SDG 5, siehe auch <https://unric.org/de/17ziele/ziel-5/> (07.09.2023).

amerikas drastisch und erschreckend: Zwischen Januar 2021 und Juli 2023 wurden in Lateinamerika und der Karibik 4235 Femizide registriert. Im Jahr 2022 wurde alleine alle zwei Stunden ein Femizid in Lateinamerika und der Karibik begangen (vgl. Mundosur 2023)<sup>2</sup>. Eine Thematisierung im Spanischunterricht ist nicht nur wichtig, um die Schüler:innen für geschlechterbezogene Ungerechtigkeiten und Gewalt zu sensibilisieren, sondern ermöglicht auch die Einbeziehung von authentischen Inhalten in der Originalsprache Spanisch. Diese lassen sich auch im Internet und Social Media finden. Zudem sind soziale Plattformen ein primärer Sozialisationsraum zum Austausch zwischen Jugendlichen und ihrer Identitätsfindung/-bildung, indem privilegiert auch Geschlechterfragen (z. B. zur geschlechtlichen Identifizierung, zur sexuellen Orientierung, zu Konzepten von Männlichkeit und Weiblichkeit) verhandelt (vgl. Koschei 2021, 14, 21f.), Nachrichten ausgetauscht und Konflikte ausgeglichen werden (vgl. SCHAU HIN 2023). Durch den unmittelbaren Bezug zur Lebensrealität der Jugendlichen können auf diesem Weg und mit Hilfe digitaler Tools somit authentische Inhalte ansprechend und motivierend vermittelt werden (vgl. Erhel & Jamet 2013).

Im folgenden Beitrag wird zunächst ein theoretischer Rahmen zu den verschiedenen in der Unterrichtsreihe verwendeten Konzepten und Ansätzen gegeben, um im Anschluss die Unterrichtsreihe selbst mit ihren Inhalten, Materialien und digitalen Hilfsmitteln vorzustellen. Nach der Präsentation der erstellten Schüler:innenprodukte leitet der Beitrag Anschlussperspektiven für den Spanischunterricht ab.

## 2 Theoretischer Rahmen

Die konzipierte Unterrichtsreihe wurde im Rahmen eines Forschungsprojekts durchgeführt und fokussiert das global relevante und wichtige Themenfeld

.....

- 2 Die Homepage mundosur.org sammelt Informationen zu Femiziden in Lateinamerika und der Karibik, die von teilnehmenden Ländern zur Verfügung gestellt werden und bereitet diese anschaulich, z. B. in Form von Grafiken, auf (vgl. <https://mlf.mundosur.org/lupa>, 07.09.2023).

*Feminismus, Gewalt an Frauen<sup>3</sup> und Femizide<sup>4</sup> in spanischsprachigen Ländern.* Das Thema fällt unter das Konzept des *Globalen Lernens*, einem „pädagogische[n] Ansatz, der Multiperspektivität [...] und kritisches Bewusstsein für globale Herausforderungen [...] fördern“ (Europäischer Rat 2023) soll. Das Ziel von *Globalem Lernen* ist, den „Lernenden den Erwerb von Kompetenzen für das Leben in der Weltgesellschaft zu ermöglichen“ (Asbrand 2009, 19). Dies geschieht zum einen über die Behandlung verschiedener Themengebiete wie zum Beispiel *Umwelt und Klima, Migration, Demokratie und Frieden* (vgl. ebd.) und *Gender(un)gerechtigkeit*. Zum anderen spielt die räumliche Perspektive eine wichtige Rolle: Globale Phänomene werden auf regionaler und lokaler Ebene betrachtet und Handlungs- und Lösungsmöglichkeiten für die unmittelbare Lebenswelt erarbeitet. Schüler:innen sollen also dazu ermutigt werden, global zu denken und lokal zu handeln (vgl. Cates 2000, 353f.)<sup>5</sup>. Bei der Unterrichtsreihe stehen hauptsächlich geschichtliche, politische und ethische Inhaltsschwerpunkte im Vordergrund – die Fremdsprache ist hingegen unterstützendes Werkzeug, um diese Inhalte zu vermitteln (vgl. Wolff 2009, 546). Die vorzustellende Unterrichtsreihe knüpft an das Konzept *aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras* (AICLE<sup>6</sup>) an, das zur unterrichtlichen Interdisziplinarität beiträgt (vgl. Wolff 2011), da es an sich bereits zwei Fächer (Sprache(n) + Sachfach) kombiniert (vgl. Diehr 2012, 29; García García 2020, 286f.). Zahlreiche empirische Forschungsbeiträge zu AICLE/CLIL, u. a. zu finden in dem Band *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe* von Sabine Doff (2010) oder im *Handbuch Bilingualer Unterricht* herausgegeben von Wolfgang Hallet und Frank G. Königs (2013), zeigen das Potenzial und die positiven Effekte des Ansatzes in Bezug auf das (Fremdsprachen-)Lernen

.....

- 3 Wenn hier von *Frauen* die Rede ist, sind damit alle sich als Frauen identifizierende Personen gemeint.
- 4 Der Begriff *Femizid* bedeutet die vorsätzliche Tötung von Frauen allein wegen ihres Geschlechts (vgl. Mundosur 2023).
- 5 Der originale Wortlaut ist: „think globally and act locally“ (vgl. Cates 2000, 353f.).
- 6 AICLE steht für *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras* und ist auch unter dem englischsprachigen Begriff *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) bekannt.



(vgl. Bonnet 2012, 66) und auf die Förderung von schulischer Sprachenvielfalt (vgl. Gajo 2011)<sup>7</sup>.

Ähnlich, wie *AICLE* in den letzten 20 Jahren „a well-established part of educational systems across Europe“ (Bonnet 2012, 66) geworden ist, hat mit der Verbreitung des Internets Ende der 1990er Jahre auch die Präsenz und Integration von einer Vielzahl an Geräten, Tools, Anwendungen (Apps), digitalen Diensten und Begrifflichkeiten in den Schulunterricht Einzug gehalten. Neben den *tecnologías de la información y la comunicación (TIC)* hat sich ab 2002 die Abkürzung *TAC* für *tecnologías del aprendizaje y el conocimiento* etabliert (vgl. Román-Mendoza 2018, 548), die im Lernkontext von z. B. Schule und Unterricht von Bedeutung sind und dort integriert und implementiert werden sollen. Die Verwendung von *TAC* hat sich in einen Selbstzweck verwandelt, bei dem der Einsatz von Sprachkenntnissen mit digitalen Kompetenzen und anderen so genannten *weichen oder übergreifenden Fähigkeiten* kombiniert wird (vgl. ebd., 551). Zu diesen weichen *destrezas/competencias/habilidades* (vgl. ebd.) zählen laut Román-Mendoza u. a. auch

el pensamiento crítico y la resolución de problemas, la comunicación oral, la comunicación escrita, el trabajo en grupo y la colaboración, la diversidad, la interculturalidad, la aplicación de las TIC, [...] la capacidad de decisión, la creatividad, la innovación, [...], la autonomía, [...] y la responsabilidad social. (ebd.)

Sowohl in Bezug auf das Konzept *Globalen Lernens* als auch in der Integration von *TIC* und *TAC* finden sich kritisches Denken und kritisches Bewusstsein als betonte und somit wichtige zu erwerbende Kompetenzen von Schüler:innen wieder, wie es sich auch im Ziel der hier vorgestellten Unterrichtsreihe widerspiegelt. Einer weit gefassten Definition von kritischem Denken (*Critical Thinking, CT*) folgend, kann es verstanden werden als

.....  
7 Weitere Forschungsüberblicke geben u. a. Dalton-Puffer (2011), Nikula, Llinares & Dalton-Puffer (2013) sowie Pérez-Cañado (2015).

[...] purposeful, self-regulatory judgment which results in interpretation, analysis, evaluation, and inference, as well as explanation of the evidential, conceptual, methodological, criteriological, or contextual considerations upon which that judgment is based. (Facione 1990, 3)

Weiter gilt: „CT is essential as a tool of inquiry. As such, CT is a liberating force in education and a powerful resource in one’s personal and civic life“ (ebd.). Bezieht sich kritisches Denken vor allem auf mentale und argumentative Prozesse, baut kritisches Bewusstsein darauf auf, geht einen Schritt weiter und wird konkreter, wie Lundy (2011, 172) zutreffend beschreibt. Für sie ist kritisches Bewusstsein „both reflection on and an understanding of dehumanizing social structures [that] includes action directed at changing societal conditions“ (ebd.). Watts, Diemer & Voight (2011, 46) spezifizieren ihre Vorstellung von kritischem Bewusstsein in Anlehnung an Paulo Freire und benennen drei Komponenten: Die erste ist kritische Reflexion,

[which] refers to a social analysis and moral rejection of societal inequities, such as social, economic, racial/ethnic, and gender inequalities that constrain well-being and human agency. Those who are critically reflective view social problems and inequalities in systemic terms. (ebd.)

Sobald diese kritische Reflexion erlangt wurde und der Mensch Ungerechtigkeit innerhalb des Systems festmachen kann, ist er dazu im Stande, politische Wirksamkeit zu entwickeln oder „the perceived capacity to effect social and political change by individual and/or collective activism“ (ebd.). Sind diese beiden ersten Komponenten angestoßen, folgt dann die dritte Stufe, „critical action“. Diese bezieht sich auf „individual or collective action taken to change aspects of society, such as institutional policies and practices, which are perceived to be unjust“ (ebd., 47). Kritisches Handeln kann sich dabei vielfältig in Aktionen und Aktivismus, die gesellschaftliche Veränderungen anstoßen, manifestieren (vgl. ebd.).

Für den vorliegenden Beitrag wird auf die von den Schüler:innen erstellten Gruppenpräsentationen zu feministischen Bewegungen und Gruppierungen und ihr Auftreten in Social Media eingegangen. Die Frage, wie die Arbeit mit

Social Media konkret in eine *AICLE*-Unterrichtsreihe integriert werden kann, wird dabei beleuchtet. Ebenso wird betrachtet, ob kritisches Denken und Bewusstsein in den Produkten der Lernenden sichtbar werden und welcher Bezug zum *Globalen Lernen* erkennbar ist.

### 3 Die Unterrichtsreihe

Für die Konzeption der Unterrichtsreihe wurde auf Byrams *Modell der interkulturellen Kompetenz* mit den fünf Hauptkomponenten, den sogenannten *Savoirs*<sup>8</sup>, zurückgegriffen (vgl. Byram 2021). Obwohl kein spezifisches Modell für *Globales Lernen* existiert, gibt es einige Überschneidungen zwischen interkultureller Kompetenz und *Globalem Lernen*, sodass Byrams *Savoirs-Modell* als Orientierung für die Unterrichtsreihe mit Fokus auf *Globalem Lernen* genutzt werden kann.

Die Unterrichtsreihe ist insgesamt in drei verschiedenen elften Klassen eines staatlichen, niedersächsischen Gymnasiums im Spanischgrundkurs mit je drei Wochenstunden über jeweils knapp zwölf Wochen hinweg im Zeitraum von Oktober 2020 bis Juni 2022 durchgeführt worden. Die Klassenstärke hat dabei stets um die 20 Schüler:innen betragen, die alle seit der sechsten Klasse Spanisch als zweite Fremdsprache belegt hatten. Ein entsprechend laut niedersächsischem Kerncurriculum (2018, 14) zu erwartendes B1/B2-Sprachniveau nach dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen* (GER) (vgl. Council of Europe 2023) war allerdings nicht gegeben. Vielmehr verfügten die meisten Lernenden nach Einschätzung der Lehrkraft nur über geringe Spanischkenntnisse auf A1- oder A2-Niveau.

Da es sich um eine *AICLE*-Unterrichtsreihe handelt, hat der Fokus auf geschichtlichen, politischen und ethischen Themenschwerpunkten in Bezug auf das Oberthema der Unterrichtsreihe gelegen. Zudem wurde die Unter-

.....

8 Die fünf *Savoirs* lauten: *savoirs* (Wissen), *savoir être* (Einstellungen einer:s interkulturellen Sprecher:in), *savoir comprendre* (Fähigkeit, eine andere Kultur zu verstehen), *savoir apprendre* (Fähigkeit, neues Wissen zu erwerben), *savoir s'engager* (Fähigkeit, fremde Kultur kritisch zu reflektieren).

richtseinheit als aufgaben- und handlungsorientierte Sequenz (vgl. Abendroth-Timmer & Gerlach 2021; Bach & Timm 2013; Delius, Surkamp & Wirag 2021; Müller-Hartmann & Schocker-von Ditzfurth 2008) geplant, die zum Ziel hatte, am Ende einen Klassen-Podcast zum Thema zu erstellen. Verschiedene inhaltliche Blöcke haben der Unterrichtsreihe dabei eine Struktur gegeben, auf die nun im Folgenden näher eingegangen wird.

Im **ersten** Block erfolgte eine Einführung in und eine Sensibilisierung für das Thema. Dies ist durch den Kurzfilm *Purl*<sup>9</sup> (vgl. Pixar Animation Studios 2019) und dessen Behandlung im Unterricht geschehen. Außerdem sind mit Hilfe des digitalen Tools *Mentimeter*<sup>10</sup> zu Beginn der Unterrichtsreihe die Vermutungen, Erwartungen und Wünsche der Schüler:innen abgefragt worden. Anschließend ist mit den Schüler:innen ein Privilegien-Check<sup>11</sup> mittels verschiedener Rollen durchgeführt worden. In der Übung nehmen die Schüler:innen ihnen vorab zugeteilte, unterschiedliche Charaktere ein und versetzen sich mit Hilfe von Leit- und Reflexionsfragen in deren Lebenssituation. Durch Beantwortung von Fragen zu ihrer zugeteilten Rolle mit *ja* bzw. *nein*, wie zum Beispiel „*Si has sufrido maltrato o discriminación por tus orígenes familiares o tu sexo, un paso para atrás*“ oder „*Si la ley del país en que vives te protege o por lo menos intenta protegerte a tí y tus derechos, un paso adelante. Si es el contrario, un paso para atrás.*“ sind die Lernenden, die sich alle im Klassenraum entlang

- .....
- 9 Der Kurzfilm *Purl* ist eine animierte Allegorie, die die Herausforderungen der Arbeitswelt und die Bedeutung von Vielfalt und Inklusion am Arbeitsplatz darstellt, indem eine anthropomorphe, vermeintlich weiblich gelesene Stricknadel in einer männerdominierten Büroumgebung gezeigt wird. Der Kurzfilm ist von den Pixar Animation Studios produziert und im Jahr 2019 veröffentlicht worden.
  - 10 *Mentimeter* (<https://www.mentimeter.com/de-DE>, 07.01.2024) ist eine interaktive Präsentationsplattform und ein Online-Tool, das dazu verwendet werden kann, Umfragen, Abstimmungen und interaktive Präsentationen in Echtzeit durchzuführen.
  - 11 Die Übung und die Rollenkarten wurden an das Thema der Unterrichtsreihe angepasst. Sie ist angelehnt an Mara Büters *Ein Schritt nach vorn/Privilegien Check* (vgl. Büter 2018, 17), aus dem einzelne Rollen übernommen worden sind. Die restlichen Rollenkarten sind von der Autorin selbst und möglichst vielfältig erstellt worden. Als vorherige Hausaufgabe sollten sich die Schüler:innen ausführlich mit ihren Rollen auseinander- und sich in sie hineinversetzen, um eine möglichst hohe Identifizierung mit ihrer jeweiligen Rolle zu gewährleisten.

einer Linie aufgestellt hatten, einen Schritt nach vorne oder zurückgetreten<sup>12</sup>. Auf diese Weise ist ein gefächertes Standbild entstanden, welches Anlass zum Austausch über Ungleichheit als Ursache von Diskriminierung und Ausgrenzung gegeben und neben dem Wissen über soziale und kulturelle Gegebenheiten (*savoirs*) auch ein globales und kritisches Bewusstsein von kulturellen Unterschieden (*savoir s'engager*) im Hinblick auf die eigenen Standpunkte und Privilegien geschaffen hat.

Der **zweite** Block beschäftigte sich mit dem historischen Thema des Frauenwahlrechts in Spanien und den beiden Politikerinnen Clara Campoamor und Victoria Kent, an deren Beispiel die unterschiedlichen Einstellungen zur Einführung des allgemeinen Wahlrechts verdeutlicht worden sind. Die Kontroversität ihrer Argumente für bzw. gegen das Universalwahlrecht im historischen Spanien der 1930er Jahre und das Verstehen ihrer Beweg- und Erklärungsgründe (*savoir comprendre*) war Ziel der mehrstündigen Einheit innerhalb der Unterrichtsreihe<sup>13</sup>.

Im **dritten** Block *Zahlen, Daten, Fakten* wurde die aktuelle weltweite Situation zum Thema beleuchtet. Neben der individuellen Begriffsdefinition von Feminismus haben die Lernenden einen Informationstext gelesen und ein Kampagnenvideo zum Thema *Acoso Callejero* von der NGO Plan International España (2020) angesehen. Ein weiterer Videoclip der WHO (2017) ergänzte die Informationen um gesundheitliche Aspekte und die verschiedenen Formen und Folgen von Gewalt an Frauen (*savoirs*). Anschließend haben die Jugendlichen individuell *Oncitos*<sup>14</sup> gestaltet, um kreativ und prägnant ihre Meinungen und Gefühle auszudrücken (vgl. Reza Links 2018). Es folgte eine mündliche

.....

12 Diese Übung ist an die Methode *Meinungslinie* (vgl. Universität Oldenburg 2023) angelehnt.

13 Zur weiteren Lektüre zum Thema des Frauenwahlrechts in Spanien und den wichtigsten Akteur:innen siehe Ackelsberg (2000), Fagoaga de Bartolomé & Saavedra (1986) und Nash (1999).

14 *Oncitos*, im Deutschen als *Elfchen* bekannt, ist eine Gedichtform, die aus genau elf Wörtern und normalerweise fünf Zeilen besteht. *Oncitos* sind bekannt für ihre Kürze und ihre Fähigkeit, eine einfache Botschaft oder Stimmung in einer prägnanten und strukturierten Form zu vermitteln. Sie werden oft für kreative Schreibübungen verwendet, um die sprachlich-kreativen Fähigkeiten zu fördern.

Diskussion in der Klasse, die zur kritischen Reflektion der zuvor behandelten Inhalte anregte (*savoir s'engager*).

<i>violencia contra mujeres es una vergüenza para la sociedad en general</i>	<i>Calles grandes y oscuras en barrios criminales son problemas para todos</i>	<i>mujeres mujeres bonitas la gente ignora el problema que produce desigualdad</i>
--	--	--

**Tabelle 1:** Beispiele für von den Schüler:innen verfasste Oncitos

Mit einem Zwischenfazit ist dieser Block beendet und in den **vierten** Block übergeleitet worden. Die Schüler:innen wählten aus einer Sammlung von Fotos ein Wimmelbild<sup>15</sup> aus, um ihre Gefühle und Assoziationen zum Thema der Unterrichtsreihe darzustellen, sowohl im Hinblick auf das bereits Behandelte als auch auf das möglicherweise Kommende. Dieser Block zielt darauf ab, das Einnehmen einer hoffnungsvollen und lösungsorientierten Perspektive auf das Unterrichtsthema anzuregen. Dabei wird die Bedeutung verschiedener feministischer Gruppierungen und Bewegungen in den sozialen Medien betont (siehe Kapitel 4), die sich für die Sichtbarkeit des Themas in Social Media und in der breiteren Öffentlichkeit sowie für Solidarität und die Änderung misogyner Gesetzgebung einsetzen, um gegen bestehende Ungerechtigkeiten zu kämpfen. Dabei sind auch soziokulturelle Aspekte beleuchtet worden, während die Schüler:innen sich mit feministischen Bewegungen und Lösungsansätzen in Form von Gruppenpräsentationen auseinandersetzten und ihre Offenheit dafür, zum Beispiel durch interessierte Nachfragen aus dem Plenum oder der eigenen Meinungsäußerung, zeigten (*savoirs* und *savoir être*).

Am Ende dieses Blocks sind die Lernenden erneut in Gruppen eingeteilt worden. Ihre Aufgabe ist es gewesen, sich über ein ihnen zugewiesenes spa-

.....  
15 Die Wimmelbilder wurden von den kostenlosen Online-Bildergalerien *Unsplash* (<https://unsplash.com/de>, 06.01.2024) und *Pixabay* (<https://pixabay.com/de>, 06.01.2024) genutzt, die gemeinfrei (*Public Domain*) oder unter der *Creative Commons Zero* (CC0) Lizenz veröffentlicht sind.

nischsprachiges Land im Kontext des Oberthemas der Unterrichtsreihe zu informieren und Interviewfragen auf Grundlage ihrer bisherigen Erkenntnisse zu formulieren (*savoir apprendre/faire*). Die angekündigte Abschlussaufgabe hat darin bestanden, eine Podcast-Folge zu erstellen: Die Schüler:innen haben ein Gespräch mit einer spanischsprachigen Interviewpartnerin<sup>16</sup> aus dem ihnen zugewiesenen Land geführt, dessen Auszüge sie in ihre Podcast-Episode integriert haben.

Der **fünfte** und letzte Block beinhaltete die Vorbereitung und Durchführung des Interviews sowie die Erstellung einer Podcast-Folge mit Hilfe der kostenlosen App *Anchor*<sup>17</sup>. Die Schüler:innen hatten bereits aus einem anderen Unterrichtsfach Erfahrung mit der Erstellung einer Podcast-Episode, sodass dieses Vorwissen lediglich aufgefrischt werden musste. Die Unterrichtsreihe ist durch eine Abschlusssitzung mit der Besprechung der Podcast-Folgen sowie einem *Wrap-Up* und einer gemeinsamen Feedbackrunde abgerundet worden. Hierbei sind erneut die reflexiven Aspekte der Unterrichtsreihe im Hinblick auf globale Themen und interkulturelle Inhalte in den Vordergrund gerückt worden (*savoirs, savoir s'engager*).

.....

16 Die Interviewpartnerinnen sind Freundinnen und Bekannte der Autorin, wobei darauf geachtet wurde, dass die Teilnehmerinnen aus unterschiedlichen spanischsprachigen Ländern kommen, um ein möglichst diverses Bild in den Podcast-Episoden abzubilden. Durch die spezifischen Anforderungen (Teilnahmebereitschaft, Herkunftsland, Sensibilisierung für und Wissen über das Thema) an die Teilnehmerinnen in Kombination mit der sehr komplexen Terminkoordination, war fast keine Flexibilität in der Auswahl der Interviewpartnerinnen und ihrer Herkunftsländer gegeben. In den drei Durchführungsrunden nahmen Frauen aus Chile (1), Guatemala (1), Mexiko (1), Kolumbien (2), Peru (2) und Spanien (1) teil.

17 Die App heißt mittlerweile *Spotify for Podcasters* (<https://podcasters.spotify.com/getstarted>, 26.01.2024). Die Handhabung der App ist benutzer:innenfreundlich: Audiodateien können direkt in der App aufgenommen oder als Audiodatei (falls die Schüler:innen ihre Texte per Handy-Diktiergerät o. Ä. aufgenommen haben) hochgeladen werden. Auch das Schneiden und Verschieben der verschiedenen Audiodateien sowie das Hinzufügen von *Jingles* – kurze, einfache Melodien – oder Liedern ist möglich. Die App ist für die Nutzung auf Handys und Tablets ausgerichtet, jedoch auch in einer Desktopversion nutzbar.

## 4 Exemplarisches Beispiel der Schüler:innenprodukte: Präsentationen zu #movimientos feministas

In den letzten Jahren hat die Bedeutung von Social Media wie *Instagram*, *Facebook*, *Twitter* (mittlerweile *X*) und *YouTube* zur Interessensbekundung und Meinungsverbreitung von einzelnen Gruppen und Initiativen stark zugenommen (vgl. die medienanstalten 2022). Dementsprechend ist beispielsweise auch der gesellschaftliche Protest über das Internet und Social Media größer und bekannter geworden (vgl. Baringhorst & Yang 2020; Kneuer & Richter 2015; Lobe 2020). Eine durch diese Kanäle sehr präsente Bewegung ist die der Frauenrechte und zahlreicher feministischer Gruppierungen: So erreichten die Protestaktionen beispielsweise des in Argentinien gegründeten Kollektivs *Ni Una Menos* durch ihre verschiedenen *Social-Media*-Kanäle zahlreiche Menschen auf der ganzen Welt, die sich untereinander vernetzen und unter dem gleichen Namen in ihrer Stadt aktiv geworden sind (vgl. Bedrosian 2023; Jornada 2020). Auch andere Kollektive wie *Las Tesis* aus Valparaíso fingen mit ihrem Rap *Un violador en tu camino* als Straßenperformance klein an und erreichten dank *YouTube* und Co. ein weltweites Publikum (vgl. BBC 2019).

In Gruppenpräsentationen sollten die Schüler:innen sich schließlich mit verschiedenen Gruppierungen und Bewegungen und ihrer Präsenz in den sozialen Medien auseinandersetzen<sup>18</sup>. Sie sollten dabei erkennen, dass die Kommunikationsstrategien verschiedener Bewegungen wie *Ni Una Menos* und ihr „kreative[r] Aktivismus sowohl im digitalen als auch im realen Raum“ (Bedrosian 2023) gegen Gewalt an Frauen und Genderungerechtigkeit stattfinden und weltweit andere Menschen inspirieren und ermutigen können, selbst aktiv zu werden und ihre Botschaften zu verbreiten.

In Vierer- oder Fünfergruppen sollten die Jugendlichen die folgenden Aspekte vornehmlich im Internet recherchieren und in ihre Gruppenpräsentation integrieren: Ursprung, Motiv, Ziele, Forderungen, Popularisierung/Verbreitung und in welchen Medien die Bewegung bzw. das Kollektiv aktiv

.....

18 Weitere Bewegungen, die in Form von Gruppenpräsentationen vorgestellt wurden, waren *8M* (der Weltfrauentag am 8. März), *yotambién (metoo)*, *GRLPWR* und *HeForShe*.



ist. Für Jugendliche, die viel Zeit im Internet und besonders in Social Media verbringen, stellte dies eine lebensnahe Aufgabe dar, die ihnen gleichzeitig verdeutlicht, dass sie sich durch Social Media weiterbilden und in direkten Kontakt mit authentischen Inhalten und Beispielen, wie den offiziellen Social-Media-Kanälen der verschiedenen feministischen Bewegungen und Kollektive, kommen können.

Bei der Darstellung waren den Gruppen keine limitierenden Grenzen gesetzt; dennoch hat die Mehrheit der Gruppen ihre Erkenntnisse als *Power-Point*-Präsentation dargebracht. Wenige haben Poster genutzt und eine Gruppe hat ein kurzes Rollenspiel in ihre Präsentation integriert. Wichtige Vorgaben sind gewesen, dass sich alle Schüler:innen mündlich äußern sollten, um das Sprechen in der Zielsprache zu fördern und dass die Präsentation circa zehn Minuten lang sein sollte.

Einzelne Jugendliche haben im abschließenden, anonymen Fragebogen angemerkt, dass sie gelernt hätten, „wie präsent diese Gruppen in den Sozialen Medien sind“ (S1Z1) und dass „[d]er aktive Kampf für Frauenrechte vor allem in sozialen Medien“ (S4Z2) stattfände. Außerdem haben sie angegeben, von der Vielfalt der existierenden Gruppierungen erfahren zu haben, die einigen Schüler:innen noch nicht oder nur teilweise bekannt gewesen waren und dass sie nun wüssten, „für welche Aspekte des Feminismus diese stehen“ (S2Z1). Auch ist den Schüler:innen das Ausmaß des Widerstands im Internet durch die *Hashtags* sichtbar geworden, wie ein:e Schüler:in beschreibt: „Die verschieden[en] [H]ashtags zeigen wie viel Gewalt gegen [F]rauen es gibt und wie viele sich gegen Gewalt wehren“ (S3Z1). In Bezug auf *Globales Lernen* ist einer:m Schüler:in bewusst geworden, dass „[d]er Kampf um Gleichberechtigung [...] über die ganze Welt verteilt“ ist (S5Z3), dass das Thema also ein globales ist, welches aber gleichzeitig auf lokaler Ebene thematisiert werden muss, um Gleichberechtigung zu erzielen.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Schüler:innen sich detailliert und präzise informiert und sich dabei neues Wissen angeeignet haben. In manchen Fällen haben sie im Klassengespräch kritische Fragen gestellt und ihre eigene Meinung geäußert. Es war zu erkennen, dass sie sich des Themas auf globaler und lokaler Ebene bewusst geworden sind. Diese Form von kritischer Reflexion und Bewusstwerdung entspricht der ersten Stufe laut Watts, Diemer

und Voight (2011, 46; s. Kapitel 2) auf dem Weg zu kritischem Bewusstsein. Außerdem hat ein:e Schüler:in festgestellt, „dass es nur hilft, wenn alle mit-helfen, die Ungleichheit zu beenden, [und] [et]was verändert werden kann“ (S6Z3). Diese:r Lernende ist sich also der eigenen politischen Wirksamkeit als handelndes Subjekt (zweite Stufe laut Watts, Diemer & Voight 2011, 50) bewusst geworden. Auch wenn zumindest in den vorgestellten Produkten der Schüler:innen keine „critical action“ (ebd., 50f.) erkennbar ist<sup>19</sup>, so ist dennoch festzuhalten, dass die Auseinandersetzung mit dem Thema anhand der verschiedenen feministischen Bewegungen eine (Aus-)Wirkung auf die Schüler:innen hatte und erste Schritte in Richtung kritisches Denken und kritisches Bewusstsein in den Lernendenprodukten sichtbar geworden ist. Konkret hat sich dies in differenzierteren Antworten und hinterfragenden Aussagen sowie der Erkenntnis einiger Schüler:innen um die Bedeutung des Themas in ihrer eigenen Lebensrealität und auf lokaler Ebene manifestiert.

## 5 Abschließende Betrachtungen und Perspektiven

Die Integration von Social Media in den Schulunterricht – in diesem Fall in eine *AICLE*-Spanischunterrichtsreihe – kann eine Bereicherung für den Fremdsprachenunterricht darstellen, wie der vorliegende Beitrag gezeigt hat. Dabei sollten die Möglichkeiten des World Wide Web genutzt werden, um Informationen (in der Zielsprache) über einen Sachverhalt einzuholen und sich mit globalen und weltgesellschaftlich relevanten Themen in einer dafür passenden Umgebung, wie beispielsweise Social Media, auseinanderzusetzen. Da Social Media bereits von einer Mehrzahl von Jugendlichen und jungen Erwachsenen als eine digitale Informationsplattform genutzt werden (vgl. die medienanstalten 2022), sollten sich Lehrkräfte nicht vor deren Integration in den (Fremdsprachen-)Unterricht scheuen. Dies gilt besonders im Hinblick auf Unterrichtsthemen, bei denen der Inhalt im Vordergrund steht

.....

19 *Critical action* der Schüler:innen in ihrem täglichen Handeln und Leben ist dabei natürlich nicht auszuschließen und möglich, ohne dass dies in ihren Produkten dargestellt wird.

und authentische Informationsquellen und geeignete Materialien (exklusiv) in Social Media zur Verfügung stehen. Wie dieser Beitrag gezeigt hat, kann die Arbeit mit Social Media bereichernd in den Unterricht integriert werden und dabei zu kritischem Denken und Bewusstsein anregen. In den Lernendenprodukten wurde sichtbar, dass die Schüler:innen sich kritisch mit den feministischen Bewegungen an sich auseinandergesetzt haben und sich zusätzlich dem Einfluss von Social Media auf die Verbreitung von Botschaften (oftmals in Form von Hashtags) bewusst geworden sind. Nicht zuletzt wurden in manchen Aussagen Aspekte *Globalen Lernens* ersichtlich: Schüler:innen beschäftigten sich intensiv mit einem global auftretenden Phänomen und mit weltweit (online) agierenden feministischen Bewegungen. Dabei haben sie gelernt, dass es sich auch um ein lokales Problem handelt und die Ungerechtigkeit nur beendet werden kann, wenn alle Menschen mitmachen.

Die vorgestellte Unterrichtsreihe kann als eine Antwort auf die vielfältigen Desiderate der Spanischdidaktik hin zu einem holistischen, inhalts- und kompetenzorientierten Spanisch- bzw. *AICLE*-Unterricht, der den vielfältigen Ansprüchen des 21. Jahrhunderts gerecht werden muss, gesehen werden, indem Forderungen nach globalem, kritischem, digitalem und interdisziplinärem Lernen durch eine innovative didaktische und methodische Vorgehensweise beantwortet werden (vgl. Bär 2019).

## 6 Bibliografie

- Abendroth-Timmer, D. & Gerlach, D. (2021). *Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht: Eine Einführung*. Metzler.
- Ackelsberg, M. A. (2000). *Mujeres libres: el anarquismo y la lucha por la emancipación de las mujeres*. Virus Editorial.
- Asbrand, B. (2009). *Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit*. Waxmann.
- Bach, G. & Timm, J.-P. (2013). „Handlungsorientierung als Ziel und als Methode“. In dies. (Hrsg.), *Englischunterricht: Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Narr Francke Attempto, 1–22.

- Baringhorst, S. & Yang, M. (2020). „Protest, Medien und Politische Kommunikation“. In I. Borucki, K. Kleinen-von Königslöw, S. Marschall & T. Zerback (Hrsg.), *Handbuch Politische Kommunikation*. Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-26242-6\\_20-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-26242-6_20-1).
- Bär, M. (2019). „Forschungsentwicklungen im Bereich der Spanischdidaktik – Ein subjektiver Blick zum *state of the art* für die Zeit von 2008 bis 2018“. In *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 48(1), 123–132.
- BBC (2019, 06.12.). *Las Tesis: de dónde viene „Un violador en tu camino“ y cómo se convirtió en un fenómeno feminista mundial*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-50694888> [12.07.2023].
- Bedrosian, A. (2023, 31.03.). *Ni Una Menos. Portrait einer feministischen Bewegung*. In *bpb – Bundeszentrale für politische Aufklärung*. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/femizid-2023/519674/ni-una-menos/> [12.07.2023].
- Bonnet, A. (2012). „Towards an evidence base for CLIL – How to integrate qualitative and quantitative as well as product, process, and participant perspective in CLIL research“. In *International CLIL Research Journal*, 1(4), 66–78.
- Büter, M. (2018). *Globales Lernen im Spanischunterricht. Eine Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer*. Kipu-Verlag.
- Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: revisited*. Multilingual Matters.
- Cates, K. A. (2000). „Global Education“. In M. Byram (Hrsg.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Routledge, 353–356.
- Council of Europe (2023). *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)* <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/> [22.09.2023].
- Dalton-Puffer, C. (2011). „Content and language integrated learning – from practice to principles?“, In *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182–204.
- Delius, K., Surkamp, C. & Wirag, A. (2021). *Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht empirisch Studien zu schulischen und universitären Lehr-/Lernkontexten*. Göttinger Schriften zur Englischen Philologie Band 14. Universitätsverlag Göttingen.
- Diehr, B. (2012). „What’s in a name? Terminologische, typologische und programmatische Überlegungen zum Verhältnis der Sprachen im Bilingualen Unterricht“. In dies. & L. Schmelter (Hrsg.), *Bilingualen Unterricht weiterdenken. Programme, Positionen, Perspektiven*. Peter Lang, 17–36.

- die medienanstalten (2022). *Intermediäre und Meinungsbildung*. [https://www.die-medienanstalten.de/fileadmin/user\\_upload/die\\_medienanstalten/Forschung/Intermediaere\\_und\\_Meinungsbildung/Social\\_Media\\_als\\_Infokanal\\_2022-I.pdf](https://www.die-medienanstalten.de/fileadmin/user_upload/die_medienanstalten/Forschung/Intermediaere_und_Meinungsbildung/Social_Media_als_Infokanal_2022-I.pdf) [21.09.2023].
- Doff, S. (Hrsg.) (2010). *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe*. Narr Francke Attempto.
- Erhel, S. & Jamet, E. (2013). „Digital game-based learning: Impact of instructions and feedback on motivation and learning effectiveness“. In *Computers & Education*, 67, 156–167.
- Europäischer Rat (2023). *Global Education*. <https://www.coe.int/en/web/north-south-centre/global-education> [12.07.2023].
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations*. American Philosophical Association.
- Fagoaga de Bartolomé, C. & Saavedra, P. (1986). *Clara Campoamor, la sufragista española*. Instituto de la Mujer.
- Gajo, L. (2011). „Trabajar en otra lengua para elaborar saberes en una disciplina“. In C. Escobar & L. Nussbaum (Hrsg.), *Aprender en una altra llengua. Learning through another language = Aprender en otra lengua*. Universitat Autònoma de Barcelona, 53–70.
- García García, M. (2020). „Hablando de política‘ – Urteilsbildung und Argumentation im Bilingualen Politik- und Wirtschaftsunterricht“. In dies., M. Prinz & D. Reimann (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen – Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft*. Narr Francke Attempto, 281–307.
- Hallet, W. & Königs, F. G. (Hrsg.) (2013). *Handbuch Bilingualer Unterricht*. Klett/Kallmeyer.
- Jornada (2020, 02.06.). *A 5 años del comienzo de una marcha arrolladora: Ni Una Menos*. [https://www.diariojornada.com.ar/274880/paismundo/a\\_5\\_anos\\_del\\_comienzo\\_de\\_una\\_marcha\\_arrolladora\\_ni\\_una\\_menos/](https://www.diariojornada.com.ar/274880/paismundo/a_5_anos_del_comienzo_de_una_marcha_arrolladora_ni_una_menos/) [12.07.2023].
- Kneuer, M. & Richter, S. (2015). *Soziale Medien in Protestbewegungen: Neue Wege für Diskurs, Organisation und Empörung?* Campus Verlag.
- Koschei, F. (2021). *GenderONline – Geschlechterbilder und Social Media zum Thema machen. Wissenschaftliche Grundlegung für die Entwicklung von Arbeitshilfen für die Jugendsozialarbeit an Schulen. Aufarbeitung des aktuellen Forschungsstands*. In

- JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis (Hrsg.). München (Arbeitspapiere aus der Forschung, 3). [https://www.pedocs.de/volltexte/2022/24399/pdf/JFF\\_2021\\_Genderonline\\_Geschlechterbilder.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2022/24399/pdf/JFF_2021_Genderonline_Geschlechterbilder.pdf) [29.01.2024].
- Lobe, A. (2020). „Aktivismus im Internet. Proteste werden kommerzialisiert“. In *Deutschlandfunk Kultur*. <https://www.deutschlandfunkkultur.de/aktivismus-im-internet-proteste-werden-kommerzialisiert-100.html> [22.09.2023].
- Lundy, C. (2011). *Social Work, Social Justice, and Human Rights*. University of Toronto Press.
- Müller-Hartmann A. & Schocker-von Ditfurth, M. (Hrsg.) (2008). *Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren mit Medien. Ansätze, Erfahrungen, Perspektiven in der Fremdsprachendidaktik*. Peter Lang.
- Mundosur (2023). *El Mapa Latinoamericano de Femicidios (MLF)*. <https://mlf.mundosur.org/lupa> [12.07.2023].
- Nash, M. (1999). *Rojas: las mujeres republicanas en la Guerra Civil*. Taurus.
- Niedersächsisches Kerncurriculum (2018). *Kerncurriculum Spanisch Sekundarstufe II*. <https://cuvo.nibis.de/index.php?p=download&upload=203> [21.09.2023].
- Nikula, T., Llinares, A. & Dalton-Puffer, C. (2013). „European research on CLIL classroom discourse“. In *International Journal of Immersion and Content Based Language Education*, 1, 70–100.
- Pérez-Cañado, M. L. (2015). „CLIL research in Europe: Past, present, and future“. In *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15, 315–341.
- Plan International España (2020). *Acabemos con el acoso callejero #SaferCitiesForGirls*. <https://www.youtube.com/watch?v=tB6GH2399Ww> [10.07.2023].
- Reza Links, F. (2018). „Kreativ mit Wortschatz arbeiten“. In *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 63, 15–20.
- Román-Mendoza, E. (2018). „Tecnologías educativas“. In J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti & M. Lacorte (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Routledge Handbooks, 547–564.
- SCHAU HIN (2023). *Soziale Netzwerke*. <https://www.schau-hin.info/soziale-netzwerke#sec4532> [21.09.2023].
- Schlaak, C. & Willems, A. (2022). *Förderung der mündlichen Sprachproduktion im Fremdsprachenunterricht. Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis*. Narr Francke Attempto.

- Universität Oldenburg (2023). *Methodenkartei. Meinungslinie*. <https://www.methodenkartei.uni-oldenburg.de/methode/meinungslinie> [22.09.2023].
- Watts, R. J., Diemer, M. A. & Voight, A. M. (2011). „Critical consciousness: Current status and future directions“. In *New Directions for Child and Adolescent Development*, 134, 43–57.
- Wolff, D. (2009). „Content and Language Integrated Learning“. In K. Knapp & B. Seidlhofer (Hrsg.), *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*. Mouton de Gruyter, 545–572.
- Wolff, D. (2011). „Der bilinguale Sachfachunterricht (CLIL): Was dafür spricht, ihn als innovatives didaktisches Konzept zu bezeichnen“. In *ForumSprache*, 6, 75–83.
- World Health Organization (WHO) (2017). *OMS: Fortalecer la función del sistema de salud para abordar la violencia contra las mujeres*. <https://www.youtube.com/watch?v=NAIY-1KI6ts> [10.07.2023].

JULIA PFEIFFER

## ***Al sur de la Alameda:* activismo político y desarrollo personal**

Eine produktionsorientierte Rezeption  
der chilenischen *Novela Gráfica*

### **1 Einleitung**

Estamos en medio de un hecho histórico, algo que cambiará completamente el panorama escolar y la política del gobierno hacia todos los estudiantes. Se trata de pensar más allá de nosotros. (Larra & Reina-  
montes 2014, 114)

Mit diesen Sätzen, die die Autorin Lola Larra der 2014 erschienenen *Novela Gráfica Al sur de la Alameda – Diario de una toma* eine der Figuren sagen lässt, wird die Hoffnung, aber auch das Verantwortungsgefühl derjenigen Schüler:innen ausgedrückt, die die *Revolución Pingüina* im Chile des Jahres 2006 maßgeblich geprägt haben. Die chilenische Gesellschaft und nicht zuletzt die politischen Verantwortlichen werden in diesem Jahr von der Jugend vehement wachgerüttelt: In den Monaten April bis Juni steigern sich die Proteste gegen grundlegende Strukturen des chilenischen Bildungssystems bis hin zu einem nationalen Streik der Schüler:innen. Diese Strukturen, die noch aus der Zeit der Diktatur stammen, tragen eine klare neoliberalistische Handschrift, denn das System basiert auf einer Privatisierung des Bildungsangebots.

In der *Novela Gráfica*, die im Fokus des vorliegenden Beitrags steht, schreibt der Protagonist Nicolás ein Tagebuch über die *Toma* – die teils gewaltvolle Übernahme der Schule und den Streik der Schüler:innen. Er beschreibt darin nicht nur die Art und Weise, wie sich die Schüler:innen demokratisch organisieren und vernetzen, sondern zeichnet seinen persönlichen Weg von



einer eher zufälligen Teilnahme am Streik hin zu einem politischen jungen Menschen nach, der sich mit überzeugenden Argumenten für Veränderung einsetzt und dadurch auch seinen Blick auf die Elterngeneration sowie den Erinnerungsdiskurs bezüglich der Diktatur zu differenzieren lernt. Dieser historische Bezugspunkt, aber vor allem die gewählte Perspektive der Erzählung sowie die besonders ansprechende mediale Ausformung als *Novela Gráfica* machen das Werk in vielerlei Hinsicht zu einer spannenden und herausfordernden Lektüre für den Schulunterricht.

Auf die Vorstellung der wichtigsten inhaltlichen Interessenspunkte der *Novela* folgen didaktische Überlegungen, die die Rahmenbedingungen, die Kompetenzschulung sowie die Aufgabenformate beleuchten. Schließlich wird gezeigt, inwiefern die dahingehend konzipierte Lernaufgabe – die Erstellung eines E-Books – das literarästhetische Lernen zwischen analoger Lektüre und digitaler Produktion fokussiert.

## 2 Literaturwissenschaftliche Interessenspunkte und Schwerpunktsetzung

Die *Novela Gráfica* von Larra und Reinamontes zeichnet sich durch eine komplexe zweiteilige Erzählstruktur aus, denn zusätzlich zum Text, der das Tagebuch des Protagonisten Nicolás enthält, gibt es noch einen grafischen Anteil, der die Beobachtungen einer anderen Figur auf die Streiks der Jugendlichen zeigt und gleichzeitig die Ebene der Studierendenproteste in der Vergangenheit Chiles einbringt. Diese Erzählstruktur wird von der gewählten Gattung der *Graphic Novel* und deren Charakteristika in besonderem Maße unterstützt. Der Gattungsbegriff selbst, seit den 1980er Jahren in der US-amerikanischen Literaturlandschaft verwendet, verweist auf eine starke Präsenz der narrativen Textanteile und der Erzählinstanz selbst im Vergleich zum Comic (vgl. Baetens & Frey 2015, 10). So wird der Erzählinstanz sowohl verbal als auch visuell mehr Raum gegeben und den *Graphic Novels* wird im Vergleich zum Comic eine stärkere autobiografische, historiografische oder erinnerungskulturelle Ebene zugeschrieben. Dies hängt auch damit zusammen, dass es für die *Graphic Novels* keine dementsprechend einschränkende Formatvorlagen

gibt und weniger Serien, sondern Ganzschriften publiziert werden (vgl. ebd., 8–14). Dadurch können auch komplexe Geschichten erzählt werden und den Illustrationen kommt nicht nur eine dekorative Funktion zu, sondern sie sind ein wesentlicher Teil der Textkonstruktion. Der Ästhetik der Illustrationen und Bilder scheinen dabei kaum Grenzen gesetzt zu sein, so dass sich jede *Graphic Novel* spezifisch präsentiert und aus didaktischer Perspektive auf unterschiedliche Weise die Multiliteralität fördert (vgl. Wrobel 2015).

Im hispanophonen Raum wird dieser visuellen Form des Erzählens eine große Wertschätzung entgegengebracht und es gibt eine weitläufige Comic-Tradition in den unterschiedlichen Ländern (vgl. Hertrampf 2016). Marina Hertrampf (2016, 8) betont vor allem die Darstellung der realen (Alltags-) Welt „zwischen Faktischem und Fiktionalem, zwischen Dokumentarischem und Erfundenem“. Hervorzuheben ist,

dass die sogenannten *documentary graphic novels* vielfach schwierige Kapitel der (Gegenwarts-)Geschichte oder gesellschaftlich tabuisierte Themen verhandeln [Hervorhebung im Original] [...]. (ebd.)

Dies lässt sich auch für die literarische Landschaft Chiles bestätigen und die *Novela Gráfica* von Larra und Reinamontes schreibt sich ohne Zweifel in diese Funktionalisierung von Literatur und Erinnerung bzw. Gedächtnis ein (vgl. Donoso 2019, 108–111).

Der Protagonist und Erzähler der *Novela Gráfica* Nicolás ist einer der Schüler:innen seiner Schule in Santiago de Chile, die an den Schulbesetzungen und Protesten im Jahr 2006 teilnehmen. Er schreibt ein *Diario de una toma* und erzählt darin aus seiner Perspektive, wie sich die Schüler:innen organisieren, welche Ziele und Ideen sie haben, aber auch wie Konflikte um Macht, Misstrauen und Sabotage durch einen „unbekannten Eindringling“ entstehen. Das Tagebuch zeigt zudem, wie Nicolás innerhalb dieser einen Woche selbst immer mehr in die Protestbewegung involviert wird und schließlich auch den politischen Aktivismus seiner Eltern während der Pinochet-Diktatur der Jahre 1973–1990 neu einordnen kann.

Nicolás beschreibt sich zunächst nicht als sehr politisch interessiert. Seine Leidenschaft ist der Fußball, die er als Torwart der Schulmannschaft erfolg-

reich auslebt. Dadurch hat er zwar eine gewisse herausragende Stellung in der Schulgemeinschaft, muss seinen Platz innerhalb des Aufstandes und der Besetzung der Schule aber erst finden und sein Verhältnis zu den anderen Figuren definieren. Gerade zu Beginn ist seine Motivation alles andere als politisch: Er bleibt in der Schule, weil er an Paula interessiert ist. Die *Novela Gráfica* erzählt also auch die Liebesgeschichte der beiden. Die anderen streikenden Schüler:innen hegen z. T. großes Misstrauen gegen Nicolás, so dass er sich und seine Haltung im Laufe des Romans beweisen muss. Einerseits hilft ihm die Tatsache, dass seine Mutter als ehemalige Schülerin dieser Schule bereits bei den Protesten gegen die Pinochet-Diktatur aktiv war und sich die anderen davon beeindruckt lassen. Andererseits setzt sich Nicolás am Ende zum Wohle der Gruppe einer großen Gefahr aus: Bis auf Nicolás, der angeboten hatte, während des Protestmarsches in der Schule zu bleiben und Wache zu halten, versammeln sich alle in der Halle, um sich auf die Demonstration vorzubereiten. Nicolás liefert sich einen Kampf mit Enei, der die Ausgänge der Halle verriegelt hat, und kann schließlich die Gruppe befreien, so dass der Demonstration nichts im Wege steht. Zusammen mit mehr als 600.000 Schüler:innen in unterschiedlichen Städten marschieren Nicolás und seine Mitstreiter:innen durch die Straßen. Nicolás entwickelt sich also vom Outsider zu einer Art Held der Gruppe und auch die Liebesgeschichte zwischen Paula und Nicolás findet ein Happy End. Der Roman zeichnet also die Entwicklung des Protagonisten nach, durch die sich auch der Handlungsaufbau gliedert und dadurch Strukturen eines Bildungsromans aufweist (vgl. Donoso 2019, 124).

Während Nicolás' Tagebuch hauptsächlich als Text besteht, – z. T. wird seine Erzählung grafisch zusammengefasst und auch weitergesponnen – wird über den grafischen Anteil des Romans vor allem aber eine weitere Ebene eingespielt. Man erfährt, dass jemand außerhalb der Geschehnisse um Nicolás, Paula und die Einnahme der Schule das Ganze beobachtet und aus einer anderen Perspektive erzählt. Erst spät in der Erzählung wird die Identität dieser Person aufgedeckt: Es handelt sich um eine ehemalige Lehrerin der Schule, Luisa Garretón, die 20 Jahre zuvor ihre Schüler:innen animierte, an den Protesten gegen die Pinochet-Diktatur teilzunehmen. Viele ihrer Schüler:innen wurden damals festgenommen und ein Schüler verschwand sogar. Sie wurde nach diesen Ereignissen von der Schule entlassen und die Erinnerung an die

maßgeblich beteiligten Schüler:innen und an diese Lehrerin wird verdrängt. Einer der Schüler, *el Gordo Mellado*, interessiert sich für historische Studierendenbewegungen und findet in der Bibliothek Dokumente über die Proteste aus dem Jahr 1985, den letzten Jahren der Pinochet-Diktatur. Er lüftet die Identität der Lehrerin und offenbart die Verbindung zu Nicolás Eltern. Auch wenn Luisa Garretón seit diesen Ereignissen ein zurückgezogenes Leben führt, beobachtet sie die Ereignisse in der Schule sehr genau und hilft den Jugendlichen im entscheidenden Moment, um die Sabotage ihrer Aktion zu verhindern. Durch diese zweite Erzählebene, aber auch durch die Verbindung zu Nicolás Eltern, erweitert der Roman den Blick über die *Revolución Pingüina* 2006 hinaus auf die Studierendenproteste gegen das diktatorische Regime Chiles der 1980er Jahre und löst einmal mehr die oben erwähnten Beobachtungen von Hertrampf bezüglich der Gattung der *Novela Gráfica* ein.

In diesem Sinne bezeichnet auch die Autorin Lola Larra selbst ihr Werk als „ficción documental“ (Hinojosa Lobos 2015) und drückt damit die enge Verquickung der fiktiven Handlung um Nicolás mit der historischen Realität Chiles aus. Der konkrete Bezugspunkt ist die Revolution der Pinguine im Jahr 2006, deren Name sich von der Ähnlichkeit der landesweit verbreiteten Schuluniformen mit einem Pinguin ableitet. Die Proteste für ein gerechteres Bildungssystem treffen auch *im* Erscheinungsjahr der *Novela Gráfica* 2014, also acht Jahre nach der *Revolución Pingüina*, noch den Nerv der Zeit: In einem Artikel der *Universidad de Chile* ist von einem „triunfo agrícolce“ (Ramírez 2016) die Rede, denn es wurden zwar Gebäude saniert, aber nicht der strukturelle Kern des Problems – die Unterfinanzierung der staatlichen Schulen einerseits und das durch Privatisierungsstrukturen entstandene Monopol auf gute Bildung der teuren Privatschulen – angegangen. So finden 2011 Demonstrationen in einem erheblich größeren Ausmaß (15 Millionen Demonstrant:innen in Santiago) statt, die auch die Hochschulen einschließen. Im Zuge eines jahrelangen Reformprozesses wird 2016 ein neues Bildungsgesetz verabschiedet. Doch auch 2020 wird seitens der Schüler:innen und Studierenden für ein gerechtes, kostenloses und einheitliches Bildungssystem gekämpft (vgl. Boddenberg 2020).

Nicht nur dieser hohe Grad an thematischer Aktualität spielt für die Auswahl eine große Rolle, sondern auch das anregende über die *Novela Gráfica*

hinausgehende digitale Material, das ganz im Sinne des transmedialen Erzählens großes didaktisches Potenzial (vgl. Ott 2020) bietet und auch entsprechend genutzt wird. Für die konkrete Umsetzung der Unterrichtseinheit war jedoch eine Schwerpunktsetzung notwendig, da die *Novela Gráfica* über 280 Seiten umfasst und nicht als Ganzschrift gelesen werden konnte. Der Fokus der im Unterricht behandelten Textstellen liegt daher auf der Entwicklung des Protagonisten. Hierbei wird das Verhältnis zu den wichtigsten anderen Figuren aufgezeigt, aber auch die Verbindung zum soziohistorischen Subtext der Studierendenproteste während der Diktatur Pinochets. Die Konzeption der Lernaufgabe bezieht sich zudem auf die gattungsspezifischen Besonderheiten der *Graphic Novel*. Außerdem wird die analoge Lektüre einzelner Textstellen durch folgende digitale Materialien zur *Novela Gráfica* erweitert: Es gibt eine eigene Internetseite, auf der die wichtigsten Figuren portraitiert werden. Man findet dort auch den Buchtrailer sowie ein Dokument, das Informationen zu Studierendenprotesten weltweit zusammenfasst. Das Besondere daran ist, dass eine der fiktiven Figuren der *Novela – el Gordo Mellado* – ‚Autor‘ dieses Dokuments ist und das Ganze im Stil der *Novela* aufbereitet wurde. Man könnte es fast als *Spin-Off* der *Novela Gráfica* bezeichnen, mindestens aber als digitale Erweiterung. Wenn auch der *Booktrailer* sicher zu Vermarktungszwecken erstellt wurde und die Webseite unter anderem Pressestimmen über den Roman präsentiert, so verweisen die weiteren Dokumente doch auf didaktische Zwecke und laden zu einer darüber hinausgehenden Nutzung des digitalen Raumes ein. Mit dem zur Verfügung gestellten Bildmaterial lassen sich die Geschichte rund um Nicolás und *Toma* eigenständig weiter- oder umschreiben. Durch diese Art der Netzliteratur wird aus dem primär analogen Leseerlebnis eine nicht-lineare interaktive Rezeption (vgl. Paulsen 2007). So lassen sich zum Beispiel Social-Media-Profile der einzelnen Figuren finden, die gerade auch die Vermischung von fiktionalen und faktualen Inhalten bespielen.<sup>1</sup>

.....

1 Folgendes Profil auf *Instagram* ist der Figur Paula zugeordnet und enthält sowohl Verweise aus dem Roman als auch reale Fotos von Demonstrationen in Chile: [https://www.instagram.com/paula\\_la\\_francesa/](https://www.instagram.com/paula_la_francesa/) [26.01.2024].

## 3 Didaktische Überlegungen

### 3.1 Rahmenbedingungen

Die Einheit wurde mit Schüler:innen zu Beginn des 3. Lernjahrs im Fach Spanisch als dritte Fremdsprache an einem allgemeinbildenden Gymnasium durchgeführt. Um dem erhöhten Schwierigkeitsgrad und dem recht großen Umfang der Lektüre praktisch zu begegnen, wurden ausgewählte Ausschnitte gelesen, die die Entwicklung des Protagonisten zeigen. Es handelt sich bei der *Novela Gráfica* um einen sogenannten authentischen Text, zu dem es noch keine anderweitigen Didaktisierungen gibt. Wie das Feedback<sup>2</sup> nach der Unterrichtseinheit zeigte, wurde das Sprachniveau zwar als besondere Herausforderung, vor allem aber als Abwechslung zum Unterricht mit dem Lehrbuch und wirkliche Annäherung an ein reales Spanisch in den entsprechenden Ländern wahrgenommen. Ersteres stellt keine überraschende Rückmeldung dar, da das Sprachniveau der *Novela Gráfica* auf B1-Niveau einzuschätzen ist. Auch wenn die Bildsprache eine wichtige Hilfestellung darstellt, bietet sich die Lektüre daher gegen Ende des dritten Lernjahrs oder auch in der Oberstufe an.

Da es gerade bei Lernenden der dritten Fremdsprache eine Diskrepanz zwischen intellektueller sowie emotionaler Reife und der noch geringen Sprachhandlungskompetenz gibt (vgl. Kräling & Martín Fraile 2015, 8), mussten sich die Schüler:innen einerseits stetig mit der eigenen Toleranzgrenze des ‚Nichts-Verstehens‘ auseinandersetzen, erfuhren ihre literarische Kompetenz andererseits aber bei der Sensibilisierung für die Textsorte des Tagebuchs, wofür sie bereits ein hohes Bewusstsein und auch textsortenspezifisches Vorwissen gezeigt haben. Auch bei der Analyse der Bildsprache der *Novela Gráfica* mithilfe des *Booktrailers* konnte auf ein breites Vorwissen zu visuellen Gestaltungs- und Wirkmöglichkeiten zurückgegriffen werden.

.....

2 Nach der Einheit wurde von den Lernenden ein schriftliches Feedback in Form der Feedback-Hand bzw. der Fünf-Finger-Methode eingefordert.

## 3.2 Kompetenzschulung

Die Lektüre einer authentischen oder didaktisierten Ganzschrift ist nicht nur an und für sich in den Bildungsplänen enthalten, sondern kann vor allem auch für die Bereiche der Medienbildung und des soziokulturellen Orientierungswissens genutzt werden (vgl. z. B. Kultusministerium Baden-Württemberg 2016). So werden gerade in realitätsnahen Werken Lebenswelten in Spanien und Hispanoamerika dargestellt, die es den Schüler:innen ermöglichen, diese im Vergleich zu ihrem Alltag kennenzulernen. Für die behandelte Lektüre sind vor allem die Themen *Schule* und *Freundschaft* als zentral zu nennen. Chile als gesellschaftspolitischer Raum des Romans bietet hier eine besondere Kontrastfolie an, da eine qualitativ hochwertige Schulbildung keine flächendeckende Selbstverständlichkeit ist. Durch den Handlungsort des Romans löst die Auseinandersetzung mit diesem Werk auch die Bildungsplanvorgabe der „grundlegenden Kenntnisse sozialer, politischer und wirtschaftlicher Gegebenheiten, exemplarisch an einem Land Hispanoamerikas“ (ebd.) ein.

Nicht zuletzt bietet das Werk inhaltlich Anknüpfungspunkte für die Leitperspektive „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“. Der Roman zeigt eine Gruppe Jugendlicher, die sich durch ihr zivilgesellschaftliches Engagement und ihr politisches Handeln auszeichnen. Neben der Darstellung einiger Schwierigkeiten solcher Prozesse wird aber vor allem die Wirksamkeit des eigenen Engagements unterstrichen, so dass Schüler:innen durch das Durchspielen im fiktionalen Raum durchaus zu einer „verantwortungsvollen und aktiven Gestaltung einer zukunftsfähigen Welt“ (ebd.) befähigt werden können.

Fremdsprachenlernende lesen im Unterricht hauptsächlich Lehrwerktexte, die allein zum Zweck des Spracherwerbs geschrieben wurden und daher die Vermittlung eines bestimmten Wortschatzes und grammatikalische Strukturen fokussieren, was den Inhalt in gewisser Weise in den Hintergrund geraten lässt (vgl. Hermes 2017, 229). Das spiegelt allerdings nur bedingt die Kommunikation im Alltag wider, sodass die Auseinandersetzung mit authentischen Texten auch für das Leseverstehen eine entscheidende Rolle spielt. Ziel ist es also, auch in der Fremdsprache stärker in Sinneinheiten bzw. *Chunks* zu denken und sich gerade nicht an der Bedeutung von Einzelwörtern aufzuhalten.

Hierfür gilt es, gezielt Strategien zu vermitteln und einzuüben, um vor allen Dingen die Toleranz gegenüber dem Nicht-Verstehen hin zu einem Verständnis durch Erschließung zu stärken. Plikat (2018, 158) unterstreicht in diesem Zusammenhang die Bedeutung von ästhetisch-literarischen Texten und sieht darin die Chance, „das Lesen zwar als herausfordernde, aber auch lustvolle Art der Beschäftigung mit einer Fremdsprache“ zu erleben. Auch wenn die Auseinandersetzung mit literarischen Texten eine spezifische Art des Lesens provoziert – ein ästhetisch-genussvolles, ein kreatives, sich mit symbolischer und metaphorischer Ausdrucksweise auseinandersetzendes Lesen mit dem Ziel einer interpretatorischen Sinnkonstitution – so lassen sich doch auch allgemeine Erschließungstechniken damit in Verbindung bringen, die sich in unterschiedlichen Aufgabenformaten abbilden lassen. Das Leseverstehen gehört laut Kräling und Martín Fraile (2015, 5) zur kognitiven Dimension der fremdsprachlichen literarischen Kompetenz und umfasst die sprachliche Decodierung (Wort/Satzerschließung, Erkennen von Textstrukturen) und das Erfassen des dargestellten Inhalts (Figuren, Handlungsverlauf, Raum, Zeit). Daher können die Übungsformate während des Lesens eines literarischen Textes auch auf diese Bereiche abzielen und über geschlossene bzw. halboffene Aufgaben abgebildet werden. Da das Sprachniveau des Werkes selbst durchaus eine Herausforderung für Lernende im dritten Jahr ist, zielen die für die Einheit konzipierten Aufgaben zur Schulung der Lesekompetenz hauptsächlich auf ein selektives und orientierendes Verstehen ab, um einerseits einen Überblick über Inhalt, Struktur und Absicht des Textes zu erhalten und andererseits mit konkreten einzelnen Informationen weiterarbeiten zu können. So sind an einem Textausschnitt, in dem Nicolás die ersten drei Tage der *Toma* beschreibt und auch einen Teil einer politischen Rede eines Jugendlichen wiedergibt, zunächst die wichtigsten Ereignisse dieser drei Tage in einer vorstrukturierten Tabelle gesammelt worden. Anschließend sollte die politische Rede, in der es um konkrete Forderungen der Jugendlichen geht, nochmals fokussiert werden, indem eine geschlossene Richtig/Falsch-Aufgabe zu einzelnen Aussagen bearbeitet wird. Diese Aussagen bzw. die Forderungen liefern anschließend die Grundlage für eine kreative Aufgabe: In Kleingruppen haben die Lernenden Plakate in ihrem *E-Book* erstellt, mit denen in der Klasse eine Demonstration nachgespielt werden konnte. Die Bildsprache der *Novela Gráfica* spielte für das



Leseverstehen im ersten Schritt keine Rolle, kam aber dann bei der kreativen Weiterarbeit zum Tragen.

### 3.3 Produktionsorientierte Aufgabenkonzeption

Durch die von in der Literatur aufgrund von Leerstellen, inneren Konflikten usw. provozierte notwendige Kommunikation über das Gelesene und eine dadurch entstehende gemeinsame Bedeutungsaushandlung weist der Literaturunterricht über das reine Leseverständnis hinaus und führt unter anderem zur produktiven Dimension der fremdsprachlichen literarischen Kompetenz (vgl. Kräling & Martin Fraile 2015, 6). So wird zu unterschiedlichen Momenten der Text in ein anderes Medium umgewandelt, dessen Wahl sich insofern an die ästhetischen Spezifika des Jugendbuches anlehnt, als dass die Lernenden mehrere Seiten bzw. Comic-Sequenzen eines E-Books gestalten und hierbei auf die Bilder des Romans selbst zurückgreifen können.<sup>3</sup> Für die Umsetzung der Lernaufgabe wurde die App *Book Creator*<sup>4</sup> herangezogen, die sehr viele ansprechende und intuitive Gestaltungsmöglichkeiten bietet.

Die erste *Tarea* umfasst die Erstellung eines Posters für eine Demonstration der *Pingüinos*, durch die die Forderungen der Proteste umgewälzt werden. Die zweite *Tarea* schließt sich an die Auseinandersetzung mit den einzelnen

.....  
3 Hierfür wurden die auf der Internetseite des Buches zu findenden Bilder im jpg-Format in den Moodlekurs gestellt. Das heißt, nur die Schüler:innen dieser Klasse hatten Zugriff auf die Bilder und konnten diese dann einmalig für den *Book Creator* verwenden.

4 <https://bookcreator.com/>: E-Books lassen sich mithilfe der App sehr intuitiv erstellen und vor allem für den typischen Comic-Look sind viele Elemente bereits hinterlegt. Als Lehrkraft kann man sich einen kostenlosen Account erstellen und hat dann 40 Bücher zur Verfügung. Die Bücher lassen sich in der App oder in der Browserversion bearbeiten und anschließend im PDF-Format herunterladen. Die Lernenden können über einen QR-Code zu ihrem Buch gelangen und benötigen keinen eigenen Account, was ein großer Vorteil ist. Die App eines britischen Unternehmens berücksichtigt europäische Nutzer:innen im Bereich Datenschutz, trotzdem wird *Google* als Subunternehmen ausgewiesen, und es ist sicher ratsam, die Nutzung persönlicher Daten von Lernenden zu vermeiden (vgl. <https://datenschutz-schule.info/datenschutz-check/bookcreator-online-buecher-erstellen/>, 26.01.2024).

Figuren an, denn zu jeder Figur wird eine Seite im *Book Creator* gestaltet. Diese Aufgabe ist als Gruppenpuzzle angelegt, in dem die Expertengruppen jeweils eine Figur charakterisieren und die Stammgruppen dann nach den kurzen Präsentationen zu den einzelnen Figuren gemeinsam eine Figurenkonstellation erstellen. Die Ergebnissicherung mit der ganzen Lerngruppe fokussiert dabei nur das Endergebnis der graphischen Darstellung der Konstellationen, die in einem *Gallery Walk* auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede untersucht und besprochen werden. Abschließend wird dann folgendes Zitat des Protagonisten herausgegriffen: „En esta toma todos parecen tener un título, un cargo y una labor. Menos yo.“ (Larra & Reinamontes 2014, 92) Hier wird von den Lernenden genaues Lesen und Verstehen verlangt, damit diese Aussage in Bezug zur vorher erarbeiteten Figurenkonstellation gesetzt werden kann. Im besten Fall greift diese sehr reflektierte Aussage von Nicolás zentrale Diskussionspunkte der erstellten Produkte auf, denn entweder man stellt die Figur Nicolás als Erzähler und Protagonist zentral oder man baut die Konstellation hinsichtlich der Aufgaben in der Gruppe auf, was dazu führen würde, dass der Anführer Valentín ins Zentrum gerückt wird. In jedem Fall bietet das Zitat Anlass zur Diskussion über die Stellung von Nicolás und seine Beweggründe, an der Schulbesetzung teilzunehmen und verweist damit auf die folgenden beiden *Tareas*. So nimmt die dritte *Tarea* die Beziehung von Paula und Nicolás in den Blick und umfasst die Erstellung einer Comic-Sequenz, die die Faszination, Annäherung und den Konflikt der beiden zeigt. Folgender Arbeitsauftrag leitet die Aufgabe an: *Contad la historia de la relación entre Paula y Nicolás en forma de comic y creadlo con el creador de libros. ¿Cómo podría ser la continuación después del conflicto? ¡Imagináos un fin!* Einerseits wird also das Textverständnis der Lernenden in das Comic-Format transferiert und andererseits soll die Geschichte der beiden Figuren weitersponnen werden. Der letzte Teil der *Tarea* ist schließlich die Gestaltung einer Seite im *Book Creator*, welche die Entwicklung des Protagonisten Nicolás über den Roman hinweg darstellt.

Eine solche produktionsorientierte Lernaufgabe wirkt einer Gefahr entgegen: Das Leseverstehen wird meist über geschlossene oder halboffene Aufgaben überprüft, was dazu führen könnte, dass ein entscheidender Mehrwert literarischer Texte – nämlich gerade deren Mehrdeutigkeit und Offenheit für ein subjektives Verständnis – verloren geht und so dem literarischen Lernen

entgegenwirkt (vgl. Kräling & Martín Fraile 2015, 7). Die Schüler:innen speisen hier also nochmals ihre subjektive Leseerfahrung und die eigene Kreativität ein.

#### **4 Literarästhetisches Lernen: zwischen analoger Rezeption und digitaler Produktion**

Der Begriff des literarästhetischen Lernens will zum einen literaturanalytische Aspekte, wie Gestalt und besondere Qualität einer bestimmten Kunstform, und zum anderen die ästhetische sinnliche Erfahrung, die das Subjekt in der Begegnung mit dem Kunstwerk macht, vereinen (vgl. Kräling & Martín Fraile 2015, 7). Basierend auf rezeptionsästhetischen Ansätzen der 1970er Jahren (vgl. Iser 1976; für die Fremdsprachendidaktik übertragen siehe Bredella 2004), die den Leseprozess als hochgradig kreativen Vorgang zur Sinnkonstruktion deklarieren, entwickelten sich vielfältige handlungs- und produktionsorientierte Herangehensweisen an den Literaturunterricht. Kaspar H. Spinner (2006, 6) liefert mit seinen „Elf Aspekten literarischen Lernens“ einen der wichtigsten Referenzpunkte, die Ausgangspunkt für fruchtbare Diskussionen und Konkretisierungen darstellen (vgl. Grünewald 2018, 206–208; Spinner 2015).<sup>5</sup> Kräling und Martín Fraile führen aus, dass allen Modellierungsversuchen der literarästhetischen Kompetenz die Verschränkung von ästhetischer Dimension eines Artefakts, die subjektive Reaktion der Rezipient:innen sowie mögliche produktive Aktivitäten zugrunde liegen. Als Weiterentwicklung von Spinner verweisen sie auf das Modell von Carola Surkamp, die die Kompetenz in folgende Dimensionen einteilt: affektiv, motivational, reflexiv, kognitiv (Leseverstehen, ästhetisches Verstehen), sprachlich-diskursiv und produktiv. Solche Einteilungen dienen vor allem dazu, deutlich zu machen, wie vielschichtig literarästhetisches Lernen ist. Auch wenn nicht alle Dimensionen gleichermaßen bedient werden, so sei es doch unabdingbar, Literaturunter-

.....

5 Spinner veröffentlicht diese Aufzählung erstmals 2006; 2015 wird diese, auch mit Spinners Beteiligung, in einer ganzen Nummer der Zeitschrift *Leseräume* „Elf Aspekte literarischen Lernens auf dem Prüfstand“ diskutiert.

richt mehrdimensional zu denken (vgl. Kräling & Martín Fraile 2015, 5f.; siehe hierzu auch Masek, Miller & Josting 2021, 199–202).

Ganz im Sinne der Medienbildung regt die Gattungscharakteristik der *Novela Gráfica* durch die Verschränkung von Text und Bild in besonderem Maß zur Reflektion über die Konstruiertheit des jeweiligen Mediums an. Die gewählten Aufgaben der Lernaufgabe der einzelnen Einheiten zielen vor allen Dingen auf die eigene Anwendung bildsprachlicher Mittel ab. Hinzu kommt, dass der Fokus der Unterrichtsreihe auf der Analyse der Figurenkonstellation und Figurencharakterisierung liegt, was an Kenntnisse aus dem Literaturunterricht anderer sprachlicher Fächer anknüpft. Dadurch, dass diese Aufgaben in Gruppen er- und bearbeitet werden, ist auch im Hinblick auf die Sozialform des Lernens der Vorteil zu unterstreichen, dass es eine Abwechslung zur Einzelarbeit gibt, in der das sinnentnehmende Lesen selbst ansonsten meistens stattfindet. Die Bewältigung der einzelnen Teile der Lernaufgabe fördert daher auch soziale, personale und handlungsbezogene Kompetenzen, da die Teamarbeit, aber auch die Planung der einzelnen Arbeitsschritte selbständig organisiert werden müssen (vgl. Schinke & Steveker 2013, 7). Auch wenn jede Gruppe zunächst an einem eigenen E-Book arbeitet, damit alle Lernenden gleichzeitig Buchseiten in der App erstellen können, so legt die Aufgabenverteilung nahe, dass am Ende ein gemeinsames Klassenprodukt entsteht. Hier wird der Mehrwert unter anderem auch darin gesehen, dass die unterschiedlichen Erarbeitungsphasen und die erbrachten Leistungen für die Lernenden wirklich sichtbar gemacht werden und so die eigene Sprachkompetenz erfahrbar wird.

## 5 Schlussbemerkung

Die entwickelte Lernaufgabe setzt an der Schnittstelle zwischen analoger und digitaler Textrezeption an, da ein E-Book mit Plakaten, Figurenseiten und Comic-Sequenzen zu den ausgewählten Textstellen gestaltet werden sollte. Hierfür ist auch die zum Roman gehörende Webseite mit digitalen Materialien wie einem *Booktrailer* genutzt worden. Die Lernenden rezipieren also nicht nur digitale Erweiterungen des Romans, sondern ergänzen mithilfe der App *Book Creator* auch selbst die analoge Lektüre um ein digitales Produkt und

setzen sich dabei mit der angebotenen Bildsprache auseinander. Die Lernaufgabe stellt so auch den Brückenschlag zwischen Kompetenzorientierung und literaturästhetischem Lernen dar.

## 6 Bibliografie

- Baetens, J. & Frey, H. (2015). *The graphic novel: An introduction. Cambridge introductions to literature*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139177849>.
- Boddenberg, S. (14.01.2020). „Chile: Verklagt mit einem Gesetz aus Zeiten der Diktatur“. In *Die Zeit*. <https://www.zeit.de/politik/ausland/2020-01/chile-sicherheits-gesetz-schuelerproteste-haftstrafe-bildungssystem/komplettansicht> [11.01.2024].
- Bredella, L. (2004). „Unterschiedliche Verstehensformen bei der Rezeption literarischer Texte“. In ders. & E. Burwitz-Melzer (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachen- didaktik. Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch*. Narr, 81–138.
- Donoso, C. (2019). „Paisajes de infancia en la memoria política: cine documental, novela y narrativa gráfica chilenos“. In *Meridional*, 12, 107–132. <https://doi.org/10.5354/0719-4862.52427>.
- Grünewald, A. & Küster, L. (Hrsg.) (2018). *Fachdidaktik Spanisch: Das Handbuch für Theorie und Praxis* (2. überarbeitete Aufl.). Klett/Kallmeyer.
- Hermes, L. (2017). „Leseverstehen“. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (2. Aufl.). Metzler, 227–231.
- Hertrampf, M. O. (2016). „Kulturgut Comic“. In *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 54, 4–11.
- Hinojosa Lobos, H. (2015). *Lola Larra, todavía en la lucha*. <https://lalecturainterminable.wordpress.com/2015/12/16/161/> [11.01.2024].
- Iser, W. (1976). *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung. Uni-Taschenbücher Literaturwissenschaft: Bd. 636*. Fink.
- Kräling, K. & Martín Fraile, K. (2015). „Un lujo de primera necesidad‘: Literaturästhetisches Lernen im Spanischunterricht“. In *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 49, 4–9.

- Kultusministerium Baden-Württemberg (2016). *Bildungsplan 2016 Gymnasium*. <http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/SPA3> [11.01.2024].
- Larra, L. & Reinamontes, V. (2014). *Al sur de la Alameda: diario de una toma* (Primerán). Ediciones Ekaré.
- Massek, C., Miller, S. & Josting, P. (2021). „(Literar-)ästhetisches Lernen und Kulturelle Bildung“. In *Herausforderung Lehrer\*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 4(1), 196–213. <https://doi.org/10.11576/hlz-4000>.
- Ott, C. (2020). „Transmediales Erzählen/Storytelling“. In *KinderundJugendmedien.de*. Erstveröffentlichung. <https://www.kinderundjugendmedien.de/fachdidaktik/5057-transmediales-erzaehlen-storytelling?highlight=WyJzZXJpYWxpZFx1MDBINHQiXQ==> [02.01.2024].
- Paulsen, K. (2007). „Von Amazon bis Weblog. Inszenierungen von Autoren und Autorschaft im Internet“. In C. Künzel & J. Schönert (Hrsg.), *Autorinszenierungen: Autorschaft und literarisches Werk im Kontext der Medien*. Königshausen & Neumann, 257–270.
- Plikat, J. (2018). „Kommunikative Fertigkeiten“. In A. Grünewald, L. Küster, P. Bade, B. Hinger, C. Koch & ders. (Hrsg.), *Fachdidaktik Spanisch: Das Handbuch für Theorie und Praxis* (2. überarbeitete Aufl.). Klett/Kallmeyer, 152–168.
- Ramírez, F. (2016). *Revolución pingüina: 2006–2016: Las transformaciones en la escena educacional chilena*. Universidad de Chile. <https://www.uchile.cl/noticias/121706/2006-2016-las-transformaciones-en-la-escena-educacional-chilena> [11.01.2024].
- Schinke, S. & Steveker, W. (2013). „Lernaufgaben im Spanischunterricht“. In *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 41, 4–13.
- Spinner, K. H. (2006). „Literarisches Lernen“. In *Praxis Deutsch*, 200, 6–16.
- Spinner, K. H. (2015). „Elf Aspekte auf dem Prüfstand: Verbirgt sich in den elf Aspekten literarischen Lernens eine Systematik?“. In *Leseräume*, 2, 188–194. [http://leseraeume.de/?page\\_id=308](http://leseraeume.de/?page_id=308) [11.01.2024].
- Wrobel, D. (2015). „Graphic Novels“. In *Praxis Deutsch*, 252, 4–14.



# Multimediales Lernen und Interkomprehension im hochschulischen Fremdsprachenunterricht

Ein Kurskonzept mit Unterrichtsbeispielen zum Spanischen

## 1 Interkomprehension: Definition und Kurskonzept

### 1.1 Zum Begriff der Interkomprehension

Der Begriff der Interkomprehension wird in der Literatur zum Teil unterschiedlich definiert.<sup>1</sup> In diesem Beitrag wird Interkomprehension als eine Kommunikationsform verstanden, bei der die beteiligten Kommunikationspartner:innen unterschiedliche Sprachen verwenden und die jeweilige(n) Sprache(n) der:des anderen verstehen (vgl. Doyé 2006, 250f.).

Das Gelingen dieser (mündlichen oder schriftlichen) Form der Kommunikation – dabei kann es sich *a priori* sowohl um reine Rezeptions- als auch um Produktions- bzw. Interaktionsprozesse handeln – wird maßgeblich durch die Ähnlichkeiten, die die eingesetzten Sprachen zueinander aufweisen, bedingt. Typologisch verwandte Sprachen wie etwa die romanischen, slawischen oder germanischen Sprachen, zeichnen sich durch einen besonders hohen Grad an Ähnlichkeiten, d. h. durch eine entsprechend hohe Anzahl an für die Sprachbenutzer:innen transparenten sprachlichen Elementen aus, die eine Interkomprehension so auch zwischen Kommunikationspartner:innen ermöglichen, die die Sprache(n) der:des anderen nicht formal erlernt haben (vgl. Meißner 2019, 295f.).

Die folgenden Beispiele (1) und (2) illustrieren Ähnlichkeiten zwischen den romanischen Sprachen auf lexikalischer bzw. morphosyntaktischer Ebene.

.....  
1 Eine Analyse von 112 Definitionen findet sich in Ollivier und Strasser (2013, 25–44).



In Bezug auf lexikalische Elemente ist anzumerken, dass der Ähnlichkeitsgrad zwischen den Sprachen im geschriebenen und gesprochenen Code aufgrund unterschiedlicher Phonem-Graphem-Korrespondenzen nicht immer deckungsgleich ist. Während die romanischen Entsprechungen für das Verb *singen* in Beispiel (1) auf graphematischer Ebene in allen angeführten Sprachen einen hohen Ähnlichkeitsgrad aufweisen, gilt dies beispielsweise nicht gleichermaßen für die mündlichen Realisierungen der Elemente. Vor allem das Französische setzt sich hier lautlich u. a. aufgrund der erfolgten Palatalisierung des initialen Velars (/k/>/ʃ/) deutlich von den anderen romanischen Äquivalenten ab.

- (1) lat. CANTARE: sp. *cantar* [kan'tar] – pt. *cantar* [kẽ'tar] – fr. *chanter* [ʃã'te] – it. *cantare* [kan'tare] – ru. (a) *cânta* [kin'ta] (vgl. Stegmann & Klein 1999, 40)
- (2) Bildung des periphrastischen Perfekts: flektiertes Auxiliar (hier: *haben*) + Partizip I: sp. *He dormido*. – pt. *Tinha dormido* – fr. *J'ai dormi*. – it. *Ho dormito*. – ru. *Am dormit*.

Aus sprachdidaktischer Perspektive wird die Interkomprehension zu den pluralen Ansätzen zu Sprachen und Kulturen gezählt. Diese Ansätze, zu denen auch das interkulturelle Lernen, die integrative Sprachendidaktik sowie der *Eveil-aux-langues*-Ansatz gehören, zeichnen sich dadurch aus, dass nicht nur eine Zielsprache bzw. -kultur vermittelt wird, sondern mehrere Sprachen und Kulturen berücksichtigt werden (vgl. Candelier et al. 2007). Trotz der zahlreichen Projekte und Arbeiten, die in den letzten Jahren und Jahrzehnten im Bereich der Interkomprehension realisiert worden sind<sup>2</sup>, sind Implementierungen des Ansatzes bislang sowohl im schulischen Fremdsprachenunterricht als auch im Tertiärbereich kaum zu verzeichnen.<sup>3</sup>

.....

- 2 Das gilt für die germanische, vor allem aber für die romanische Sprachfamilie. Für einen Überblick zu den Projekten zu den romanischen Sprachen siehe Hülsmann, Ollivier & Strasser (2020).
- 3 Interkomprehensionskurse zu den romanischen Sprachen werden aktuell (2023/24) im Hochschulbereich etwa an den Universitäten Bergamo (<https://ccl.unibg.it/it/>)

## 1.2 Ein Kurskonzept zur Interkomprehension für die romanischen Sprachen

Am Sprachenzentrum der Universität Salzburg wird seit 2018 ein eigener Kurs zur romanischen Interkomprehension mit dem Titel *Romanische Sprachen vernetzend erlernen* angeboten. Der Kurs, der Studierenden, Bediensteten und externen Kursteilnehmer:innen offen steht, soll dabei kein Ersatz für „traditionellere“, d. h. vorwiegend monolinguale Fremdsprachenkurse sein, sondern ist vielmehr als mehrsprachige Ergänzung zu diesem bestehenden Angebot konzipiert.

Der wöchentlich zweistündige Kurs bietet den Teilnehmer:innen die Möglichkeit, durchaus profunde Einblicke in die fünf „großen“ romanischen Sprachen, d. h. in das Spanische, Portugiesische, Französische, Italienische und Rumänische zu erhalten, wobei kleinere Exkurse auch in weitere Sprachen (z. B. in das Katalanische, aber auch in nicht-romanische Sprachen wie das Luxemburgische) erfolgen. Voraussetzung für die Teilnahme an dem Kurs, für den Studierende drei ECTS-Punkte erwerben können, ist zumindest ein B1-Niveau in mindestens einer romanischen Sprache, die als Transferbasis (vgl. Meißner 2016, 236) dient. Aufgrund der Tatsache, dass Spanisch, Französisch und Italienisch in Österreich bzw. im deutschsprachigen Raum im schulischen Bereich zumeist als zweite „lebende“ Fremdsprachen (nach Englisch) verankert sind, richtet sich der Kurs an ein breites Zielpublikum. Die hohe Anzahl an im Kurs behandelten Zielsprachen erfordert auf anderer Ebene, und zwar bei den berücksichtigten Fertigkeiten, eine gewisse Einschränkung. So liegt der Fokus des Kurses klar auf der rezeptiven Interkomprehension, wobei in der ersten Semesterhälfte das Leseverstehen und in der zweiten Semesterhälfte das audiovisuelle Verstehen in den fünf Zielsprachen trainiert wird.

---

apprendimento-lingue/servizi-utenti-esterni/corso-intercomprensione-lingue-romanze, 26.01.2024) und Florenz ([https://www.cla.unifi.it/upload/sub/volantinicorsi/IC\\_LINGUE\\_ROMANZE\\_estivo23.pdf](https://www.cla.unifi.it/upload/sub/volantinicorsi/IC_LINGUE_ROMANZE_estivo23.pdf), 26.01.2024) angeboten. In der Lehramtsausbildung integriert ist die (rezeptive) Interkomprehension innerhalb der romanischen Sprachen im Saarland (vgl. <https://www.uni-saarland.de/lehrstuhl/polzin-haumann/sprachen-ernetzen/mehrsprachigkeit-und-interkomprehension.html>, 26.01.2024). Einen Überblick über die Implementierung pluraler Ansätze im deutschsprachigen Raum geben Melo-Pfeifer & Reimann (2018).

Primäres Ziel des Kurses ist dementsprechend der Aufbau rezeptiver Kompetenzen in (neuen) romanischen Sprachen. Die Studierenden sollen am Kursende in der Lage sein, Texte – im Vordergrund stehen dabei das globale und selektive Leseverstehen – auch in bislang nicht erlernten romanischen Sprachen zu verstehen, wodurch ihre Teilhabe in diesen Sprachen vor allem auch in der digitalen Welt ausgebaut wird. Das betrifft zum einen den Zugang zu Informationen, die in verschiedenen Sprachen veröffentlicht werden und für die nicht (mehr) auf Übersetzungen zurückgegriffen werden muss, aber auch die Vernetzung in entsprechenden sozialen Medien und Online-Communities. Die idealisierte und gerade im Bereich des Tertiärspracherwerbs überholte sowie stark einschränkende Vorstellung einer gleichmäßigen Progression der einzelnen Fertigkeiten wird somit bewusst zugunsten relativ schneller Fortschritte in den rezeptiven Fertigkeiten in mehreren Sprachen, d. h. zugunsten einer „diversifizierten und abgestuften Mehrsprachigkeit“ (Strathmann 2019, 415) aufgegeben.

Ein übergeordnetes Kursziel stellt in diesem Zusammenhang auch die (Weiter-)Entwicklung der Lernendenautonomie dar. Durch die während des Semesters sowohl auf implizite als auch explizite Weise erfolgte Vermittlung von Interkomprehensions- und Decodierungsstrategien, die die Teilnehmer:innen u. a. auch bei einem Zwischentest zur schriftlichen Interkomprehension sowie bei schriftlichen Hausaufgaben anwenden, aber auch durch die Erstellung eines Portfolios samt Reflexionsteil verfügen die Studierenden nach Kursende über die Mittel, selbstständig und ohne reflexartigen Rückgriff auf technische Hilfsmittel (wie etwa Übersetzungstools) Texte bzw. Textauszüge in unbekanntem romanischen Sprachen zu erschließen.

## **2 Zum Medieneinsatz im interkomprehensiven Fremdsprachenunterricht**

### **2.1 Unterrichtsmaterialien für die Interkomprehension**

Wie bereits weiter oben angeführt, impliziert der interkomprehensiv-ansatz die Annahme, dass eine Progression bei den rezeptiven Fertigkeiten auch in

unbekannten Fremdsprachen aufgrund der Ähnlichkeiten zu einer oder gegebenenfalls auch mehreren bereits erlernten Sprache(n) vergleichsweise schnell erfolgt. In diesem Zusammenhang erscheint es wenig sinnvoll, für die Arbeit in den einzelnen Zielsprachen auf – analoge oder digitale – (Anfänger:innen-) Lehrwerke des „traditionellen“ Fremdsprachenunterrichts zurückzugreifen, die eine klare lineare Progression der Fertigkeiten nach den Niveaustufen des GER (vgl. Europarat 2001 bzw. 2020) verfolgen.

Während in den letzten Jahren einige Publikationen im Bereich der kontrastiven bzw. komparativen Grammatik vor allem für die romanischen Sprachen zu verzeichnen sind, die von Lehrpersonen für die Konzeption von Interkomprehensionskursen und die Unterrichtsvorbereitung genutzt werden können (vgl. Brito et al. 2010; de Castro Juvencio 2021; Petrunin 2018; Teysier 2012), gibt es für Lernende bisher keine für die Interkomprehension spezifischen Lehrwerke.<sup>4</sup>

Tatsächlich bietet der Mangel an verfügbaren Materialien, die ohne Adaptationen in einem interkomprehensiven Setting eingesetzt werden können<sup>5</sup>, Lehrpersonen die Möglichkeit, selbstständig Texte auszuwählen. Der Zeitaufwand, den die Textsuche, der Auswahlprozess sowie die damit einhergehenden didaktischen Überlegungen beanspruchen, wird dabei durch die

4 Die lineare Progression gilt auch für die in Österreich verfügbaren interlingualen Lehrwerke *Descubramos el español* (Holzinger et al. 2012), *Découvrons le français* (Rüchl et al. 2013) und *Scopriamo l'italiano* (Rüchl et al. 2012), die als Schulbücher für die 3. Fremdsprache konzipiert sind und mit ausgewählten Übungen und Glossaren Vorkenntnisse der Schüler:innen in anderen romanischen Sprachen aktivieren sowie zu Sprachvergleichen anregen.

5 Die Publikationen, die im Rahmen der EuroCom-Projekte – EuroComRom für die romanischen Sprachen (vgl. Stegmann & Klein 1999) bzw. EuroComGerm für die germanischen Sprachen (vgl. Hufeisen & Marx 2014) – erfolgten, beinhalten einzelne romanische Übungstexte unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades, die zum Teil auch nichtsprachliche Elemente wie Bilder und Grafiken berücksichtigen und die grundsätzlich auch direkt im Unterricht eingesetzt werden können. Den Lehrpersonen werden hier Hilfestellungen für die Decodierung der Übungstexte bereitgestellt, die sie auch im Unterricht nutzen können. Darüber hinaus bietet *EuRom5* für jede der fünf berücksichtigten Sprachen (Portugiesisch, Italienisch, Spanisch, Katalanisch und Französisch) 20 didaktisch aufbereitete Texte an (vgl. Bonvino et al. 2012).

Vorteile dieser Herangehensweise klar kompensiert: Anders als im vorwiegend monolingualen Fremdsprachenunterricht können (und sollten) im Interkomprehensionsunterricht von Anfang an authentische Texte, d. h. unveränderte (nicht vereinfachte) Materialien verwendet werden. Im Zuge der Textauswahl kann die Lehrperson sicherstellen, dass verschiedene Textsorten berücksichtigt werden, die auch im Alltag der Kursteilnehmer:innen eine Rolle spielen (entsprechend dem Prinzip der Handlungsorientierung, vgl. Bach & Timm 2013), wie etwa Social-Media-Einträge in Form von Tweets, (Video-)Blogs, (Online-)Newsmeldungen etc. Durch die Bewusstmachung bzw. den Aufbau mehrsprachiger rezeptiver Kompetenzen kann so die digitale Teilhabe der Lernenden erweitert werden, die zukünftig romanische Beiträge auch im Original rezipieren können.<sup>6</sup>

Was den Inhalt der Texte betrifft, können Lehrende Themen auswählen, die für die Teilnehmer:innen von Interesse, gegebenenfalls aber auch für deren Studium oder spätere Berufsfelder von Relevanz sind. Darüber hinaus können auch die Teilnehmer:innen etwa im Rahmen von schriftlichen Hausaufgaben dazu angehalten werden, selbstständig Texte entsprechend ihren Interessen bzw. Bedürfnissen zu wählen und zu analysieren. Eine solche Herangehensweise, bei der authentische sowie inhaltlich interessante bzw. relevante Texte bearbeitet werden, wirkt sich in der Regel auch positiv auf die Motivation der Lernenden aus (vgl. Bär 2010, 285f.).

## 2.2 Multimediales Lernen

Auch die grundlegenden und im Bereich der Sprachendidaktik häufig verwendeten Begriffe *Medien* und *Multimedialität* werden zum Teil unterschiedlich definiert und – wie Opfermann, Höffler & Schmeck (2020, 19) anmerken – *de facto* häufig direkt mit *Neuen Medien* und damit auch mit den entsprechenden

.....

6 Auf automatische, aber nicht immer exakte bzw. adäquate Übersetzungen von Einträgen, die bereits viele soziale Medien wie X (*Twitter*), *Instagram* und *Facebook* anbieten, muss folglich nicht mehr zurückgegriffen werden.

technologischen Innovationen der letzten Jahre und Jahrzehnte in Verbindung gebracht.<sup>7</sup> Tatsächlich bezieht sich

[m]ultimediales Lernen [...] zunächst einmal *nur* auf das Lernen mit Texten plus Bildern jeglicher Art, egal ob diese statisch oder bewegt, in einem Buch oder über einen Computer oder anderweitig dargeboten werden [Hervorhebungen im Original] [...]. (ebd.)

Genauer zu differenzieren ist in der Lehr-Lern-Situation demnach, 1. wie Information repräsentiert wird (Kodalität, d. h. verbal oder piktorial), 2. über welche Kanäle Information von Personen aufgenommen und verarbeitet wird (visuell und/oder auditiv, gegebenenfalls auch haptisch) und 3. welches Präsentationsmedium zum Einsatz kommt (gedruckter Text, Lehrvideo etc.) (vgl. ebd., 19f.).

Grundsätzlich gilt es auch im Interkomprehensionsunterricht, den visuellen und auditiven Kanal möglichst so zu nutzen, dass das Arbeitsgedächtnis entlastet wird (vgl. Opfermann, Höffler & Schmeck 2020, 27) und entsprechende Kapazitäten für die Anwendung von Decodierungsstrategien zur Bedeutungserschließung von sprachlichen Elementen – von Morphemen über Lexeme bis hin zu Sätzen bzw. Äußerungen und ganzen Texten – frei werden.

In diesem Zusammenhang besteht eine Möglichkeit darin, sich zunächst bewusst auf nur einen – den visuellen – Kanal zu beschränken, um das interkomprehensives Leseverstehen bzw. das Lese-Sehverstehen zu trainieren (vgl. Kap. 1.2). Aufgrund der Stabilität des Inputs – die im Falle des Hörverstehens (auditiver Kanal) bzw. des Hör-Sehverstehens (auditiver und visueller Kanal, etwa bei Videos) nicht in gleichem Ausmaß gegeben ist – kann eine Überbeanspruchung des Arbeitsgedächtnisses seitens der Rezipient:innen vermieden werden, weshalb die Interkomprehension geschriebener Texte den Lernenden in der Regel entsprechend leichter fällt.

.....

7 „Traditionellere“ Medien wie etwa gedruckte Bücher umfassen diese Begriffe im aktuell zu beobachtenden Sprachgebrauch hingegen häufig nicht mehr (vgl. Opfermann, Höffler & Schmeck 2020, 2).

Darüber hinaus können schriftliche Texte aber auch *zusätzlich* in mündlicher Form präsentiert bzw. realisiert werden. So können projizierte Texte parallel von der Lehrperson, aber auch von anderen Lernenden, die die Zielsprache erlernt haben, vorgelesen werden. Alternativ – etwa wenn die Lehrperson selbst die korrekte Aussprache der Zielsprache nicht in ausreichendem Ausmaß beherrscht – ist auch der Einsatz digitaler Hilfsmittel wie *Text-to-Speech*-Software möglich.<sup>8</sup> Durch die simultane Repräsentation von Information durch schriftlichen und mündlichen Code und die damit verbundene visuelle sowie auditive Verarbeitung seitens der Lernenden kann die Bedeutungerschließung insofern erleichtert werden, als die Wahrscheinlichkeit erhöht wird, Ähnlichkeiten zu Elementen in bekannten romanischen Sprachen wahrzunehmen und in der Folge entsprechende Bedeutung zu inferieren (vgl. Beispiel (1) in Kapitel 1.1).

Die Kombination beider Kanäle bietet sich zudem für Unterrichtssequenzen an, in denen nicht bzw. nicht primär auf eine semantische Erschließung abgezielt wird, sondern in denen die Aussprache trainiert bzw. eine Reflexion über die Relation zwischen Graphie und Aussprache angeregt werden soll. So können auch Lernende, für die die Zielsprache Spanisch völlig neu ist, dazu ermuntert werden, kurze (projizierte) Texte ohne jegliche Vorbereitung laut vorzulesen. Aufgrund der relativ hohen Graphem-Phonem-Korrespondenz, die im Spanischen – anders als etwa im Französischen – zu beobachten ist, können auch Anfänger:innen spanische Texte mit einer zum Teil akkuraten, vor allem aber verständlichen Aussprache realisieren.<sup>9</sup>

Zur Schaffung multimedialer Settings können geschriebene Texte gemeinsam mit Bildern, Illustrationen, Grafiken, Diagrammen, Tabellen etc. präsentiert werden, wobei gerade im Interkomprehensionsunterricht darauf geachtet werden sollte, dass die piktorialen Elemente keine rein dekorative Funktion haben (vgl. Scheiter, Richter & Renkl 2020, 37), sondern tatsächlich auch einen

.....

8 Die Qualität der Tools, die je nach Sprache und Anbieter:in zum Teil stark variiert, ist dabei im Vorfeld zu überprüfen.

9 Aus diesem Grund bietet es sich bei Interkomprehensionskursen zu romanischen Sprachen an, Spanisch als erste Zielsprache zu behandeln. Zur Phonem-Graphem-Relation in den einzelnen romanischen Sprachen siehe Meisenburg (1996).

inhaltlichen Bezug zum Text aufweisen und so dessen semantische Erschließung erleichtern. Für die Lernenden besteht im Zuge der Decodierung die primäre Aufgabe darin, Kohärenz sowohl innerhalb eines Textes bzw. Bildes als auch zwischen Text und Bild herzustellen<sup>10</sup> (vgl. ebd., 35).

Aber auch bei Text-Bild-Kombinationen kann es didaktisch durchaus sinnvoll sein, zunächst bewusst auf eine duale Codierung zu verzichten, und den Lernenden etwa nur ein Bild ohne den dazugehörigen Text zu präsentieren, sodass eine gemeinsame Hypothesenbildung in Bezug auf den möglichen Textinhalt bzw. das übergeordnete Thema des Textes erfolgen kann. Die so erzielte Vorentlastung erleichtert es den Lernenden im nächsten Schritt, in dem das Bild gemeinsam mit dem Text präsentiert wird, ihre Hypothesen zu überprüfen und sich den Text zu erschließen.

### 3 Beispiele aus der Praxis

In diesem Kapitel sollen drei ausgewählte Beispiele aus dem an der Universität Salzburg abgehaltenen Interkomprehensionskurs gegeben werden, die in den Sitzungen zur Zielsprache Spanisch eingesetzt werden.

Bei der Textauswahl wird versucht, adressatenspezifische Interessen (vgl. Roche 2016, 467), die zu Kursbeginn mittels Fragebogen erhoben werden, aber auch aus (inter-)kultureller Perspektive interessante sowie ausgewählte tagespolitische Ereignisse zu berücksichtigen. Die Texte selbst stellen dabei *a priori* keine Lehrmedien, sondern reine Informationsmedien dar (vgl. Opfermann, Höffler & Schmeck 2020, 24), die ohne didaktische Adaptierungen/Ver-einfachungen aus entsprechenden (Internet-)Quellen übernommen werden.<sup>11</sup>

.....  
 10 Die Erkenntnisse der *Eye-Tracking*-Studie von Mason, Tornatora & Pluchino (2013) etwa deuten darauf hin, dass Lernende, die häufige Blickwechsel zwischen Text und Bild durchführen, bessere Ergebnisse erzielen als jene, die eine geringe Anzahl an Blickwechseln realisieren (vgl. Scheiter, Richter & Renkl 2020, 36f.).

11 Didaktische Informationen, wie etwa zu Inferenz- und Decodierungsstrategien, aber auch zu phonetisch-phonologischen Aspekten der einzelnen Zielsprachen, werden den Lernenden durch eigene Unterlagen der Lehrperson in Form von *PowerPoint*-Folien (digital) und Arbeitsblättern (digital bzw. in ausgedruckter Form) bereitgestellt.



Konkret wird im Interkomprehensionskurs mit Text-Bild-Kombinationen mit jeweils zunehmender Textlänge bzw. -komplexität gearbeitet. In der ersten Semesterhälfte, in der der Fokus auf der schriftlichen Rezeption liegt, werden schriftliche Texte in Kombination mit (unbewegten) Bildern behandelt. Auf erste sehr kurze Spanischtexte in Form von Tweets, Kommentaren, Titelzeilen, Witzen, Zitaten oder Online-Quiz folgen etwas längere Texte wie Anzeigen, Horoskope, Rezepte oder Nachrichtenbeiträge.<sup>12</sup> In der zweiten Hälfte des Semesters, in der in erster Linie mit Videos gearbeitet wird, kommen Kurzvideos, Filmtrailer, Interviews und Liedtexte zum Einsatz.

Die Arbeit am Text erfolgt in der Unterrichtssituation sowohl individuell als auch kollaborativ in Lernendengruppen, wobei ein *Scaffolding* nicht nur seitens der Kursleitung erfolgt, sondern auch durch jene Teilnehmer:innen, die über Spanischvorkenntnisse verfügen und damit in der entsprechenden Kurseinheit als Expert:innen für die Zielsprache agieren können.

### 3.1 Beispiel 1: Nachrichtenmeldung

Als Einstieg in eine neue Zielsprache bietet es sich an, kurze Texte, die eine hohe Anzahl transparenter Lexeme enthalten, zu verwenden, um die Ähnlichkeiten zwischen den romanischen Sprachen zu illustrieren und die Lernenden durch erste unmittelbare Erfolgserlebnisse bei der Decodierung zu motivieren. Beim folgenden Beispiel handelt es sich um die Überschrift eines Artikels, der in der spanischen Online-Ausgabe der Zeitung *As* anlässlich der Verleihung des Friedensnobelpreises im Jahr 2021 veröffentlicht worden ist. Im Kurs ist dieses Beispiel den Lernenden einige Tage nach der Bekanntgabe der Preisträger:innen präsentiert worden. Die nonverbale Information in Form einer Illustration (siehe Link) erlaubt es den Leser:innen, diese den zwei im Text genannten (und ihnen bis dato wohl unbekannt) Personennamen zuzuordnen.

Wie die untenstehenden Übersetzungen der Nachrichtenmeldung in die weiteren romanischen Sprachen zeigen, ermöglichen die auf lexikalischer Ebene festzustellenden Ähnlichkeiten den Lernenden, den Text problemlos Wort

.....

12 Analysen noch längerer Texte (wie etwa vollständiger Zeitungsartikel) werden von den Lernenden im Rahmen der Hausaufgaben durchgeführt.

für Wort zu entschlüsseln, und zwar unabhängig davon, welche romanische Sprache sie bereits beherrschen. Darüber hinaus kann in vielen Fällen – wie in Tabelle 1 illustriert – auch das Englische als Transfersprache die Decodierung ermöglichen:<sup>13</sup>

- pt. *A filipina Maria Ressa e o russo Dmitry Muratov, Prémio Nobel da Paz pela sua defesa da liberdade de expressão.*
- fr. *La Philippine Maria Ressa et le Russe Dmitry Muratov, prix Nobel de la Paix pour leur défense de la liberté d'expression.*
- it. *La filippina Maria Ressa e il russo Dmitry Muratov, premio Nobel per la pace per la loro difesa della libertà di espressione.*
- ru. *Filipineza Maria Ressa și rusul Dmitri Muratov, Premiul Nobel pentru Pace pentru apărarea libertății de exprimare.*

Spanisch	Portugiesisch	Französisch	Italienisch	Rumänisch	Englisch
<i>filipina</i>	<i>filipina</i>	<i>Philippine</i>	<i>filippina</i>	<i>filipineză</i>	<i>Philippine</i>
<i>ruso</i>	<i>russo</i>	<i>Russe</i>	<i>russo</i>	<i>rus</i>	<i>Russian</i>
<i>premio</i>	<i>prémio</i>	<i>prix</i>	<i>premio</i>	<i>premiu</i>	<i>*prize</i>
<i>paz</i>	<i>paz</i>	<i>paix</i>	<i>pace</i>	<i>pace</i>	<i>peace</i>
<i>defensa</i>	<i>defesa</i>	<i>défense</i>	<i>difesa</i>	<i>*apărare</i>	<i>defense</i>
<i>libertad</i>	<i>liberdade</i>	<i>liberté</i>	<i>libertà</i>	<i>libertate</i>	<i>liberty</i>
<i>expresión</i>	<i>expressão</i>	<i>expression</i>	<i>espressione</i>	<i>exprimare</i>	<i>expression</i>

Tabelle 1: Romanische bzw. englische Entsprechungen der lexikalischen Wörter aus Beispiel 1

### 3.2 Beispiel 2: Horoskop

Um den Kursteilnehmer:innen die Arbeit mit etwas längeren Texten in der Zielsprache zu ermöglichen, wird auf aktuelle Tageshoroskope – durch den Aktualitätsbezug kann eine zusätzliche Motivation der Lernenden beobachtet werden – aus der Online-Ausgabe von *El Mundo* zurückgegriffen.

.....

13 Abweichende Lexeme sind in der Tabelle mit einem Asterisk markiert.

Vor der Arbeit am Text erfolgt anhand einer kurzen Lehrenden-Lernenden-Interaktion im Plenum eine Vorentlastung. Dabei werden folgende Fragen besprochen, die auf eine Aktivierung der Vorkenntnisse zur Textsorte und auf Leseerwartungen zum Inhalt, aber auch auf einen spezifischen grammatikalischen Aspekt abzielen: Was wissen Sie alles über die Textsorte Horoskop? Was sind erwartbare Inhalte? Welche Zeitform(en) des Verbs wird/werden wohl verwendet?

Die erste Teilaufgabe besteht für die Lernenden darin, mit ihrem Smartphone das eigene Tageshoroskop auf *El Mundo* zu finden, was aufgrund der vorhandenen Abbildungen der zwölf Sternzeichen sowie der jeweils zugeordneten Zeiträume kein Problem darstellt. Auch für die anschließende inhaltliche Arbeit am Text – hierfür werden die Horoskope den Lernenden zusätzlich in ausgedruckter Form zur Verfügung gestellt – wird den Lernenden eine Hilfestellung gegeben in Form von Fragen, die auf ausgewählte Interkomprehensionsstrategien verweisen:

- Welche Wörter sind für Sie verständlich? Warum?
- Können Sie womöglich einzelne Teile von manchen Wörtern verstehen?
- Versuchen Sie bei den Ihnen unbekanntem Wörtern die Wortarten zu bestimmen. Inwiefern kann dies für das Verständnis hilfreich sein?
- Was könnten die Ihnen unbekanntem Wörter bedeuten? Bilden Sie Hypothesen.

Nach der zunächst individuell erfolgten Textarbeit werden die Lernenden aufgefordert, sich zu zweit bzw. in Gruppen mit jeweils spanischsprachigen Kolleg:innen über die Horoskope auszutauschen und zu überprüfen, inwiefern die zuvor aufgestellten Hypothesen und Leseerwartungen zutreffen. Auf diese Art und Weise kann zum einen ein Detailverstehen der Texte erreicht werden. Zum anderen werden die Lernenden dazu ermutigt, den Expert:innen auch weitere (allgemeine) Fragen zum Spanischen zu stellen, sodass ein produktiver metalinguistischer Austausch stattfinden kann.

### 3.3 Beispiel 3: Video zu kulturellem Aspekt

Als letztes Beispiel sei an dieser Stelle ein Video erwähnt, das den Lernenden in der Vorweihnachtszeit gezeigt wird und bei dem nicht die Decodierung der spanischen Sprache, sondern die Vermittlung einer in Spanien bedeutenden kulturellen Praxis im Vordergrund steht. Es handelt sich dabei um einen Videoausschnitt der *Lotería de Navidad*, in dem jene Losnummer gezogen wird, auf die der Hauptpreis (*El Gordo*) entfällt.<sup>14</sup> Die einzigen sprachlichen Elemente, die jeweils mehrfach im Video vorkommen, sind die Nummer des Gewinnlosen (71.198), die damit verbundene Gewinnsumme (vier Millionen Euro) sowie die offizielle Bestätigung eines der Jurymitglieder der Lotterie („Número 71.198, premiado con cuatro millones de euros en cada serie“).

Für das Verständnis relevanter als diese sprachlichen Elemente – vor allem die Gewinnsumme ist bei Kenntnis des Zahlensystems einer anderen romanischen Sprache wiederum sehr transparent – ist das Bildmaterial des Videos (Zahlentrommeln, Kugeln etc.), das für die Rezipient:innen eine relativ schnelle kontextuelle Einordnung ermöglicht. Die Besonderheiten der spanischen Lotterie im Vergleich zu Lotterien anderer Länder und Kulturen, wie etwa die „singende“ Verkündung der Gewinnerlose durch Kinder, werden in der Folge gemeinsam mit weiteren Hintergrundinformationen (Höhe der insgesamt ausgespielten Gewinne, *décimos* als übliche Verkaufseinheit etc.) besprochen, wobei das vorhandene Wissen der Kursteilnehmer:innen mit einbezogen wird.

## 4 Konklusion und Ausblick

Dieser Beitrag hat zu illustrieren versucht, inwiefern mit multimedialen Materialien Lernarrangements für Kursteilnehmer:innen eines Interkomprehensionskurses geschaffen werden können. Es ist dafür argumentiert worden, die Authentizität von zielsprachlichen Texten von Anfang an als zentrales Kriterium für die Textauswahl zu berücksichtigen. Eine Schwerpunktsetzung auf Textsorten und Inhalte, die darüber hinaus einen Bezug zur Lebensrealität

14 Siehe [https://www.youtube.com/watch?v=rEOeOOof2\\_E](https://www.youtube.com/watch?v=rEOeOOof2_E) [26.01.2024].

bzw. den Interessen oder Bedürfnissen der Kursteilnehmer:innen aufweisen, kann sich zusätzlich positiv auf die Motivation der Lernenden auswirken. Das übergeordnete Ziel, das durch die interkomprehensiv Arbeit an diesen Texten verfolgt wird, besteht in der Förderung der (digitalen) Teilhabe der Lernenden.

Im spezifischen Setting eines interkomprehensiven Unterrichts kommt der Multimedialität insofern eine besondere Rolle zu, als nichtsprachliche (piktoriale) Elemente einen relevanten Beitrag zum Verstehensprozess leisten können, wodurch Schwierigkeiten bei der Decodierung sprachlicher Elemente zum Teil kompensiert werden können. Beim konkreten Einsatz der multimedialen Materialien kann eine gewisse Variation didaktisch sinnvoll sein. So müssen Bild und Text etwa nicht immer simultan präsentiert, sondern können bewusst auch nacheinander gezeigt werden, um Hypothesenbildungen – ausgehend von einem Bild in Bezug auf den möglichen Inhalt eines Textes – zu ermöglichen. Darüber hinaus ist eine Fokussierung auf das Leseverstehen bzw. Lese-Sehverstehen (visueller Kanal) sinnvoll, bevor auch das Hörverstehen bzw. audiovisuelle Verstehen trainiert wird.

Abschließend soll an dieser Stelle noch auf digitale Hilfsmittel verwiesen werden, die über mittlerweile etablierte Präsentationsmedien (PC, Beamer etc.) und -programme (*PowerPoint* etc.) hinausgehen. Im Hinblick auf die zuletzt rasanten Fortschritte im Bereich der künstlichen Intelligenz im Fremdsprachenunterricht ist zunächst zu betonen, dass Interkomprehensionskursleiter:innen keineswegs selbst über ein hohes (produktives) Niveau in den jeweils unterrichteten Zielsprachen verfügen müssen. Digitale Tools wie *DeepL*<sup>15</sup> und *ChatGPT*<sup>16</sup> können hier zum einen eine wertvolle Unterstützung für die Lehrperson sowohl bei der Kurskonzeption und Unterrichtsvorbereitung als auch bei der Testerstellung oder Korrekturen darstellen. Zum anderen können digitale Hilfsmittel auch direkt im Unterricht angewendet werden, wie etwa Tools der Sprachsynthese zur Illustration der Aussprache oder auch *Speech-to-Text*-Tools zur automatisierten Erstellung schriftlicher Transkriptionen von mündlichen Texten. Diese Technologien können somit einen entscheidenden

.....  
15 Abrufbar unter <https://www.deepl.com/translator> [31.03.2024].

16 Abrufbar unter <https://chat.openai.com/> [31.03.2024].

Beitrag zur weiteren Implementierung mehrsprachiger Ansätze im Fremdsprachenunterricht leisten.

## 5 Bibliografie

- Bach, G. & Timm, J.-P. (2013). „Handlungsorientierung als Ziel und als Methode“. In dies. (Hrsg.), *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis* (5. Aufl.). UTB, 1–22.
- Bär, M. (2010). „Motivation durch Interkomprehensionsunterricht“. In P. Doyé & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Promoting learner autonomy through intercomprehension. L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension*. Narr Francke Attempto, 281–290.
- Bonvino, E., Caddéo, S., Vilaginés Serra, E. & Pippa, S. (2012). *EuRom5. Ler e compreender 5 línguas românicas. Leer y entender 5 lenguas románicas. Llegir i entendre 5 llengües romàniques. Leggere e capire 5 lingue romanze. Lire et comprendre 5 langues romanes*. Hoepli.
- Brito, A. M., Lohse, B., de Oliveira Neto, G. & de Azeredo, J. C. (2010). *Gramática comparativa Houaiss. Quatro línguas românicas*. Houaiss/PubliFolha.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Meißner, F.-J., Lörincz, I., Schröder-Sura, A. & Noguerol, A. (2007). *CARAP: Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Centre européen pour les langues vivantes, Conseil de l'Europe.
- De Castro Juvencio, F. (2021). *Elemente der vergleichenden Grammatik zwischen fünf romanischen Sprachen: Portugiesisch, Spanisch, Französisch, Italienisch, Rumänisch. Ein Handbuch für Interkomprehension*. Eigenpublikation.
- Doyé, P. (2006). „Interkomprehension. Versuch einer Begriffserklärung“. In *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 17(2), 245–256.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt.
- Europarat (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Begleitband mit neuen Deskriptoren*. Klett.

- Holzinger, G., Seeleitner, I., Castillo de Kastenhuber, C., de Lara Fernández, C., Rückl, M., Rigamonti, E., Moriggi, R. & Vázquez Arco, J. (2012). *Descubramos el español. Spanisch interlingual*. hpt.
- Hufeisen, B. & Marx, N. (2014) (Hrsg.). *EuroComGerm – Die sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen lernen* (2. Aufl.). Shaker.
- Hülsmann, C., Ollivier, C. & Strasser, M. (2020). „Projekte zur romanischen Interkomprehension“. In dies. (Hrsg.), *Lehr- und Lernkompetenzen für die Interkomprehension. Perspektiven für die mehrsprachige Bildung*. Waxmann, 45–51. <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4235> [10.01.2024].
- Mason, L., Tornatora, M. C. & Pluchino, P. (2013). „Do fourth graders integrate text and picture in processing and learning from an illustrated science text? Evidence from eye-movement patterns“, In *Computers & Education*, 60, 95–109 <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131512001716> [10.01.2024].
- Meisenburg, T. (1996). *Romanische Schriftsysteme im Vergleich. Eine diachrone Studie*. Narr.
- Meißner, F.-J. (2016). „Interkomprehension“. In E. Burwitz-Melzer, H.-J. Krumm, G. Mehlhorn & C. Riemer (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Narr Francke Attempto, 234–239.
- Meißner, F.-J. (2019). „Europäische Mehrsprachigkeit und Interkomprehension in historischer Sicht“. In C. Fäcke & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Narr Francke Attempto, 294–299.
- Melo-Pfeifer, S. & Reimann, D. (2018). „Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht im deutschsprachigen Raum“. In dies. (Hrsg.), *Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland. State of the art, Implementierung des REPA und Perspektiven*. Narr Francke Attempto, 15–27.
- Ollivier, C. & Strasser, M. (2013). *Interkomprehension in Theorie und Praxis*. Präsenz.
- Opfermann, M., Höffler, T. & Schmeck, A. (2020). „Lernen mit Medien. Ein Überblick“. In H. Niegemann & A. Weinberger (Hrsg.), *Handbuch Bildungstechnologie. Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen*. Springer, 17–30.
- Petrinin, M. (2018). *Comparative Grammar of Spanish, Portuguese, Italian and French. Learn & Compare 4 Languages Simultaneously*. Independent Publication.
- Roche, J. (2016). „Kriterien für die Auswahl von Lernmaterialien und Medien“. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Francke, 466–471.

- Rückl, M., Holzinger, G., Pruniaux, F., Guicheny, G. & Brandner, I. (2013). *Découvrons le français. Französisch interlingual*. hpt.
- Rückl, M., Moriggi, R., Rigamonti, E., Holzinger, G., Seeleitner, I., Castillo de Kastenhuber, C. & de Lara Fernández, C. (2012). *Scopriamo l'italiano. Italienisch interlingual*. hpt.
- Scheiter, K., Richter, J. & Renkl, A. (2020). „Multimediales Lernen. Lehren und Lernen mit Texten und Bildern“. In H. Niegemann & A. Weinberger (Hrsg.), *Handbuch Bildungstechnologie. Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen*. Springer, 31–56.
- Stegmann, T. & Klein, H. (1999). *EuroComRom – Die Sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können*. Shaker [https://www.shaker.de/Online-Gesamtkatalog-Download/2023.08.11-10.10.44-141.201.220.246-radBE5AB.tmp/3-8265-6947-4\\_DOK.PDF](https://www.shaker.de/Online-Gesamtkatalog-Download/2023.08.11-10.10.44-141.201.220.246-radBE5AB.tmp/3-8265-6947-4_DOK.PDF) [10.01.2024].
- Strathmann, J. (2019). „Tertiärsprache“. In C. Fäcke & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Narr Francke Attempto, 415–417.
- Teyssier, P. (2012). *Comprendre les langues romanes. Du français à l'espagnol, au portugais, à l'italien & au roumain. Méthode d'intercompréhension*. Chandeigne.





# EIN BEITRAG ZUM MITNEHMEN



## Vom Mehr, dem Mosaik und der Muße

### *Brainsnack to go*

#### 1 Einleitung

Ein *Brainsnack to go* ist keine anerkannte (literarische oder wissenschaftliche) Gattung, schreibt sich jedoch in die zeitgenössische Lebensweise ein: Snacks aus Automaten, die rund um die Uhr geöffnet sind, *Coffee to go*, *Fast Food*, *Superfoods* und *Energy Drinks* sind aus unserer heutigen Gesellschaft nicht mehr wegzudenken. Dabei sind sie Indizien und/oder Symptome einer veränderten Zeitstruktur: Für Hartmut Rosa (2005) zeichnet sich die Moderne durch ein Phänomen aus, die Beschleunigung. Er unterscheidet dabei zwischen *technischer Beschleunigung*, *Beschleunigung des sozialen Wandels* sowie *Beschleunigung des Lebenstempos* und zeigt, wie sich Strukturen der Zeit in der Moderne verändert haben. Multitasking<sup>1</sup> ist eine mögliche Lösung für das selbstoptimierte Ich. Aktivitäten des Müßiggangs und der Lebenserhaltung werden mit anderen Tätigkeiten kombiniert: Der Kaffee wird auf dem Weg (im Gehen, im Auto, im Bus) getrunken, während des Sports werden Hörbücher und Podcasts konsumiert, beim Warten auf den Bus werden die E-Mails gelesen. Durch digitale Angebote, die über das Smartphone abgerufen werden können, ist das Subjekt jederzeit in der Lage, sich zu informieren, zu unterhalten, zu kommunizieren und Zerstreuung zu finden. Momente des Müßiggangs und der Muße in Ruhe, die beispielsweise durch Erleichterungen infolge technischer und digitaler Entwicklungen möglich wären, fehlen zunehmend.

.....

- 1 Obwohl Menschen bzw. menschliche Gehirne mehrheitlich nicht multitaskingfähig sind, wie De Bruyckere, Kirschner und Hulshof (2015) zeigen, hält sich die Annahme der Existenz und Verbreitung dieser hartnäckig.

Muße und Müßiggang sind negativ behaftet, die Zeit will möglichst optimal genutzt werden. Leistungssteigerung und deren Messbarkeit aus Gründen der Vergleichbarkeit scheinen in der Leistungs- und Informationsgesellschaft die allem zugrunde liegenden Prinzipien und gleichzeitig Ziele zu sein. Dabei wären Muße und Müßiggang gerade vor dem Hintergrund des Bildungsbegriffs notwendige Voraussetzung (vgl. u. a. Adorno 1959; Han 2023; Liessmann 2016; Postman 2021).

Der folgende Beitrag setzt sich mit dem Zusammenspiel von Beschleunigung und Muße sowie von Bildung und Lernen vor dem Hintergrund einer schnelllebigen *Kultur der Digitalität* (Stalder 2017) auseinander und bedient sich der Metapher des Mosaiks. Ein Blick auf die Rolle des Buches und das Lesen rundet den Beitrag ab. Als *Brainsnack to go* versteht er sich als Plädoyer, sich mit den vorgeschlagenen Gedanken und Perspektiven weiter zu beschäftigen und eigene, weiterführende Schlüsse zu ziehen.

## 2 Die leistungsorientierte Informationsgesellschaft

*Altius, citius, fortius* ist das bekannte Motto der Olympischen Spiele, kann durch seine komparative Struktur aber auch als Beschreibungskategorie des 21. Jahrhunderts betrachtet werden. Hartmut Rosa (2005) erkennt in seiner Monografie *Beschleunigung* eben diese als Phänomen der Moderne auf drei Ebenen, als technische Beschleunigung, Beschleunigung des sozialen Wandels und Beschleunigung des Lebenstempos, die zwar voneinander zu unterscheiden, jedoch miteinander verknüpft zu betrachten seien. Diese Beschleunigung zeige sich in einer „*Verknappung der Zeitressourcen*“ (ebd., 114) bei gleichzeitiger „*Erhöhung des Tempos des Lebens durch Steigerung der Handlungs- und/oder Erlebnisepisoden pro Zeiteinheit*“ (ebd.). Eine Folge dieser Entwicklung ist die *Multitasking-to-go*-Präferenz des modernen Individuums. Zeit wird als knappes Gut wahrgenommen, das es optimal zu nutzen gelte: „In der heutigen Hyperaktivität, in der es gilt, keine Langeweile aufkommen zu lassen, erreichen wir nie den Zustand einer tiefen geistigen Entspannung.“ (Han 2023, 21) Dabei

.....  
2 Kursivsetzungen, wenn nicht anders angegeben, im Originalzitat vorhanden.

ist Langeweile negativ konnotiert und wird nicht als für das Lernen wichtiges Innehalten zur Verarbeitung von Erlebnissen, Erfahrungen und Informationen gesehen (vgl. Strigl 2021).

Andreas Reckwitz (2017, 298) stellt in diesem Zusammenhang fest, dass der heutige Lebensstil „ein hochgradig aktiver“ sei. Dabei gehe es vor allem darum, so viele Potenziale wie möglich auszuschöpfen:<sup>3</sup> „Der Maßstab dieses Lebensstils ist die *größtmögliche Fülle des Lebens*.“ (ebd., 343) Das Neue und Besondere sei reizvoll, das Individuum suche in der Fülle an Angeboten ständig nach Selbstverwirklichung bei gleichzeitiger sozialer Anerkennung – eine Suche, die jedoch in „Selbstüberforderung“ (ebd.) umschlagen kann. Neue Moden und Trends entstehen in immer kürzeren Abständen, denen man folgen oder entsagen kann. Letztlich geht es um den Vergleich der eigenen Leistungen<sup>4</sup> und Erfahrungen mit jenen der anderen und deren Valorisierung – der Mensch denkt in Komparativen, isst gesünder, liest mehr, schläft besser.

Der Druck auf den Einzelnen steigt: „Wenn etwas bekannt ist, aber jemand es nicht kennt, hat er sich dies selbst zuzuschreiben. Er hat nicht genug gelesen. Ihm fehlt es an Bildung“ (Luhmann 1997, 297). Meritokratisches Denken zeigt sich deutlich. Das Individuum hat seine Bildung selbst in der Hand, lediglich an Zeit fehlt es ihm. Durch die von Rosa (2005) beschriebenen Beschleunigungsmomente wird es zudem zunehmend schwieriger, alles zu wissen.<sup>5</sup> Dies umso mehr, als in der Informationsgesellschaft „die Welt mit Informationen überschwemmt“ (Han 2023, 17) werde, mit denen man umzugehen zu lernen habe. Fehle das neue oder überraschende Moment, stelle sich die zu vermeidende Langeweile ein (vgl. Wolf 2019, 144–149, 218f.). Dadurch komme es zu einer Fragmentierung der Aufmerksamkeit (vgl. Han 2023, 22; Wolf 2019,

.....  
3 Siehe hierzu auch Reckwitz' (2005, 329–335) Überlegungen zu *Erziehung und Schule*.

4 Siehe hierzu auch die Überlegungen von Han (2023, 88f.).

5 Obgleich Werke wie Dietrich Schwanitz' (1999) *Bildung. Alles, was man wissen muss* oder Apps wie *Blinkist* (<https://www.blinkist.com/de>, 10.01.2024) die Möglichkeit dazu suggerieren.

149–152), ein weiteres Symptom der sozialen Beschleunigung und der veränderten Wahrnehmung von Zeitstrukturen.<sup>6</sup>

### 3 Der Faktor Zeit

Der Einfluss des Faktors *Zeit* auf den Lernprozess und den Lernerfolg ist hinlänglich beschrieben. „Die Zeit reicht niemals aus“ (Meyer 2015, 18) ist ein von Lehrenden immer wieder geäußertes Befund, der das von Rosa (2005) beschriebene Dilemma von Zeitverknappung und Handlungsdichte beschreibt. Umso wichtiger erscheint es, die Lehrzeit so zu gestalten, dass sie zu Lernzeit für die Schüler:innen wird. Dieser Umstand wird auch von Hilbert Meyer (2015, 2017) und Andreas Helmke (2015) hervorgehoben, die sich intensiv mit Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität beschäftigen.

#### 3.1 Lernzeit

So benennt Hilbert Meyer (2017, 39) einen „hohe[n] Anteil echter Lernzeit“<sup>7</sup> als eines von zehn Merkmalen guten Unterrichts und stützt sich dabei auf eine breite empirische Basis (vgl. ebd., 41–45). Echte Lernzeit knüpft Meyer dabei an die Aktivität der Lernenden: Sie bezeichnet jene Zeit, die die Schüler:innen dafür aufbringen, das oder die Lernziel(e) aktiv zu erreichen. Meyer (ebd., 46) resümiert:

Guter Unterricht ist an der geschickten Regulierung des Lerntempos, am hohen Anteil echter Lernzeit und am geschickten Wechsel zwischen Phasen intensiver Arbeit und Phasen der Entspannung zu erkennen.

.....

- 6 Hierzu merkt Postman (2021, 195) an: „Offenbar haben wir inzwischen begriffen, daß ein Wandel in Form, Umfang, Tempo und Kontext der Informationsübermittlung etwas bedeutet – aber weiter sind wir noch nicht.“ Ob wir knapp 30 Jahre nach Erstveröffentlichung seines Buches viel „weiter“ sind, bleibt zu hinterfragen.
- 7 Dieses Merkmal findet sich auch in seinem überarbeiteten Merkmalskatalog beinahe unverändert wieder (vgl. Meyer 2015, 176f.). Die Inkonsistenz der Jahreszahlen zwischen den beiden Werken ist der Auflage geschuldet.

In seinen Überlegungen betrachtet er die Zeit sowohl aus der Perspektive der Lehrperson als auch aus jener der Lernenden und schlägt Handlungsempfehlungen für erstere vor. Um für die Lernenden ein hohes Maß echter Lernzeit zu ermöglichen, sollen unterschiedliche Lerntempi erkannt bzw. berücksichtigt werden; vor allem organisatorische Aktivitäten, die nicht dem Lernen zuzurechnen sind, sollen reduziert oder ausgelagert werden. Zudem plädiert Meyer für ein „Lob der Langsamkeit“ (ebd.), um zu vermeiden, dass „der Lehrer mit dem Stoff *durchgekommen* ist, der Stoff aber nicht bei den Schülern *angekommen* ist“ (ebd.).<sup>8</sup> Ziel bleibt letztlich, die Lehr- und Lernzielerreichung und somit Output und (messbare) Leistung. Nicht übersehen darf jedoch werden, dass Meyer Phasen der Aktivität und Inaktivität gleichermaßen als zentral benennt. Sowohl die intensive Arbeit als auch die Entspannung seien im Unterricht zu berücksichtigen.

Andreas Helmke (2015, 78) definiert *aktive Lernzeit* als „Dauer der Aufmerksamkeit eines Schülers während des Unterrichts“ und merkt an, dass es sich hierbei „zweifellos [um] die Schlüsselvariable im Zeitmodell“ (ebd.) handle, die auch am schwersten zu messen sei. Auch sei mehr Lernzeit nicht mit einem größeren Lernzuwachs gleichzusetzen, wie der Autor (ebd., 31, 79, 97, 176f.) unter Verweis auf empirische Befunde zeigt. Während Meyer (2017, 40) die aufgewendete Zeit als Parameter betrachtet, sieht Helmke (2015, 78) also die Aufmerksamkeit als zentral an. Beide stimmen jedoch darin überein, dass die Lernzeit an die Lernenden und deren Prädispositionen und Bedürfnisse anzupassen sei (vgl. Helmke 2015, 252; Meyer 2017, 45). Auf die Notwendigkeit einer zwischenzeitlichen Phase der Entspannung (vgl. Meyer 2015, 45) verweist Helmke nicht, wohl aber auf möglichen „Leerlauf“ (Helmke 2015, 79). Erstere ist bewusst gesetzt, letztere ergebe sich durch unterschiedliche Lern- und Arbeitstempi der Lernenden (vgl. ebd., 261) und gehöre zu den von Helmke (ebd., 79) so bezeichneten „*school survival skills*“, bei denen es darum gehe, „einen interessierten/engagierten Eindruck bei gleichzeitigem mentalem ‚Leerlauf‘ oder Stillstand zu erwecken“ (ebd.). Aufmerksamkeit und

.....

8 Wie aktuell die Diskrepanz zwischen Stoff und Zeit ist, zeigt auch Martin Lehner (2020) in seiner Monografie *Viel Stoff – wenig Zeit*, in der er „Wege aus der Vollständigkeitsfalle“, so der Untertitel, aufzeigen will.



Konzentration lassen sich – darauf weist Helmke eindringlich hin – nicht einfach beobachten oder messen. Die Gestaltung des Unterrichts soll demnach so erfolgen, dass Aufmerksamkeit und Konzentration aufgebaut, gefördert und/oder erhalten bleiben.

## 3.2 Zeit für Muße

Mit den von Rosa (2005) identifizierten Beschleunigungen auf technischer Ebene sowie in Hinblick auf den sozialen Wandel und das Lebenstempo gehen auch Änderungen der Medienlandschaft und des Medienkonsums sowie der Aufmerksamkeitsspanne und Wahrnehmung einher.

### 3.2.1 Halbbildung

Theodor W. Adorno (1959) erkennt im Kontext der zunehmenden Bedeutung der Massenmedien neben einer „Bildungskrise“ (ebd., 169) die Entwicklung „sozialisierter Halbbildung“ (ebd.) als „Form des gegenwärtigen Bewußtseins“ (ebd., 170). Bildungsinhalte würden in den Massenmedien – genannt sind Fernsehen und Radio – an das Publikum angepasst, das für deren Verarbeitung – auch psychologisch – nicht gewappnet sei. Man könnte *Halbbildung* mit den dichotomischen Konstrukten *Oberfläche* statt *Tiefe* und *Anpassung* statt *Erkenntnis* beschreiben (vgl. ebd., 170f., 178f.). Als Voraussetzung für Bildung, die sich vor allem aus sprachlicher und geschichtlicher Bildung sowie einem Kunstverständnis zusammensetzt, sieht Adorno die „Muße“ (ebd., 173).

Bildung sei jedoch weder mess- und kontrollierbar:

Das allbeliebte Desiderat einer Bildung, die durch Examina gewährleistet, womöglich getestet werden kann, ist bloß noch der Schatten jener Erwartung. Die sich selbst zur Norm, zur Qualifikation gewordene, kontrollierbare Bildung ist als solche so wenig mehr eine wie die zum Geschwätz des Verkäufers degenerierte Allgemeinbildung. (ebd., 179)

Adorno betont, man könne Bildung nicht erwerben oder besitzen, messen oder kontrollieren. Er führt aus, wie sich Bildung ausbildet und entwickelt, ohne von einem Zustand (*ungebildet*) in den anderen (*gebildet*) zu springen. Der Prozess

ist ein kontinuierlicher, der auf Erkenntnis und nicht auf Prestige ausgerichtet ist. Es gehe heute jedoch eher darum, nicht vorhandene „Bildung zu präntendieren“ (ebd., 182). Nicht das Aufzählen loser Fakten, das Lesen eines vorgegebenen Kanons oder das Zitieren gängiger Sentenzen, sondern das Verorten von Informationen in größeren Kontexten, das Wissen um Wortbedeutungen und Zusammenhänge und die korrekte Verwendung von Sprache nennt Adorno als Merkmale von Bildung. Als Kern sieht er das Verstehen und die Erfahrung<sup>9</sup>:

Das Halbverstandene und Halberfahrene ist nicht die Vorstufe der Bildung, sondern ihr Todfeind; Bildungselemente, die ins Bewußtsein geraten, ohne in dessen Kontinuität eingeschmolzen zu werden, verwandeln sich in böse Giftstoffe [...]. (ebd., 184)

Für diesen Prozess des „Eingeschmolzen zu werden“ und Kontextualisierens, des Reflektierens und Überprüfens, oder anders: des Verstehens, bedarf es jedoch zweier Dinge: Zeit und Muße. Bildung besteht nicht aus einzelnen Fragmenten, sondern setzt sich wie ein Mosaik<sup>10</sup> zusammen. Die bunten Steine werden gebrochen, jeweils ein Stein ausgewählt und zu einem großen Ganzen zusammengesetzt, das sich nicht zufällig ergibt, aber zufällig ergeben kann, je nachdem welche Vorstellung man sich zu Beginn macht bzw. welches Ziel man sich setzt. Fertig jedoch ist ein Mosaik erst, wenn die Fugen gefüllt sind und somit eine Verbindung zwischen den einzelnen Steinen hergestellt ist. Erst mit etwas Distanz betrachtet, ergeben die Einzelteile im Gesamtbild einen Sinn.

### 3.2.2 Unterhaltung

Zu ähnlichen Befunden wie Adorno kommen aus unterschiedlichen Perspektiven auch Liessmann (2016), Postman (2021) und Han (2023). Für Postman (2021), der seine Gedanken bereits Mitte der 1980er-Jahre formuliert hat, nimmt die Problematik ihren Ausgang mit der Verbreitung der Telegrafie, die zu einer Fragmentierung von Inhalten, einer „Flut von Informationen“ (ebd.,

.....

9 Vergleiche hierzu auch Han (2023, 25–30).

10 An dieser Stelle sei ergänzend auf das von Claude Lévi-Strauss (2022) in den 1970er-Jahren geprägte Konzept der *Bricolage* verwiesen.

87) und somit zu „dekontextualisierte[n]“ (ebd.) Momentaufnahmen führt (vgl. ebd., 85–88, 92–94), die man als *ephemer* bezeichnen kann. Wer sich auf die Suche nach Wahrheit und somit Erkenntnis begibt, muss Informationen jedoch in einen größeren Kontext einbetten (vgl. ebd., 37). Das Schreiben und Lesen eines Buchs bedarf Zeit und Muße. Postman erkennt eine Veränderung des Medienkonsums vom Lesen eines Buchs hin zum Fernsehen, „wenn Autor und Leser sich mit dem Sinn und der Bedeutung von Sprache auseinandersetzen, dann stellen sie sich der ernsthaftesten Herausforderung an den Verstand überhaupt“ (ebd., 67), wozu es Zeit für Reflexion bedürfe, die in der schnellen Aufeinanderfolge einzelner Informationen, beispielsweise in Nachrichtensendungen, fehle.<sup>11</sup> Durch den Konsum von Informationen verkürze sich die „Aufmerksamkeitsspanne“ (ebd., 62) zunehmend, der Konsum der Information und nicht das Verstehen<sup>12</sup> stehe im Vordergrund (vgl. ebd., 91, 95, 110). Die einzelnen Mosaiksteine bleiben unverbunden, das Mosaik selbst entsteht durch den fehlenden Fokus und die fehlende Konzentration nur langsam.

### 3.2.3 Erzählen

Was Postman in seinen Überlegungen historisch bedingt nicht berücksichtigen konnte, sind die Veränderungen, die sich durch die zunehmende Digitalisierung ergeben und zu einer Zuspitzung der von ihm erkannten Problematik führen. Byung-Chul Han (2023) identifiziert als ein Symptom dieser Zuspitzung eine Krise der Narration. Für den Menschen als „*animal narrans*“ (ebd., 95) sind Erzählungen wichtig, da sie „*Sinn- und Identitätsangebote*“ (ebd., 11) liefern; sie „bringen eine Gemeinschaft hervor.“<sup>13</sup> (ebd., 12) Obgleich *Storytelling* aktuell beliebt und verbreitet sei,<sup>14</sup> fungiere es eher als *Storyselling* denn

11 Zudem tue sich durch die Fokussierung des Bildes im Fernsehen eine Schere zwischen Form und Inhalt auf (vgl. Han 2023, 84; Postman 2021, 58f.).

12 So können sich Falsch- und Fehlinformationen, im Englischen mit *Misinformation* und *Disinformation* semantisch klarer als im Deutschen unterscheidbar, verbreiten, ohne kontextualisiert und damit hinterfragt zu werden.

13 Zu diesem Gemeinschaftsgedanken siehe auch Christoph Kucklick (2017, 147).

14 Storytelling wird auch von Lehner (2020, 80–82) als Möglichkeit empfohlen, komplexe Inhalte darzustellen.

als Erzählung, woran der Autor die Krise der Narration festmacht. Durch die Beschleunigung des Lebenstempos fehle es an Momenten des Innehaltens, „das Erzählen [setze aber] das Lauschen und die tiefe Aufmerksamkeit“ (ebd., 14) voraus. Der Autor hält fest: „*Der lange, langsame, verweilende Blick* kommt ihm [=dem Leser] abhanden.“ (ebd., 15) Den Grund sieht Han in der zunehmenden Bedeutung der Information, die die Welt „überschwemmt“ (ebd., 17) und ohne die Einbettung in einen größeren Kontext im Augenblick<sup>15</sup> verhaftet bleibt. Ruhe und Stille werden in der Leistungsgesellschaft zunehmend vermieden (vgl. Han 2022) und durch beständige und für Kontemplation und Konzentration keine Zeit lassende Geschäftigkeit abgelöst; Multitasking ist zur Normalität geworden, die nicht hinterfragt wird. Sie „fragmentiert [jedoch] die Aufmerksamkeit“ (ebd., 22), kann zu „Überforderung“ (Kucklick 2017, 229) führen und vermindert die Chance des Verstehens. Erzählen und Effizienz stehen einander ausschließend gegenüber (vgl. Han 2023, 83), die Menschen kommunizieren zwar mehr (miteinander), erzählen einander aber immer weniger Geschichten (vgl. ebd., 88), was zu einer Destabilisierung des Individuums und der Gemeinschaft führe.

### 3.2.4 Kontingenz

Auf (schulische) Bildung münzt Konrad P. Liessmann (2016) Adornos und Postmans Gedanken in seiner *Theorie der Unbildung* um. Liessmann kritisiert darin zum einen die „Ökonomisierung des Wissens“ (ebd., 8) und den Versuch, Wissen messbar zu machen; zum anderen die „Partikularisierung, Fragmentierung und gleichzeitige universelle Verfügbarkeit des Wissens“ (ebd., 9), die zu fehlender Kontextualisierbarkeit und zunehmender Kleinteiligkeit führe. Liessmann führt als Beispiele die *Millionenshow* bzw. *Wer wird Millionär* an, die zwar Indizien dafür sind, „daß die Bildungs- und Leselust der Menschen ungebrochen ist“ (ebd., 13), letztlich aber als Multiple-Choice-Formate nicht das vernetzte Verstehen befördern, sondern einzelne Fakten bleiben, die noch

.....

15 Als Beispiel nennt Han (2023, 37) *Snapchat*. Um in der Mosaik-Metapher zu bleiben, werden hier zwar Steine gesetzt, das Verfugen jedoch bleibt aus und die Steine lösen sich zudem auf. Die Nachrichten „sind bloße Abfolge von Momentaufnahmen und erzählen nichts.“

dazu heterogen und kontingent in der Auswahl sind. Einzelne Mosaiksteine werden nebeneinander gelegt, die Auswahl ist kontingent und sieht kein Muster vor, das es zu gestalten gibt. Die Fugenmasse spielt keine Rolle.

Wissen ist keine Voraussetzung für Erfolg in dieser Show: „Nur sehr wenig haben wir verstanden, einiges wissen wir, manches kann vermutet werden, das meiste ist uns aber nicht geläufig und kann höchstens erraten werden“, fasst Liessmann (ebd., 14) das Prinzip dahinter zusammen.<sup>16</sup> Auch Liessmann betont mehrfach die Wichtigkeit des Verstehens: „Bildung [...] ist der Anspruch auf angemessenes Verstehen.“ (ebd., 185) Neugier, die auch von Postman (2021) kritisch gesehen wird, verortet Liessmann (2016, 20) als schlechtes Motiv, schließlich „war sie immer dem Verdacht ausgesetzt, sich an das Beliebige, Einzelne, Außergewöhnliche, Unnötige zu verlieren und darüber die grundlegenden Zusammenhänge und Wahrheiten zu übersehen.“ Neugier impliziert nicht die Frage nach dem Hintergrund oder Kontext, die aber für Wissen und Bildung notwendig sind. Neben einer Kritik an der „herrschende[n] Wettbewerbsideologie“ (ebd., 37) in der Informationsgesellschaft und unter Berufung auf Nietzsches Gedanken fordert er die Muße als Voraussetzung für Bildung ein. Schulen sollten sich dieses Gedankens annehmen. Sie sei „frei [...] vom Zwang zur Nützlichkeit, zur Praxisrelevanz, zur Lebensnähe, zur Aktualität“ (ebd., 62), oder deutlicher: „Eine Schule, die aufgehört hat, ein Ort der Muße, der Konzentration, der Kontemplation zu sein, hat aufgehört, eine Schule zu sein.“ (ebd.) Die notwendige Zeit zum Nachdenken, Reflektieren, Innehalten, Sortieren, Verarbeiten, also zum Denken im Allgemeinen, fehle heute, schließlich gelte es – in Anlehnung an Lehnert (2020) Titel –, viel Stoff, in wenig Zeit durchzubringen und die Lernenden auf standardisierte und auf Messbarkeit ausgelegte Überprüfungen vorzubereiten, die individuelle Bedürfnisse und die von Meyer (2015, 2017) und Helmke (2015) benannten verschiedenen Lern- und Arbeitstempi zu einer Herausforderung werden lassen. Eine Lösung des Dilemmas, das sich aus den vorhandenen Lehrplänen und der Notwendigkeit ihrer Aktualisie-

.....  
 16 Auch kritisiert er die Konzeption von Schwanitz' (1999) Werk, das ebenfalls eine kontingente Auswahl sei.

rung und Überarbeitung sowie dem Faktor *Zeit* bzw. *Muße* ergibt, bleibt Liessmann schuldig.<sup>17</sup>

#### 4 Herausforderung: Bildung in einer Kultur der Digitalität

Wissen wird heute prätextiert. Pierre Bayard (2006) liefert ein praktisches Beispiel: *Wie man über Bücher spricht, die man nicht gelesen hat*, so der Titel eines seiner Werke, suggeriert, man könne über Bücher sprechen, die man nicht gelesen habe. Der als Literaturprofessor an der Universität Paris VIII tätige Bayard (2006, 9) nennt pragmatische Beweggründe für sein Buch, mit denen sich sein Lesepublikum identifizieren kann. Er sei in einem Milieu aufgewachsen, „in dem kaum jemand las“, und „da ich außerdem nur wenig für diese Beschäftigung übrig hatte und mir ohnehin die Zeit dafür fehlte“ (ebd.), sei ihm die Entwicklung dieser Technik als Notwendigkeit erschienen.<sup>18</sup> Seine Technik mag zweifellos funktionieren,<sup>19</sup> die Besonderheit eines Buches und seine formalen und inhaltlichen Nuancen erfasst man jedoch weder damit noch mit einem Blick in *Kindlers Literatur Lexikon* (Arnold o.J.). Letzteres tradiert einen Werkkanon, der es – aus unterschiedlichen Perspektiven – wert ist, gelesen und folglich im *Kindler* besprochen zu werden. Die redaktionell vorgenommene Selektion ist historisch gewachsen.

In der Informations- und Wissensgesellschaft, die sich durch eine *Kultur der Digitalität* (Stalder 2017) beschreiben lässt, stehen wir vor neuen Herausforderungen. Durch die Flut an Informationen, die uns überschwemmt<sup>20</sup>, wie

.....  
17 Lediglich hingewiesen sei in diesem Zusammenhang auf die Diskussionen um ein Schulfach *Glück* bzw. den Trend zur Achtsamkeit, die immer wieder – nicht nur in den Medien – aufkeimen.

18 Sie setze sich auch in seiner wissenschaftlichen Arbeit fort (vgl. Bayard 2006, 9).

19 Man denke in diesem Zusammenhang auch an die zeitgenössische Abkehr vom *Close reading* hin zum *Shallow reading* (vgl. Gordon 2023).

20 Es bleibt interessant, zu sehen, dass die Philosophen und Soziologen sich in diesem Kontext mehrheitlich Naturmetaphern zu bedienen scheinen. Ein Befund, der weiterer wissenschaftlicher Beschäftigung bedarf.

die Befunde der Philosophen und Soziologen im vorigen Abschnitt zeigen, bedarf es einer neuen Selektions- und Orientierungshilfe, die – um in der Metapher zu bleiben – ein Untergehen verhindert. Felix Stalder (2017) sieht im Algorithmus eine derartige notwendige Hilfe, ohne die sich das Individuum in Informationen verlore. Die Kultur der Digitalität zeichne sich, so der Kulturwissenschaftler, durch *Algorithmizität*, *Gemeinschaftlichkeit* und *Referentialität* aus. Um diese „Formen der Digitalität“ (ebd., 95) erkennen, sie nutzen bzw. an ihnen partizipieren zu können, bedarf es jedoch eines Innehaltens und Verstehens, dem wiederum Zeit, u. a. für Reflexion und vernetztes Denken, vorausgehe. Nur so lasse sich beispielsweise der unsichtbare Algorithmus sichtbar machen (vgl. Kucklick 2017, 166–171) und die Referentialität kultureller Artefakte erkennen.

Eine zweite Hilfe liegt paradoxerweise in einer breiten Bildung, die es nämlich ermöglicht, die durch die Algorithmen ausgegebenen Ergebnisse zu reflektieren, zu analysieren und in den jeweils passenden Kontext einzuordnen. Bildung ist die Basis einer Prüfung vor den Dichotomien *wahr* und *falsch* im Kontext von *Disinformation* und *Misinformation* sowie *relevant* und *irrelevant* oder *aktuell* und *nicht (mehr) aktuell*, die gerade im Kontext der beschriebenen Informationsflut notwendig erscheinen.

Hierzu sind Lesekompetenz und Lesedidaktik besonders gefordert, wie Benesch (2021) und Wolf (2019) aus unterschiedlichen Perspektiven argumentativ stützen. Beide betonen die Muße und das rechte Maß als zentrale Aspekte der Bildung. Benesch (2021, 14) sieht Bücher als „Instrumente der Entschleunigung“ und als Möglichkeit, der Reizüberflutung und Hektik des Alltags zu entfliehen. Wolf (2019, 144) erkennt pointiert<sup>21</sup>:

Es wäre intellektuelles Versagen sondergleichen, nähmen wir im ernsthaften Bestreben, unseren Kindern [...] so viel zu geben, wie wir können, ihnen versehentlich die Motivation und Muße, die sie brauchten, um sich ihr eigenes Bild von dem zu machen, was sie da lesen, und sich

.....

21 Decke-Cornill und Gebhard (2007, 13) nennen als achten Punkt ihrer „Acht-Punkte-Liste literarischer Kompetenzen“ „die Fähigkeit zum Genuss, zur Leselust“, die das Lesen als Akt der Muße implizit in sich trage.

ihre eigenen Offline-Fantasiewelten, die unsichtbaren Lebensräume ihrer Kindheit, zu erschaffen.

Dieser Befund steht gerade dem Messbarkeitspostulat von Leistungen entgegen, schließt aber die multimediale Angebotsvielfalt digitaler Kanäle, von *Netflix* über *Snapchat* bis *TikTok*, nicht aus. Wolf (ebd., 218) plädiert dafür, sowohl digital als auch analog zu konsumieren und besonders zu lesen, letzteres bereits in einer frühkindlichen Phase gemeinsam mit den Eltern, um Kontextualisierungen und Verstehen zu ermöglichen.<sup>22</sup> Dafür sieht sie als notwendige Voraussetzung die Zeit, da das Lesen „Gedanken schenkt, die noch lange nach dem Ende der Lektüre nachwirken“ (ebd., 219). Das Lesen von gedruckten Büchern stehe, so die Autorin, dem Augenblicklichen, Ephemeren und Momenthaften der Information, die vor allem in der digitalen Welt, der *Timeline*, über die man wischt und scrollt, gegenüber. Die Konzentration auf das Gelesene könnte zudem durch die „kortikale Vernetzung zwischen sprachlichen und motorischen Netzwerken“ (ebd.), also beispielsweise durch handschriftliche Notizen oder Zeichnungen, noch verstärkt werden. Zeit für Kontemplation sollte jedenfalls eingeplant werden (vgl. ebd., 239). Nur so lassen sich die Fugen zwischen den bunten Mosaiksteinen füllen und das Gesamtbild kann in seiner vollen Schönheit erstrahlen.

## 5 Fazit

In einer durch Beschleunigung gekennzeichneten Gesellschaft sind Momente der Muße und der Kontemplation Voraussetzung für die Verarbeitung der wahrgenommenen Informationen und Eindrücke. Langeweile und Innehalten sind nur auf den ersten Blick Phasen der Untätigkeit, auf den zweiten Blick jedoch notwendig, um zu reflektieren, einzuordnen, einzuschätzen und zu verarbeiten und in weiterer Folge kreativ zu werden (vgl. Strigl 2021). In Zeiten

.....

22 Im Gegensatz zu Liessmann (2016) und Postman (2021) schließt Wolf (2019, 220–225) aber die digitalen Angebote nicht aus, sondern sieht sie als notwendiges Lektüreangebot.



von *Multitasking*, *Snack*- und *To-go*-Kultur erscheint Untätigkeit als Herausforderung, um die einzelnen informationellen Mosaiksteine zu platzieren, wieder zu entfernen und neu zu setzen. Bevor man die Fugenmasse aufbringt, bedarf es zudem eines Zurücktretens und Betrachtens aus größerer Distanz, um die Stimmigkeit des Mosaiks zu betrachten. Das Erstellen des Mosaiks braucht Zeit, Geduld, Konzentration, Durchhaltevermögen und ein wenig handwerkliches Geschick, das sich aus der Erfahrung entwickeln und verbessern kann. Das Mosaik ständig zu überprüfen und von anderen bewerten zu lassen, mag reizvoll sein, kann bei fehlender Valorisierung jedoch auch zu Demotivation und Überforderung führen.

So verhält es sich auch mit der Bildung. Die Diskussion um zeitgemäße Bildung sollte die Zeit im Kontext der Bildung und die Rolle von Muße und Kontemplation verstärkt berücksichtigen. Der vorliegende *Brainsnack to go* kann nicht mit neuen Ergebnissen aufwarten, soll jedoch zum Nachdenken anregen. Ob der oder die Leser:in ihn sitzend oder gehend konsumiert und sich die Zeit nimmt, in einer Phase der Kontemplation über die zusammengetragenen Perspektiven nachzudenken, bleibt offen. Als Snack zwischendurch überbrückt er die Zeit zur Hauptmahlzeit oder regt zu weiteren Snacks an, die im Magen ein buntes Mosaik ergeben können. Die Zusammensetzung obliegt dem lesenden Publikum, das aus den verschiedenen Perspektiven ein individuelles Fazit ziehen möge, das von Fragen der Umsetzbarkeit im aktuellen Bildungssystem, über revolutionäre Gedanken des Umbruchs bis zur Resignation reichen könnte. Dieser Beitrag ist ein Vorschlag. Zum Mitnehmen.

## 6 Bibliografie

- Adorno, T. W. (1959). „Theorie der Halbbildung“. In A. Busch (Hrsg.), *Soziologie und moderne Gesellschaft. Verhandlungen des 14. Deutschen Soziologentages vom 20. bis 24. Mai 1959 in Berlin*. Ferdinand Enke, 169–191.
- Arnold, H. L. (Hrsg.) (o. J.), *Kindlers Literatur Lexikon (KLL)*. Metzler. <https://link.springer.com/referencework/10.1007/978-3-476-05728-0> [03.12.2023].
- Bayard, P. (2009). *Wie man über Bücher spricht, die man nicht gelesen hat*. Goldmann.

- Benesch, K. (2021). *Mythos Lesen. Buchkultur und Geisteswissenschaften im Informationszeitalter*. transcript.
- De Bruyckere, P., Kirschner, P. A. & Hulshof, C. D. (2015). „Myth 1. We are good multitaskers“. In dies. (Hrsg.), *Urban Myths about Learning and Education*. Elsevier, 96–99.
- Decke-Cornill, H. & Gebhard, U. (2007). „Ästhetik und Wissenschaft. Zum Verhältnis von literarischer und naturwissenschaftlicher Bildung“. In L. Bredella & W. Hallet (Hrsg.), *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. WVT, 11–29.
- Gordon, C. (2023). „Reading literature in/against the digital age: Shallow assumptions, deep problems, expectant pedagogies“. In *Convergence*, 29(1), 28–46. <https://doi.org/10.1177/13548565221148105>.
- Han, B.-C. (2022). *Vita contemplativa oder Von der Untätigkeit*. Ullstein.
- Han, B.-C. (2023). *Die Krise der Narration*. Matthes & Seitz.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts (aktualisierte Aufl. berücksichtigt die Hattie-Studien)*. Klett/Kallmeyer.
- Kucklick, C. (2017). *Die granulare Gesellschaft. Wie das Digitale unsere Wirklichkeit auflöst*. Ullstein.
- Lehner, M. (2020). *Viel Stoff – wenig Zeit. Wege aus der Vollständigkeitsfalle*. Haupt.
- Lévi-Strauss, C. (2022). *Das wilde Denken*. Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Meyer, H. (2015). *Unterrichtsentwicklung*. Cornelsen.
- Meyer, H. (2017). *Was ist guter Unterricht?* (12. Aufl.). Cornelsen.
- Postman, N. (2021). *Wir amüsieren uns zu Tode. Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie*. Fischer.
- Reckwitz, A. (2019). *Die Gesellschaft der Singularitäten*. Suhrkamp.
- Rosa, H. (2005). *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Suhrkamp.
- Schwanitz, D. (1999). *Bildung. Alles, was man wissen muss*. Goldmann.
- Stalder, F. (2017). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.
- Strigl, D. (2021). *Gedankenspiele über die Faulheit*. Droschl.
- Wolf, M. (2019). *Schnelles Lesen, langsames Lesen. Warum wir das Bücherlesen nicht verlernen dürfen*. Penguin.



## **Autor:innen**

**Christian Aspalter (HS-Prof. Mag. Dr.)** ist Hochschulprofessur für (Fach-) Didaktik: Text- und Informationskompetenz mit Schwerpunkt Lese- und Schreibförderung, Leiter des Instituts für Urban Diversity Education (I:UDE) an der PH Wien und Leiter der Koordinationsstelle Lesen (KsL) des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Seine Lehr- und Forschungsschwerpunkte liegen u. a. im Bereich Lesediagnostik und -förderung (im digitalen Kontext), Informationskompetenz im schulischen Umfeld sowie Medien- und Literaturdidaktik.

**Kontakt:** christian.aspalter@phwien.ac.at

**Svenja Dehler** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Fachdidaktik Spanisch der Georg-August-Universität Göttingen und promoviert dort im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Ihre Interessens- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich von Globalem Lernen, kritischem Denken und Bewusstsein und *AICLE/CLIL*-Unterrichtskontexten.

**Kontakt:** svenja.dehler@uni-goettingen.de

**Manuela Franke (Dr.)** ist Lehrerin für Englisch, Spanisch, Französisch (zweites Staatsexamen) und arbeitet derzeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Potsdam am Lehrstuhl Didaktik der romanischen Sprachen, Literaturen und Kulturen. In ihrem Habilitationsprojekt erforscht sie den Einsatz des Lehrwerks im Fremdsprachenunterricht.

**Kontakt:** manuf Franke@uni-potsdam.de

**Bianka Götz** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet Fremdsprachenlehr- und -lernforschung: Didaktik des Französischen und Spanischen (Universität Kassel), Projektkoordinatorin des BMBF-geförderten Projekts „MIL – Mehrsprachiges und Interkulturelles Lernen“ (Friedrich-Schiller-Universität Jena) sowie Studienrätin für Englisch und Spanisch. In Forschung

und Lehre liegen ihre Schwerpunkte u. a. auf der Vermittlung und Rezeption literarischer Texte in einem kommunikativ ausgerichteten Fremdsprachenunterricht, Medienbildung/Digitales Lernen sowie Mehrsprachigkeit und Fremdsprachendidaktik.

**Kontakt:** [bianka.goetz@uni-kassel.de](mailto:bianka.goetz@uni-kassel.de)

**Patricia A. Gwozdz (PD Dr. phil.)** ist Privatdozentin an der Universität Potsdam am Institut für Romanistik. Zu ihren Schwerpunkten in Forschung und Lehre gehören: Literarisches Erzählen in den *Life Sciences & Medical Humanities*, Interdisziplinäre Begriffsgeschichte der *Figur/figura*, Literaturtheorie & *Digital Memory Studies*, Populäre Wissenschaftskommunikation, Transarealer Feminismus & *Motherhood Studies*.

**Kontakt:** [gwozdz@uni-potsdam.de](mailto:gwozdz@uni-potsdam.de)

**Elke Höfler (MMag. Dr. phil.)** ist Assistenzprofessorin für Mediendidaktik und Sprachendidaktik (Schwerpunkt: Romanistik) am Institut für Romanistik an der Universität Graz. In ihrem Habilitationsprojekt beschäftigt sie sich aktuell mit einem multimedialen Lesemodell. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte liegen u. a. im Bereich der Lese- und Literaturdidaktik, Futures Literacy, Social Media, Artificial Intelligence und mediengestützter Sprachendidaktik.

**Kontakt:** [elke.hoefler@uni-graz.at](mailto:elke.hoefler@uni-graz.at)

**Christoph Hülsmann (Dr.)** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Sprachenzentrum der Paris Lodron Universität Salzburg. Neben der Mitarbeit an verschiedenen Projekten unterrichtet er Französisch und bietet seit 2018 auch einen Kurs zur romanischen Mehrsprachigkeit (*Romanische Sprachen vernetzend erlernen*) an.

**Kontakt:** [christoph.huelsmann@plus.ac.at](mailto:christoph.huelsmann@plus.ac.at)

**Anne-Marie Lachmund (Dr.)** arbeitet als Lehrerin an einem Berliner Gymnasium und ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Potsdam am Lehrstuhl Didaktik der romanischen Sprachen, Literaturen und Kulturen sowie am Lehrstuhl für Englisch als Fremdsprache. Von 2024–2025 ist sie als Gastprofessorin im Rahmen des *Eleonore-Treffitz-Programms* an der Techni-

schen Universität Dresden im Bereich der Didaktik der romanischen Sprachen tätig. In ihrem Habilitationsprojekt erforscht sie den Einsatz von Erklärvideos und Social Media im Fremdsprachenunterricht.

**Kontakt:** lachmund1@uni-potsdam.de

**Julia Pfeiffer (Dr.)** promovierte im Bereich der Romanischen Literaturen an der Universität Konstanz zur Poetik der Zeugenschaft und Erinnerung der rwandischen Autorin Scholastique Mukasonga. Ihr aktuelles Lehr- und Forschungsinteresse fokussiert die Verzahnung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Bereich der französischen und spanischen Jugendliteratur. Aktuell arbeitet sie als Gymnasiallehrerin und ist in der Lehrer:innenfortbildung zu frankophoner Literatur im Unterricht tätig.

**Kontakt:** julia1.pfeiffer@googlemail.com

**Zutoia Ríos Mugarra** ist seit 2019 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Potsdam in der Didaktik der romanischen Sprachen, Literaturen und Kulturen und promoviert dort zum Thema *Ser. Estar. Explicar. Una investigación con profesorado y futuro profesorado de ELE en la secundaria alemana sobre explicaciones acerca de ser y estar*. Forschungsschwerpunkte: Sprachdidaktik, Didaktik der Grammatik, Lehrerforschung.

**Kontakt:** riosmugarra@uni-potsdam.de

**Nevena Stamenković (Dr.)** arbeitete in der anglistischen und romanistischen Fachdidaktik an der Justus-Liebig-Universität Gießen und der Humboldt-Universität zu Berlin. Momentan ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im BMBF-Projekt *Leistung macht Schule* (LemaS) in der Englischdidaktik an der Universität Potsdam tätig. Ihre Forschungsinteressen umfassen Mehrsprachigkeits- und Literaturdidaktik, kulturelles Lernen und Diversität im Fremdsprachenunterricht.

**Kontakt:** nevena.stamenkovic@uni-potsdam.de

**Jennifer Wengler (Dr.)** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin (Postdoc) in der Didaktik der romanischen Sprachen an der Leibniz Universität Hannover. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind Emotion und Motivation in Lehr-

Autor:innen

und Lernprozessen, Fehlerdidaktik, inter- und transkulturelles Lernen sowie die Förderung digitaler Bildung. Aktuell widmet sie sich vorrangig Virtual Reality und Künstlicher Intelligenz im Fremdsprachenunterricht.

**Kontakt:** wengler@romanistik.phil.uni-hannover.de

**Maria Carmela Zaccone** es doctora en *Digital Humanities* en las Universidades de Génova y Turín, su tesis doctoral se titula *Fraseodidattica digitale: lo studio delle locuciones per apprendenti italofofi. Un progresso innovativo dalla didattica tradizionale alla Flipped Classroom*. Actualmente es profesora contratada de Lengua Española en la Universidad de Milán y colabora con la Universidad de Turín. Su investigación se sitúa en el campo de la fraseodidáctica digital y, en concreto, propone nuevos métodos de enseñanza de locuciones españolas a estudiantes italofofos.

**E-Mail:** mariacarmela.zaccone@unito.it

**Henrike Zerndt (M.Ed.)**, Studium an der Universität Potsdam, ist Spanisch- und Deutschlehrerin und arbeitet am Weinberg-Gymnasium in Kleinmachnow, Brandenburg. Nach Projekterfahrungen im Bereich der Didaktik der romanischen Sprachen an der Universität Potsdam forscht sie nun zum Einsatz des Lehrwerks und seiner Komponenten im Fremdsprachenunterricht.

**Kontakt:** h.zerndt@wbgym.de

## Abstracts

SVENJA DEHLER

### **#movimientos feministas**

Zur Integration aktueller und authentischer Ressourcen im *AICLE*-Unterricht

Im Rahmen einer *AICLE*-Unterrichtsreihe zum Thema *Feminismus, Gewalt an Frauen und Femizide in spanischsprachigen Ländern* werden die Möglichkeiten zum Einsatz digitaler Hilfsmittel und zur Arbeit mit *Social Media* im Unterricht aufgezeigt. Die vorgestellte Unterrichtsreihe wurde in drei elften Klassen über einen Zeitraum von circa zwölf Wochen durchgeführt. Das Hauptziel des Unterrichtsprojekts besteht nicht nur in der Vermittlung von Sprachkenntnissen, sondern vor allem darin, kritisches Denken und kritisches Bewusstsein der Schüler:innen zu fördern. Der vorliegende Beitrag fokussiert neben der Darstellung der Unterrichtsreihe insbesondere die von den Schüler:innen erstellten Gruppenpräsentationen zu feministischen Bewegungen und ihrer Präsenz in *Social Media*, wodurch sich eine ganzheitliche Herangehensweise an ein globales und wichtiges Thema zeigt.

**Schlüsselwörter:** *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), Globales Lernen, Social Media, kritisches Denken und Bewusstsein, Aufgaben- und Handlungsorientierung*

MANUELA FRANKE / ANNE-MARIE LACHMUND

### **Webseiten im Spanischunterricht lesen**

Reflexion einer komplexen Kompetenz mit retrospektiven Lernendeninterviews

Für eine erfolgreiche Partizipation im digitalen Raum, der häufig schriftbasierte und authentische Quellen bietet, stellt das Lesen eine Schlüsselkompetenz dar. Dabei unterscheiden sich die digitalen Lesegewohnheiten von den analogen und stellen Lernende besonders im Kontext des Fremdsprachenunterrichts



vor Herausforderungen. Um digitale Leseumgebungen lernzielorientiert zu gestalten, müssen zunächst die Nutzungsgewohnheiten der Lernenden untersucht und ihre Einstellungen und Wünsche zum Einsatz digitaler fremdsprachlicher Texte erfasst werden, um herauszufinden, wie sie beim digitalen Lesen vorgehen. Der Beitrag stellt die Ergebnisse von retrospektiven Expert:innen-interviews mit Spanischlernenden vor, nachdem diese eine spanischsprachige Webseite gelesen und eine Aufgabe unter Einsatz der Laut-Denk-Methode bearbeitet haben.

**Schlüsselwörter:** *Webseiten, digitales Lesen, Interviews, Laut-Denk-Methode, Lesestrategien*

BIANKA GÖTZ

### **(Digitaler?) Textbegriff in den bildungspolitischen Vorgaben für den Spanischunterricht**

Auch in Zeiten der Digitalisierung sind Aspekte wie Schüler:innenorientierung und das Herstellen des Bezugs zu der Lebenswelt der Lernenden von zentraler Bedeutung im Kontext kompetenzorientierten Spanischunterrichts. Für eine derartige Ausgestaltung des Unterrichts dienen bildungspolitische Vorgaben als Maßstab. Der vorliegende Beitrag beinhaltet eine systematische Überprüfung dieser Vorgaben hinsichtlich digitaler Texte bzw. Textsorten für das Fach Spanisch in der Sekundarstufe II sowohl auf Bundes- als auch auf Länderebene in Deutschland. Es wird folgend also analysiert, inwieweit der curricularen Verankerung der Text- und Medienkompetenz vor dem Hintergrund der Digitalisierung in den länderspezifischen Lehr- und Bildungsplänen Rechnung getragen wird. Selbst wenn laut der vorliegenden Überprüfung in einigen Bundesländern noch Verbesserungsbedarf besteht, was die curriculare Berücksichtigung digitaler Textsorten im Spanischunterricht betrifft, so bilden die Curricula einzelner Länder einen Teil moderner digitaler Textsorten ab, wobei v. a. der curriculare Textsorten-Kanon eines deutschen Bundeslands als richtungsweisende Orientierungsfolie für das Fach Spanisch fungieren könnte.

**Schlüsselwörter:** *bildungspolitische Vorgaben, Text- und Medienkompetenz, länderspezifische Lehr- und Bildungspläne, erweiterter Textbegriff, (digitale) Texte/ Textsorten, curriculärer Textsorten-Kanon*

PATRICIA A. GWOZDZ

### **Zu Besuch in der postdigitalen Bibliothek von Babel**

Ein Streifzug durch alte und neue Lese- und Erzählkulturen

Aus einer medien-, literatur- und technikphilosophischen Perspektive wird die These vertreten, dass die postdigitalen Potenziale des Lesens nicht entgegen ihrer algorithmischen Reproduzierbarkeit, sondern mit ihr entfaltet werden. Ausgehend von Jorge Luis Borges mathematischer Fiktion einer unendlichen Bibliothek und Walter Benjamins transitorischen Lesetypen (*Passant, Flaneur, Sammler*) wird für ein transhistorisches Verständnis menschlicher Gedächtnisleistung plädiert, die auf asynchronen Zeitabläufen, rekurrenten Feedbackschleifen von Irritation, Adaption, Inkorporation als Assimilierung in Form des (produktiven) Vergessens und Erinnerung als Wiederkehr bereits inkorporierter Irritationen beruht. Die Erzählplattform *Wattpad* wird hierbei als Fallbeispiel einer konstruktiven didaktischen Forschungsarbeit im Sinne einer Netzethnografie vorgestellt, in der Mediennutzungsverhalten, Textwissen, literarische Spielformen von Genres und Erzählstilen zum Gegenstand der Lehre werden und neue Wege in eine postdigitale Zukunft der Bibliothek von Babel eröffnen.

**Schlüsselwörter:** *Algorithmus, Social Media, Gedächtnis, Wattpad, Borges, Benjamin*

ELKE HÖFLER

### **Vom Mehr, dem Mosaik und der Muße**

*Brainsnack to go*

Der *Brainsnack to go* versteht sich als Beitrag, der zum Nachdenken anregen soll, ohne praktische Lösungen anzubieten. Er widmet sich der Betrachtung der Dilemmata, die sich aus dem Spannungsfeld von (gesellschaftlicher) Beschleunigung und notwendiger Lernzeit sowie von messbarer Leistung und Muße für die Bildung ergeben. Im Zentrum steht die Betonung der Muße als notwendige Voraussetzung für Bildung. Ihre Umsetzbarkeit im (schulischen) Bildungsbereich bleibt eine offene Frage, die die Leser:innen in einer Phase der Muße im Anschluss an die Lektüre individuell beantworten können.

**Schlüsselwörter:** *Informationsgesellschaft, Muße, Lesen, Digitalität, Bildung*

ELKE HÖFLER/CHRISTIAN ASPALTER

### **Und sie lesen doch!**

Lesen in digitalen Kontexten

Kinder und Jugendliche lesen nach wie vor, die von ihnen gelesenen Medien jedoch haben sich in den letzten Jahren verändert. Das Buch und auch das E-Book werden um von Verlagshäusern und Privatpersonen verfasste und veröffentlichte Inhalte auf Social-Media-Timelines und neue Social-Media-Anwendungen mit neuen Konzepten und Formaten ergänzt. Kinder und Jugendliche sind keine Nicht-Leser:innen, wie in Medien immer wieder zu lesen ist, sie sind „wreader“ (Suter 2006) und als solche brauchen sie spezifische Kompetenzen, sowohl in der Erst- als auch der Fremdsprache. Das Lesen ist ein multimodaler Akt, wobei durch die Schnelllebigkeit der Informationen und auch die Reizüberflutung die kognitiven Belastungen beim Decodieren und Verarbeiten, also beim Lesen und Lernen, zunehmen. In digitalen Kontexten bedürfen Leser:innen einer ausgeprägten Kompetenz, die sich aus unterschiedlichen Modellen speist und unterschiedliche Leseabsichten berücksichtigt und Lernziele verfolgt. Dies sollte in einem zeitgemäßen Lesemodell für hybride, multimodale Texte insbesondere auch für das Lesen fremdsprachiger Texte bedacht werden.

**Schlüsselwörter:** Wreader, Lesemotivation, digitaler Kontext, Lesemodell

CHRISTOPH HÜLSMANN

### **Multimediales Lernen und Interkomprehension im hochschulischen Fremdsprachenunterricht**

Ein Kurskonzept mit Unterrichtsbeispielen zum Spanischen

Der Beitrag widmet sich der Frage, wie unter Einsatz multimedialer Materialien im Rahmen eines mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansatzes (Interkomprehension) ansprechende und effektive Lernarrangements für den hochschulischen Fremdsprachenunterricht ermöglicht werden können. Dazu werden Beispiele aus der Unterrichtspraxis aus dem Kurs *Romanische Sprachen vernetzend erlernen* herangezogen, der seit 2018 am Sprachenzentrum der Universität Salzburg angeboten wird. Der interkomprehensive Ansatz, der systematisch an

die sprachlichen Vorkenntnisse der Lernenden anknüpft – neben dem Spanischen werden im Kurs auch die weiteren im deutschsprachigen Raum gängigen Schulfremdsprachen Französisch und Italienisch, aber auch das Portugiesische und das Rumänische behandelt –, ist in diesem Zusammenhang insofern von besonderem Interesse, als er einen wichtigen Beitrag zur Förderung der digitalen Teilhabe leistet und dabei von Anfang an den Einsatz authentischer (digitaler) Materialien ermöglicht. Durch die Berücksichtigung der Lebenswelt der Lernenden bei der Textauswahl bzw. das Anbieten von Wahlmöglichkeiten kann sowohl die Motivation der Lernenden als auch die Entwicklung der Lernendenautonomie gefördert werden.

**Schlüsselwörter:** *Mehrsprachigkeit, Interkomprehension, romanische Sprachen, multimediales Lernen, rezeptive Kompetenzen, Good Practice*

JULIA PFEIFFER

### **Al sur de la Alameda: activismo político y desarrollo personal**

Eine produktionsorientierte Rezeption der chilenischen *Novela Gráfica*

Die *Novela Gráfica Al sur de la Alameda* von Larra und Reinamontes behandelt das historische Ereignis der *Revolución Pingüina* 2006 in Chile und präsentiert es aus Sicht eines fiktiven Schülers, der an der Besetzung seiner Schule teilnimmt. Der Roman zeichnet sich also durch die Vermischung historischer und fiktionaler Elemente aus, vor allem aber auch durch die gattungsspezifische Verbindung von Bild und Text. Für die in diesem Beitrag präsentierte, im dritten Lernjahr durchgeführte Unterrichtseinheit werden zudem digitale Produkte des Werkes genutzt, sodass die Förderung der Lesekompetenz sowohl im analogen als auch im digitalen Raum gefördert wird. Die produktionsorientierte Lernaufgabe – die Erstellung eines *eBooks* – fokussiert schließlich die Förderung der literarästhetischen Kompetenz der Lernenden.

**Schlüsselwörter:** *Novela Gráfica, Tagebuch, literarästhetisches Lernen, Leseverstehen, produktionsorientierte Lernaufgabe*

ZUTOIA RÍOS MUGARRA

### **Investigación empírica sobre lectura digital y analógica en ELE**

¿Por dónde empezar?

Aunque la investigación empírica sobre lectura digital y analógica en el ámbito de ELE es escasa, las nuevas prácticas de lectura provocadas por los cambios tecnológicos, sociales y educativos incrementan el interés en esta área de investigación. A partir de un repaso de publicaciones en el ámbito de L1, se reflexiona en este artículo sobre aspectos metodológicos que pueden guiar un primer planteamiento investigativo y servir como base para desarrollar con mayor agilidad trabajos empíricos en dicha área.

**Schlüsselwörter:** *lectura digital; lectura analógica; L1; español lengua extranjera; metodología*

NEVENA STAMENKOVIĆ

### **Mehrsprachige Bildung mit analogen und digitalen Identitätstexten**

Der Beitrag stellt anhand exemplarisch ausgewählter Unterrichtsprodukte dar, wie das Verfassen analoger und digitaler Identitätstexte im Fremdsprachenunterricht eine Möglichkeit bieten kann, die symbolische Kompetenz der Schüler:innen im Kontext mehrsprachiger Bildung zu fördern. Ausgehend von einem mehrsprachigen Gedicht und zwei digitalen Erzähltexten wird diskutiert, wie Schüler:innen ihre Mehrsprachigkeit zum Ausdruck bringen und welche Potenziale das Gestalten einer multimodalen Identitätserzählung für die mehrsprachige Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden haben kann.

**Schlüsselwörter:** *Mehrsprachigkeit, symbolische Kompetenz, identity texts, mehrsprachige Literatur, Multimodalität*

JENNIFER WENGLER

### **Einschätzungen von Lehramtsstudierenden zu *Augmented* und *Virtual Reality* als Medium im Fremdsprachenunterricht Spanisch**

Der Beitrag nimmt Einschätzungen von Lehramtsstudierenden zu *Augmented* und *Virtual Reality* als Medium im Fremdsprachenunterricht Spanisch in

den Blick. Diese Einschätzungen wurden mittels eines longitudinalen Mixed-Methods-Designs (Fragebogenerhebung und qualitative Interviews) zu Beginn und am Ende universitärer Lehrveranstaltungen erhoben, die sich den Potenzialen von *Augmented* und *Virtual Reality* widmeten. Die Erhebung fand von Sommersemester 2022 bis Sommersemester 2023 statt. Es nahmen insgesamt 49 Masterstudierende an der Fragebogenerhebung teil. Die Ergebnisse zeigen, dass angehende Lehrkräfte das Potenzial von *Augmented* und *Virtual Reality* als hoch einschätzen und besonders für die Schaffung von authentischen Sprechanschlüssen und Gesprächssimulationen, für die Aneignung kultur- und länderspezifischen Wissens und das lexikalische Lernen erkennen. Aber auch Risiken wie mangelnder Datenschutz sowie physiologische und gesundheitliche Folgen durch die Nutzung von *Virtual-Reality*-Headsets werden gesehen. Die Einschätzungen der Befragten veränderten sich im Verlauf der Lehrveranstaltung leicht bis mäßig, während sich die selbsteingeschätzte Kompetenz und Erfahrung signifikant vergrößerten.

**Schlüsselwörter:** *Augmented Reality, Virtual Reality, Einschätzungen, Potenziale, Risiken, Einsatzbereiche*

MARIA CARMELA ZACCONE

### **Instagram: una tarea social en la didáctica ELE**

El artículo presenta una de las actividades didácticas objeto de una investigación dirigida a profundizar el estudio de la fraseología y a aprovechar el potencial de la fraseodidáctica a través de la creación de dos propuestas didácticas que siguen dos métodos de enseñanza diferentes y opuestos, tradicional y Aula Invertida. En concreto, se trata de un análisis de los resultados de una de las actividades didácticas colaborativas, perteneciente al modelo del Aula Invertida, en relación con la elaboración de una propuesta de publicación para la cuenta *Instagram* de la *Revista Paremia* sobre una unidad fraseológica italiana y su correspondiente en lengua española, en la que han participado 79 estudiantes universitarios del Departamento de idiomas y literaturas extranjeras y culturas modernas de la Universidad de Turín. Además, teniendo en cuenta el carácter transversal de la investigación, el artículo pretende apor-

tar resultados sobre las ventajas e inconvenientes de la aplicación del modelo de enseñanza invertida.

**Schlüsselwörter:** *fraseodidáctica digital, ELE, locuciones, Instagram, Aula Invertida*

HENRIKE ZERNDT

### **Das Schulbuch der Zukunft**

Der digitale Unterrichtsassistent – Chancen und Grenzen

Die Digitalisierung bringt tiefgreifende Veränderungen des Lehrens und Lernens mit sich; der Alltag von Schüler:innen und Lehrkräften wird inzwischen maßgeblich von digitalen Medien bestimmt. Dementsprechend lässt sich in neueren Lehrwerken ein stärkerer Einbezug digitaler Medien verschiedener Formen beobachten. In der Entwicklung des digitalen Unterrichtsassistenten zeigt sich eine Form der Digitalisierung seitens verschiedener Lehrbuchverlage. Das *Schulbuch der Zukunft* soll Lehrkräften die Vorbereitung erleichtern und gleichzeitig einen Unterricht mit digitalen Mitteln ermöglichen, ohne dabei wichtige didaktische Ziele aus den Augen zu verlieren. Auf Grundlage einer qualitativen Studie zu Vor- und Nachteilen des Einsatzes des digitalen Unterrichtsassistenten aus Sicht der Lehrkräfte soll im Rahmen dieses Beitrags beleuchtet werden, welche Chancen und Grenzen dieser im Fremdsprachenunterricht tatsächlich mit sich bringt.

**Schlüsselwörter:** *Digitaler Unterrichtsassistent, Fremdsprachenunterricht, Lehr- und Lernmaterialien*

# ROMANISTIK

- Bd. 1 Juan Cuartero Otal/Gerd Wotjak (eds.): Algunos problemas específicos de la descripción sintáctico-semántica. 370 Seiten. ISBN 978-3-86596-004-7
- Bd. 2 Rainer Zaiser (Hg.): Literaturtheorie und *sciences humaines*. Frankreichs Beitrag zur Methodik der Literaturwissenschaft. 256 Seiten. ISBN 978-3-86596-164-8
- Bd. 3 Alexandra Kratschmer/Merete Birkelund/Rita Therkelsen (éds.): La polyphonie: outil heuristique linguistique, littéraire et culturel. 262 Seiten. ISBN 978-3-86596-176-1
- Bd. 4 Anke Grutschus: Strategien der Musikbeschreibung. Eine diachrone Analyse französischer Toneigenchaftsbezeichnungen. 394 Seiten. ISBN 978-3-86596-241-6
- Bd. 5 Norbert Ankenbauer: „das ich mochte meer newer dyng erfaren“. Die Versprachlichung des Neuen in den *Paesi novamente ritrovati* (Vicenza, 1507) und in ihrer deutschen Übersetzung (Nürnberg, 1508). 360 Seiten. ISBN 978-3-86596-310-9
- Bd. 6 Carmen Mellado Blanco/Patricia Buján Otero/Claudia Herrero Kaczmarek/Nely Iglesias Iglesias/Ana Mansilla Pérez (eds.): La fraseografía del S. XXI. Nuevas propuestas para el español y el alemán. 300 Seiten. ISBN 978-3-86596-291-1
- Bd. 7 Cornelia Klettke/Georg Maag (Hg.): Reflexe eines Umwelt- und Klimabewusstseins in fiktionalen Texten der Romania. Eigentliches und uneigentliches Schreiben zu einem sich verdichtenden globalen Problem. 480 Seiten. ISBN 978-3-86596-279-9
- Bd. 8 Bettina Lindorfer/Solveig Kristina Malatrait (Hg.): Alter(n) in der Stadt/Vieillir en ville. Sprach- und literaturwissenschaftliche Beiträge aus Romanistik und Germanistik. Mit einem Geleitwort von Jürgen Trabant. 216 Seiten. ISBN 978-3-86596-410-6
- Bd. 9 Lydia Bauer/Kristin Reinke (Hg.): Colère – force destructive et potentiel créatif. L'émotivité dans la littérature et le langage. Wut – zerstörerische Kraft und kreatives Potential. Emotionalität in Literatur und Sprache. 322 Seiten. ISBN 978-3-86596-386-4
- Bd. 10 Imre Gábor Majorossy: „Ab me trobaras Merce“ – Christentum und Anthropologie in drei mittelalterlichen okzitanischen Romanen. *Jaufré, Flamenca, Barlaam et Josaphat*. 258 Seiten. ISBN 978-3-86596-379-6
- Bd. 11 Lydia Bauer: Diane et Mercure. L'alchimie à l'œuvre dans *La Chartreuse de Parme* de Stendhal. 248 Seiten. ISBN 978-3-86596-505-9
- Bd. 12 Marina Ortrud M. Hertrampf/Dagmar Schmelzer (Hg.): Die (Neu-)Vermessung romantischer Räume. Raumkonzepte der französischen Romantik vor dem Hintergrund des *spatial turn*. 276 Seiten. ISBN 978-3-86596-430-4
- Bd. 13 Maria Iliescu: Varia Romanica. Universaux linguistiques, analyse du discours et caractère variationnel de la Romania. 392 Seiten. ISBN 978-3-86596-443-4



# ROMANISTIK

- Bd. 14 Eva Martha Eckkrammer/Verena Thaler (Hg.): Kontrastive Ergonomie. Romanistische Studien zu Produkt- und Warennamen. 276 Seiten. ISBN 978-3-86596-450-2
- Bd. 15 Inés Olza/Elvira Manero Richard (eds.): Fraseopragmática. 428 Seiten. ISBN 978-3-86596-448-9
- Bd. 16 Yvette Bürki/Elena Romero (eds.): La lengua sefardí. Aspectos lingüísticos, literarios y culturales. 276 Seiten. ISBN 978-3-86596-500-4
- Bd. 17 Eva María Fernández Ammann/Amina Kropp/Johannes Müller-Lancé (Hg.): Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. 294 Seiten. ISBN 978-3-7329-0083-1
- Bd. 18 Lydia Schmuck/Marina Corrêa (Hg./Eds.): Europa im Spiegel von Migration und Exil. Projektionen – Imaginationen – Hybride Identitäten/Europa no contexto de migração e exílio. Projeções – Imaginações – Identidades híbridas. 246 Seiten. ISBN 978-3-7329-0082-4
- Bd. 19 Stéphane Hardy/Sandra Herling/Carolin Patzelt (Hg.): Laienlinguistik im frankophonen Internet. 246 Seiten. ISBN 978-3-86596-490-8
- Bd. 20 Assunta Polizzi: Galdós dramaturgo. Frontiere e soglie nel suo percorso letterario. 162 Seiten. ISBN 978-3-7329-0168-5
- Bd. 21 Anja Hennemann/Kathleen Plötner: Das Adjektiv und seine nominalen Nachbarn. Eine korpusbasierte Untersuchung zur Adjektivstellung im Französischen, Spanischen, Italienischen und Portugiesischen. 340 Seiten. ISBN 978-3-7329-0172-2
- Bd. 22 Natascha Ueckmann/Gisela Febel (Hg.): Mémoires transmédiales. Geschichte und Gedächtnis in der Karibik und ihrer Diaspora. 292 Seiten. ISBN 978-3-86596-523-3
- Bd. 23 Silke Segler-Meißner (Hg.): Überlebensgeschichte(n) in den romanischen Erinnerungskulturen. Forschungsperspektiven. 368 Seiten. ISBN 978-3-7329-0280-4
- Bd. 24 Diego Stefanelli: Il problema dello stile fra linguistica e critica letteraria. Positivismo e idealismo in Italia e in Germania. 612 Seiten. ISBN 978-3-7329-0318-4
- Bd. 25 Heinz-Peter Endress: Nouvelles françaises du XIX<sup>e</sup> siècle. 160 Seiten. ISBN 978-3-7329-0404-4
- Bd. 26 Anja Hennemann/Antje Lobin/Kathleen Plötner/Claudia Schlaak (Hg.): Werbesprache pluridisziplinär. Aktuelle Tendenzen in der romanistischen Werbesprachenforschung. 200 Seiten. ISBN 978-3-7329-0269-9
- Bd. 27 Ibou Coulibaly Diop: Mondialisation et monde des théories dans l'œuvre de Michel Houellebecq. Mit einer ausführlichen deutschsprachigen Zusammenfassung. 190 Seiten. ISBN 978-3-7329-0399-3

# ROMANISTIK

- Bd. 28 Martin Becker/Ludwig Fesenmeier (a cura di): Configurazioni della serialità linguistica – Prospettive italoromanze. 290 Seiten. ISBN 978-3-7329-0440-2
- Bd. 29 Adrien Paschoud/Barbara Selmeçli Castioni (dir.): Matérialisme(s) en France au XVIII<sup>e</sup> siècle. Entre littérature et philosophie. 208 Seiten. ISBN 978-3-7329-0330-6
- Bd. 30 Sidonia Bauer/Pascale Auraix-Jonchière (Hg./éds): Bohémiens und Marginalität / Bohémiens et marginalité. Künstlerische und literarische Darstellungen vom 19. bis 21. Jahrhundert / Représentations littéraires et artistiques du XIX<sup>ème</sup> au XXI<sup>ème</sup> siècles. 508 Seiten. ISBN 978-3-7329-0499-0
- Bd. 31 Heinz-Peter Endress: Le théâtre français du XIX<sup>e</sup> siècle. 136 Seiten. ISBN 978-3-7329-0577-5
- Bd. 32 Antje Lobin/Sarah Dessì Schmid/Ludwig Fesenmeier (Hg.): Norm und Hybridität / Ibridità e norma. Linguistische Perspektiven / Prospettive linguistiche. 376 Seiten. ISBN 978-3-7329-0504-1
- Bd. 33 Heinz-Peter Endress: Le roman français du XIX<sup>e</sup> siècle. 104 Seiten. ISBN 978-3-7329-0704-5
- Bd. 34 Ingrid Schwamborn: Amerigo Vespucci Soderini-Brief. 120 Seiten. ISBN 978-3-7329-0693-2
- Bd. 35 Heinz-Peter Endress: Le théâtre français du XX<sup>e</sup> siècle. Un choix d'auteurs dramatiques. 108 Seiten. ISBN 978-3-7329-0749-6
- Bd. 36 Lydia Bauer/Till R. Kuhnle (dir.): « Forcer le monde à venir au monde ». Le renouvellement de la représentation de l'Afrique à travers la littérature. 184 Seiten. ISBN 978-3-7329-0642-0
- Bd. 37 Susanne Gramatzki (Hg.): Anarchie und Ästhetik. Fallbeispiele vom 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart. 290 Seiten. ISBN 978-3-7329-0765-6
- Bd. 38 Jana Pocrnja (ed.): Identidad y Zozobra. 108 Seiten. ISBN 978-3-7329-0890-5
- Bd. 39 Janek Scholz/Jasmin Wrobel (Org.): O corpo-cronômetro. As temporalidades do corpo na literatura brasileira. 254 Seiten. ISBN 978-3-7329-0838-7
- Bd. 40 Heinz-Peter Endress: Romans, nouvelles et drames français du XIX<sup>e</sup> et du XX<sup>e</sup> siècle. Un choix d'auteurs exceptionnels. 110 Seiten. ISBN 978-3-7329-1002-1
- Bd. 41 Joachim Wink: Boccaccio blasfemo. Das Dekameron im Kontext frühneuzeitlicher Religions- und Herrschaftskritik. 926 Seiten. ISBN 978-3-7329-1056-4

# ROMANISTIK

- Bd. 42 Jonas Grünke/Andrea Pešková/Christoph Gabriel (eds.):  
Spanish as a second and third language. Approaching the linguistics-didactics  
interface. 298 Seiten. ISBN 978-3-7329-0969-8
- Bd. 43 Manuela Franke/Elke Höfler/Anne-Marie Lachmund (Hg.):  
Spanischunterricht digital – Interaktion, Interdisziplinarität, Intertextualität.  
292 Seiten. ISBN 978-3-7329-0950-6
- Bd. 44 Berit Callsen/Anja Rothenburg (eds.): Miradas femeninas, oscilaciones de poder:  
Autoras en el franquismo. 154 Seiten. ISBN 978-3-7329-1078-6





Die digitale Transformation erfasst alle Lebensbereiche und damit auch das Lehren und Lernen. Der schulische Fremdsprachenunterricht verändert sich: Hybride Lernumgebungen, neue Textsorten und ephemere Informationen auf Social Media stehen ganz selbstverständlich auf dem Programm. Das erfordert neue Kompetenzen bei Lehrenden und Lernenden. In einer mehrsprachigen, multimodalen und digitalen Welt ist nicht allein Medienkompetenz entscheidend, sondern vielmehr die Erweiterung der Lesefähigkeiten. Dieser Band umfasst sowohl (empirische) Forschungsergebnisse zu digitaler (Lese-)Kultur und digitalem Lesen, Lernen und Lehren sowie erprobte Beispiele aus der Unterrichtspraxis. Die Autorinnen und Autoren vereinen in ihren Beiträgen philosophische, theoretische und praktische Ansätze sowie Konzepte aus Schule und Hochschule. Dabei wägen sie Herausforderungen und Potenziale klug gegeneinander ab. Das Ergebnis ist zugleich Anregung zum Überdenken althergebrachter Konzepte und Einladung zum Beschreiten neuer Wege in der Fremdsprachendidaktik.

*Manuela Franke, Dr.*, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für die Didaktik der romanischen Sprachen, Literaturen und Kulturen an der Universität Potsdam.

*Elke Höfler, MMag. Dr. phil.*, ist Assistenzprofessorin für Mediendidaktik und Sprachendidaktik (Schwerpunkt: Romanistik) am Institut für Romanistik der Universität Graz.

*Anne-Marie Lachmund, Dr.*, ist Lehrerin und wissenschaftliche Mitarbeiterin für Didaktik der romanischen Sprachen und für Englisch als Fremdsprache in Potsdam. 2024–2025 ist sie zudem Gastprofessorin an der TU Dresden.

