

Manuela Franke & Anne-Marie Lachmund (Universität Potsdam)

Individuelle Vorgehensweisen beim fremdsprachlichen digitalen Lesen identifizieren und in didaktische Implikationen überführen

Ein Seminkonzept in der universitären Lehrkräftebildung

Identifying individual approaches to foreign language digital reading and transferring them into didactic implications

A seminar concept in university teacher education

Abstract: Im Rahmen des vorgestellten Seminkonzepts ermitteln angehende Spanischlehrkräfte die individuellen Bedürfnisse von Schüler*innen, die im zweiten oder dritten Jahr Spanisch als Fremdsprache erlernen. Die Studierenden entwickeln ein differenziertes Lernsetting, das auf der Rezeption und dem Leseverständnis von digitalen Texten basiert. Sie wählen eine Website auf der Grundlage zuvor festgelegter Qualitätskriterien aus, formulieren eine Aufgabe und beobachten die Lernenden bei der Arbeit daran. Dabei werden die Schüler*innen durch einen Beobachtungs- und Analyseprozess mit *Laut-Denk-Protokollen* angeleitet und sollen so in die Lage versetzt werden, individuelle Bedürfnisse zu erkennen. Auf der Grundlage der Analyse der Lernendenäußerungen reflektieren und überarbeiten die Studierenden die gestellte Aufgabe im Hinblick auf Differenzierungsbedarfe, für die sie Unterrichtsmaterial erstellen.

Keywords: digitale Lesekompetenz, adaptive Lehrkompetenz, Medienkompetenz, Laut-Denk-Methode, Differenzierung

Abstract: In the context of the seminar concept presented, pre-service Spanish teachers identify individual needs of pupils in their second or third year of learning Spanish as a foreign language. The students develop a differentiated learning setting based on the reception and reading comprehension of digital texts. They select a website on the basis of previously defined quality criteria, formulate a task and observe the learners while they are working on it. In doing so, the students are guided through an observation and analysis process with *thinking-aloud-protocols* and should thus be enabled to identify individual needs. Based on the analysis of the pupils' utterances, the students reflect and revise the task set regarding differentiation needs, for which they create teaching material.

Keywords: digital reading competence, adaptive teaching competence, media competence, thinking-aloud method, differentiation

© 2023, Manuela Franke & Anne-Marie Lachmund
Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0 „Namensnennung-4.0. International“



Fremdsprachen und Hochschule 99/100 (2023)

veröffentlicht am 15.12.2023

<https://doi.org/10.46586/FUH2023.10912>

Franke, Manuela / Lachmund, Anne-Marie (2023): Individuelle Vorgehensweisen beim fremdsprachlichen digitalen Lesen identifizieren und in didaktische Implikationen überführen: Ein Seminkonzept in der universitären Lehrkräftebildung. *Fremdsprachen und Hochschule* 99/100, 1-14.

1. Problemaufriss

Unterrichten ist ein komplexer Prozess, der verschiedene Fähigkeiten und Kompetenzen erfordert, die im Rahmen der Lehramtsausbildung geschult werden. Eine Voraussetzung für erfolgreiches Unterrichten ist hierbei u. a. die Entwicklung einer adaptiven Lehrkompetenz, also die Fähigkeit, Unterricht bezogen auf die individuell unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen zu gestalten (Bischoff/Brühwiler/Baer 2005). Um kompetenzorientierte Lern-/Lehrsettings planen zu können, müssen Studierende lernen, die Bedürfnisse der Lerngruppe in Bezug auf die für die jeweilige Unterrichtsstunde anvisierte Kompetenzentwicklung zu erfassen, zu deuten und angemessene Implikationen für die Unterrichtsgestaltung zu ziehen. Die Diagnose der Lerngruppe setzt sich aus einer Lerngruppenanalyse und der Lernstandsanalyse (auch Lernausgangslage) zusammen (Sawellion/Wolf-Zappek 2021: 174-175). Während sich der Lerngruppenanalyse unter psychologischen oder sozialen Gesichtspunkten genähert wird, werden die Studierenden in der fachdidaktischen Hochschulausbildung an die fremdsprachendidaktischen Aspekte herangeführt. Dies beinhaltet in erster Linie das Feststellen des Entwicklungsstands in Bezug auf sprachliche Kompetenzen und Sprachlernkompetenzen, die Ermittlung von Weltwissen und sprachlichen (auch in anderen Fremdsprachen als der Zielsprache) wie methodischen Vorkenntnissen sowie das Festlegen des zu fördernden Kompetenzschwerpunkts (Kultusministerkonferenz (KMK) 2019: 46). Die genaue Analyse der Lernausgangslage ermöglicht es, das Unterrichtssetting derart zu gestalten, dass es für alle Schüler*innen einer Lerngruppe bearbeitbar und im richtigen Maße herausfordernd ist (Differenzierungsangebot).

Um diese Maxime in die Praxis übertragen zu können, muss bereits in der universitären Lehramtsausbildung der Kontakt zur Zielgruppe hergestellt werden.¹ Fachdidaktische Seminare beinhalten oftmals neben der reinen Theorievermittlung auch einen Transfer in die unterrichtliche Praxis, beispielsweise in Form von Unterrichtsplanung. Dabei wird den Studierenden häufig die Lernausgangslagenanalyse abgenommen, indem ihnen eine Lerngruppe vorgegeben oder ohne Berücksichtigung dieser geplant wird. Da so gestaltete Planungsphasen jedoch mit rein theoretischem Lebenswelt- und Praxisbezug erfolgen, können die Studierenden ihre entwickelten Lernsettings erst im Praxissemester oder im sich anschließenden Vorbereitungsdienst mit der im Schulalltag gege-

¹ Die Forderung nach mehr unterrichtspraktischen Anteilen in der akademischen Lehramtsausbildung hält sich beständig, was sich u. a. am Modell des Praxissemesters ablesen lässt, das inzwischen in den meisten Bundesländern fester Bestandteil in der Lehrer*innenbildung ist (Voss et al. 2015; Weyland/Wittmann 2017). Eine Entwicklung in diese Richtung als Reaktion auf den Wunsch nach einer früheren Verknüpfung der universitären Inhalte mit der schulischen Realität lässt sich anhand der Gründung von Universitätsschulen oder an lehramtsbildende Institute angegliederte Lehr-Lern-Labore ablesen (Rehfeldt et al. 2020).

benen Realität abgleichen. Damit fehlt ihnen eine entscheidende Grundlage für die Reflexion der eigenen Unterrichtsplanung und der Konfrontation mit individuellen Lernausgangslagen. Dennoch wird von Studierenden in den Praxisphasen erwartet, dass sie in der Lage sind, die Lernausgangslage angemessen zu erfassen. Dies kann sich jedoch in Anbetracht der Komplexität einer Unterrichtssituation als besondere Herausforderung darstellen, denn „[d]ie Lehrperson muss dabei neben dem eigenen Handeln auch noch das Verhalten all ihrer, meist nicht wenigen Schüler*innen, sowie alle möglichen situativen Einflüsse im Auge behalten“ (Barth 2010: 1).

Dass Studierende Schwierigkeiten beim Bestimmen der Lernausgangslage im Fremdsprachenunterricht haben, liegt auch an der unterschiedlichen Sichtbarmachung der Kompetenzen: Sprachliche Produkte wie Dialoge lassen sich zu einem Abgleich von Zielstellung und Durchführung leicht heranziehen, denn auch rezeptive Kompetenzen werden in der Regel in Kombination mit produktiven Kompetenzen gefördert und überprüft (u. a. Del Valle Luque 2021: 42). Der sprachliche Kompetenzstand von Lernenden einer rezeptiven Kompetenz wie dem Lesen ist hingegen schwer zu ermitteln, bedarf es doch eines Einblicks in die Vorgehensweise von Schüler*innen und z. B. deren Einsatz von Lesestrategien:

Es ist schwierig, individuelle Lese- und Rezeptionsprozesse empirisch zu untersuchen, da sich diese nur sehr schlecht beobachten lassen. Herkömmliche Daten zur Untersuchung des Textverstehens (z. B. standardisierte Testaufgaben, Interpretationsaufsätze etc.) spiegeln in erster Linie Verstehensprodukte, also die Ergebnisse der Auseinandersetzung mit den jeweiligen Texten. Von diesen Produktdaten lässt sich aber meist nur sehr vage auf die komplexen mentalen Verarbeitungsprozesse schließen. Spontane Assoziationen, vorläufige Annahmen, die Aktivierung von Vorwissen oder auch Überprüfung- und Revisionshandlungen sind aus diesen Produktdaten in der Regel nicht mehr zu rekonstruieren. (Stark 2010: 58)

Das Wissen um die von Lernenden angewendeten Strategien stellt aber einen zentralen Teil des Professionswissens von Lehrkräften dar, die im Sinne einer*s *reflective practitioners* (u. a. Wallace 1991) schüler*innenzentrierte Lern-/Lehrsettings gestalten und diese stetig optimieren. „Die Fähigkeit der Lehrpersonen, den Entwicklungsstand im Lesen sowie mögliche Lernschwierigkeiten einzelner Schulkinder richtig einzuschätzen, ist unerlässlich, wenn Lesekompetenzen nachhaltig verbessert werden sollen“ (Hartmann/Niedermann 2007: 11).

Das hier vorgestellte Seminarkonzept versteht sich als Brückenlösung, um einerseits für individuelle Vorgehensweisen bei der Lektüre fremdsprachlicher Texte zu sensibilisieren und andererseits anhand der Diagnostik von Leseschwierigkeiten die Adaption von Lernaufgaben zu üben. Mit diesem Zwischen-

schritt – zunächst anhand eines Einzelfalls mit den facettenreichen Ausprägungen der Lesekompetenz konfrontiert zu sein – werden die Studierenden für die spätere Bestimmung von komplexen Lernausgangslagen in heterogenen Lerngruppen vorbereitet.

Wird das Leseverstehen mit dem Vorgehen und Verhalten im digitalen Raum gekoppelt, in dem Lernende beispielsweise selbstständig Informationen recherchieren, fremdsprachliche Texte rezipieren sollen, kommt eine weitere Komponente hinzu, die zum Erfassen der Lernausgangslage berücksichtigt werden muss. Die neuen Medien privilegieren differenzierte, subjektive Zugänge, da die Mehrheit der Lernenden bereits Vorwissen und Routinen im Umgang mit diesen besitzen. Primär zur Kommunikation und zu Unterhaltungszwecken (JIM-Studie, mpfs 2022) genutzt, schließen zielgerichtete schulische Settings erst an die digitale Lebenswelt der Schüler*innen an. Der digitale Raum wird dabei per se ortsunabhängig und autonom genutzt:

Zunehmend werden im Fremdsprachenunterricht autonome Lernformen integriert, die den Lernenden nicht nur ein individuelles Erfassen des Lernstoffes ermöglichen, sondern auch das selbstständige und lebenslange Lernen außerhalb des Schulunterrichts anbahnen sollen. Damit verbunden sind der Erwerb bestimmter Lerntechniken und die Bewusstmachung von Strategien. (Elsner 2018: 37)

Demnach ist die Ausbildung von Medienkompetenz in den letzten Jahren in den Fokus gerückt (Redecker 2017), changiert jedoch zwischen der Bewusstmachung von Gefahren im digitalen Raum und der Wahrnehmung der Lernenden als „digital natives“, als medienkompetent qua Geburt, wodurch sich Überschätzung und teils Unwissenheit zu den Umgangs- und Vorgehensweisen, zu den Rezeptionsprozessen im Medienalltag der Jugendlichen vermischen. Was als Chance zur Individualisierung zu begreifen ist und den Lehrkräften eine Palette von Aufgabenformaten zum Recherchieren und damit den Zugang zu sprachlich-authentischen Textsorten und -formaten ermöglicht, legt jedoch auch die Bandbreite der Heterogenität und der differenzierten Vorwissens- und Vorgehensdimensionen der Lernenden offen. Da der digitale Raum primär rezeptionsorientiert ist, stellt sich demnach das Lesen als Schlüsselkomponente zur Kommunikation und Verständigung heraus (Stichwort: *21st Century Skills*, Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) 2021). Das digitale Lesen bringt somit spezifische Charakteristika mit, die für das fremdsprachliche Lesen noch einmal gesondert betrachtet werden müssen.

2. Herausforderungen des digitalen fremdsprachlichen Lesens

Zunächst ist zu konstatieren, dass sich das Lesen im digitalen Raum vom analogen unterscheidet, da

(...) insbesondere der Computer und das Internet die Leselandschaft um neue Textarten bereichert haben, bei denen stärker als bei gedruckten Texten Bildwahrnehmung und Kombination verschiedener Textteile (sog. Hypertexte) im Vordergrund stehen. Des Weiteren werden die Medien Schrift, Bild und Ton immer häufiger verknüpft. Damit verändern sich auch die Seh- und Lesegewohnheiten. Der Computerbildschirm wird nicht linear zerlegt, sondern mehr flächig wahrgenommen. Die Rezeption von Schrift nähert sich der von Bildern an. Zusätzlich verlangt die neue Informationsfülle ein mehr selektiveres Lesen und das Heraussuchen von Inhalten. (Ostertag 2012: 63)

Ostertag spricht damit sowohl das Nutzungsverhalten in Abhängigkeit einer Textkompetenz als auch die Text- und Materialvielfalt an, die sich u. a. durch die Integration bewegter Bilder, Unterbrechungen für Werbung, Cookies mittels *Pop-Up*-Fenstern oder auch Hyperlinks charakterisieren und dadurch neue Beschreibungen von *literacy* bedingen:

Die Multimedialität der Texte und die Multimodalisierung des Unterrichts durch die Vielzahl der symbolischen Darstellungsformen erfordern die Ausbildung einer entsprechenden Vielzahl von *literacies* (Literalitäten oder Kompetenzen), z. B. einer *electronic literacy* zum Umgang mit digitalen Medien oder einer *visual literacy* zum Verstehen von Bildern. (Hallet 2016: 41)

Digitale Lesekompetenz, wie wir sie verstehen, umfasst die Fähigkeit, multimodalen und multiplen Texten² in digitalen Umgebungen die dem Leseziel entsprechenden Informationen zu entnehmen, ohne dass der Lesefluss und die Aufmerksamkeit unterbrochen werden oder das Leseverstehen eingeschränkt wird. Dies umfasst nicht nur das nicht-lineare und einmalige Lesen, sondern auch die Anwendung metakognitiver Kontrollstrategien, um Ablenkung (z. B. durch das Öffnen zu vieler Tabs) und *Cyberwandering* (Thirunarayanan 2003) zu vermeiden. Es bedarf der Fähigkeit, den Lesestil dem Text und dem Leseziel anzupassen, wobei im digitalen Bereich *Skimming*, *Scanning* und kursorisches Lesen multipler Texte dominieren sollten. Um ein „Wort-für-Wort“-Lesen zu vermeiden, muss – wie im analogen Raum auch – zunächst basierend auf

² Im digitalen Raum dominiert das Rezipieren von mehreren Texten parallel, weshalb Leseverstehen hier kognitive Prozesse meint, die ein kombiniertes Lesen und Rezipieren von mehreren, ggf. multimodalen Quellen erfordern (Philipp 2018: 24, 26).

dem Leseauftrag bzw. dem Lesestil ermittelt werden, welcher Lesestrategie es bedarf (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, ISB 2022). Und gerade in diesem Aspekt zeigt sich die besondere Herausforderung für das fremdsprachliche Lesen, 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 mehr verfallen sie dem „Wort-für-Wort“-Lesen (Nieweler 2017a: 122). Nahe liegt dann anhand des digitalen Ausgangstextes, Übersetzungsprogramme einzusetzen, die jedoch oft flüchtig und absolut genutzt werden, wodurch das anvisierte fremdsprachliche Lesen umgangen werden kann. Durch die umfangreiche Textmenge des Internets, die Instabilität der Informationen und Textsortenvielfalt ist eine gezielte Aufmerksamkeitssteuerung besonders wichtig, da sich ein Unterbrechen des Leseflusses negativ auf das Leseverstehen auswirkt (ISB 2022).

Wie Studierende schrittweise an eine Sichtbarmachung der Vorgehensweisen beim fremdsprachlichen digitalen Lesen herangeführt werden können, soll im Folgenden vorgestellt werden.

3. Seminarkonzept

3.1. Seminarkontext und -ziele

Das vorgestellte Seminarkonzept, das in einem Masterseminar im Lehramtsstudium Spanisch im Wintersemester 2021/22 erprobt worden ist, legt den Fokus auf den Umgang mit Heterogenität. Die Studierenden werden für individuelle Bedürfnisse und Vorgehensweisen beim Lesen von (authentischen) Texten im digitalen Raum sensibilisiert. Mit Hilfe der Laut-Denk-Methode (Heine 2005) spüren sie introspektiv ihren individuellen Prozessen nach, um interindividuelle Unterschiede beim Bearbeiten von Lernaufgaben offenzulegen und diese in Handlungs- und Planungsentscheidungen zur besseren Vorbereitung der Lernenden und individuellen Unterstützungsangeboten zu überführen. Somit soll ein Beitrag zur Entwicklung der adaptiven Lehrkompetenz und Reflexion geleistet werden.

3.2. Theorieinput und Reflexion

Zu Seminarbeginn beschäftigen sich die Studierenden theoretisch mit Methoden und Prinzipien im Umgang mit heterogenen Lerngruppen (Binnendifferenzierung). Im Anschluss reflektieren sie ihre eigene Mediensozialisation, subjektive Theorien in Bezug auf Mediennutzung und -mehrwert sowie individuelle Lesegewohnheiten im digitalen Raum in Abgrenzung zu analogem Lesen. Ziel dieser Phase des Seminars ist die Sensibilisierung für die eigenen Lesestrategien v. a. in digitalen Umwelten. In der Folge sammeln die Studierenden Textsorten

ten des digitalen Lesens und transferieren diese auf schulische Kontexte und potenzielle Lernaufgaben, indem sie sich zunächst mit den Besonderheiten der Rezeption digitaler Texte auseinandersetzen, woraufhin sie Herausforderungen für das Verstehen aus Sicht von Fremdsprachenlernenden ableiten.

3.3. Material auswählen und Aufgaben produzieren

Im Zuge der Überlegung, in welchen Kontexten Fremdsprachenlernende im digitalen Raum lesen, lesend kommunizieren bzw. interagieren, wird sich auf Webseiten mit landeskundlichen Informationen zum Zielsprachenland/zur Zielsprachenkultur geeinigt. Im Anschluss transferieren die Studierenden Gütekriterien zur Auswahl literarischer Texte (Nieweler 2017b: 212) in Kriterien zur Auswahl von Webseiten (u. a. zusammenhängender Text in kurzen Textabschnitten, Hyperlinks, Visualisierung über Bilder oder Videos). Sie recherchieren dann für jugendliche Fremdsprachenlernende geeignete Webseiten mit hohem Lebensweltbezug und wählen demokratisch und basierend auf den zuvor gemeinsam erarbeiteten Kriterien eine aus. So entscheidet sich die Seminargruppe für eine ausschließlich in spanischer Sprache vorliegende Webseite, die nicht per se ins Deutsche übersetzt bzw. umgeschaltet werden kann, und im Sinne einer leser*innenfreundlichen Aufbereitung für Spanischlernende Schlüsselwörter in Form einer Vokabelliste (Spanisch-Englisch) am Ende der Hauptseite bereithält. In einem anschließenden Schritt werden mögliche kompetenzorientierte Aufgabenstellungen für das Lesen der Webseite (zu Weihnachtstraditionen in spanischen Regionen) gesammelt und eine final ausformuliert: „Deine Familie und du möchtet dieses Jahr Weihnachten in Spanien feiern. Wähle die Region, in der du am liebsten feiern würdest, und überzeuge deine Familie von deiner Wahl.“ Da es nicht per se um die Lösung der Aufgabe auf Spanisch geht, sondern das Vorgehen beim Lösen der Aufgabe beobachtet werden soll – weshalb die Lernenden die Erstsprache nutzen –, orientiert sich die Aufgabenstellung an der erstsprachlichen Lebenswelt der Lernenden. Anhand der Aufgabenstellung und basierend auf dem Sachtext werden die lexikalischen, grammatikalischen und thematischen Vorwissensspektren der Leser*innen eruiert,³ um in Frage kommende Lernjahre für die Durchführung der Aufgabe eingrenzen zu können.

3.4. Kennenlernen und Ausprobieren der Laut-Denk-Methode

Um die Vorgehensweisen beim Lesen fremdsprachlicher digitaler Texte sichtbar zu machen, wird die Laut-Denk-Methode eingesetzt. Mithilfe eines Leitfadens samt Verhaltensregeln und einer Schritt-für-Schritt-Anleitung werden die

³ Um die Mindestanforderungen an das Textverständnis konstatieren zu können, erstellen die Studierenden einen Erwartungshorizont. In Kleingruppen wurde so der Schwierigkeitsgrad des Textes festgestellt.

Studierenden mit dieser vertraut gemacht (Heine 2005: 170-171). Zunächst wird über die Ziele und Vorgehensweise im forschungswissenschaftlichen und im unterrichtspraktischen Kontext (wie es z. B. bereits in der Praxis zur Interkomprehension Anwendung findet, Meißner 2019: 150) referiert. Daraufhin probieren die Studierenden in Kleingruppen das „laute Denken“ aus, um potenzielle Schwierigkeiten und Herausforderungen nachvollziehen zu können und sich etwaige Reaktionsmuster im Rahmen eines vorbereitenden Trainings bewusst zu machen und einzuüben. Fragen und Unklarheiten können innerhalb des Trainings beantwortet werden (Ericsson/Simon 1998).

3.5. Kontaktaufnahme zur Zielgruppe und Durchführung der Laut-Denk-Protokolle⁴

Anhand des Schwierigkeitsgrads der Webseite kontaktieren die Studierenden Schüler*innen des zweiten/dritten Lernjahrs. Weitere Faktoren zur Eingrenzung der Proband*innen werden nicht festgelegt. Unter den zum Erhebungszeitpunkt geltenden Abstands- und Hygieneregungen werden die Laut-Denk-Protokolle über die Online-Konferenz-Plattform Zoom durchgeführt, wobei die Bildschirmaufnahme ohne das Bild des Probanden oder der Probandin erfolgt, jedoch mit geteiltem Bildschirm. Die Bildschirmaufnahme erlaubt hierbei sowohl die akustische Verbalisierung als auch das Nachvollziehen der Maus- und Klickbewegungen auf der Webseite, wodurch eine kombinierte Analyse ermöglicht wird. Das laute Denken üben die Proband*innen im Vorhinein anhand einer ähnlich aufgebauten anderen Webseite mit einer anderen Aufgabe (Ericsson/Simon 1998). Hierbei darf weder der Denkprozess gelenkt noch in das Geschehen eingreifen, sondern lediglich zum „lauten Denken“ (Heine 2005: 177) angehalten werden. Die Methode eröffnet den Studierenden die Möglichkeit, ihre zuvor in Form eines prozessorientierten Erwartungshorizontes verschriftlichten Hypothesen in Bezug auf die Vorgehensweise beim Lesen (z. B. Einsatz von Lese- oder Textverarbeitungsstrategien) mit der Realität der Lernenden abzugleichen, da die Schüler*innen ihren Auswahlprozess verbalisieren (Stark 2010: 58-59).

Im Anschluss an das laute Denken werden den Lernenden noch Fragen beispielsweise zu Routinen im Umgang mit Webseiten im Unterricht oder zu Vorerfahrungen mit der Methode gestellt (leitfadengestütztes Interview). Für die Aufnahme wurde eine informierte Einwilligung der Erziehungsberechtigten im Vorfeld eingeholt.

⁴ Der Terminus Protokoll leitet sich aus der strukturierten, parallelen Verbalisation einer Primäraufgabe ab, deren zugrundeliegende mentale Prozesse untersucht werden sollen.

3.6. Auswertung der Laut-Denk-Protokolle im Rahmen des Seminars, Diskussion und Adaption der Aufgabenstellung

Nach der Durchführung werden die Eignung der „Laut-Denk-Methode“ zur Rekonstruktion von mentalen Prozessen und die Erfahrungen der Studierenden im Umgang mit dieser mündlich in Kleingruppen im Seminar reflektiert. Das Potential und die Grenzen der Methode als Mittel zur Feststellung der Lernausgangslage und die Passung an die Seminarziele (Sensibilisierung für individuelle Vorgehensweisen im digitalen Raum beim Lesen, Adaption der Unterrichtsplanung mittels Differenzierungsmaßnahmen) werden hierbei ebenfalls diskutiert.

Basierend auf den Aussagen der Schüler*innen und ihren Vorgehensweisen leiten die Studierenden leseförderliches Verhalten ab, indem sie genutzte Lese- und -strategien mithilfe des Videomaterials analysieren. So stellen sie z. B. fest, dass einige Schüler*innen ein intensives Lesen der gesamten Webseite vornahmen, obwohl die Aufgabenstellung – aus einem mehrteiligen Angebot ein für sie passendes auszuwählen und dieses zu begründen – ein selektives Lesen fordert. In Abgrenzung zu den zumeist im Analogen genutzten Lese- und Hörstrategien diskutieren die Studierenden in Kleingruppen Hindernisse beim Leseverstehen im digitalen Raum (z. B. ein unreflektiertes, zielloses Scrollen innerhalb einer Webseite, Umgang mit Störfaktoren wie z. B. *Pop-Up*-Fenster, ablenkendes *Cyberwandering*) und wie auf diese fremdsprachendidaktisch (mit Blick auf die linguistische Schwierigkeit des Textes anhand vieler unbekannter Wörter und Wendungen) reagiert werden könnte. Einige Lernende vermieden es gänzlich, den spanischsprachigen Text zu lesen, indem sie die gesamte Webseite in Übersetzungsprogramme einfügten. Da viele Lernende mit der Webseite und deren Aufbau überfordert waren, entscheiden sich die Studierenden für begleitendes Unterrichtsmaterial (Arbeitsblatt) zum Einsatz der Webseite⁵. Auf diesem ist die Phasierung in *Pre-*, *While-* und *Post-Activities* (Nieweler 2017a: 119 in Analogie zum Hörverstehen) zu erkennen, um den Rezeptionsprozess zu begleiten. Exemplarisch erstellte *Pre-Reading-Activities* sollen das Vorwissen (sowohl sprachlich als auch thematisch) reaktivieren mithilfe einer Mindmap, deren Erstellprozess eng begleitet und durch Vorgaben reduziert wird (4 Kategorien). So wird das Vokabular der Webseite vorentlastet. Bei Bedarf können die Schüler*innen im Sinne der Autonomieförderung digitale Wörterbücher nutzen (Kraus/Nieweler 2014: 4), wobei die Studierenden Internetadressen empfehlen, um dem Rekurs auf Übersetzungsprogramme vorzubeugen. Eine zeitliche Differenzierungskomponente wird integriert, indem eine Vertiefungsaufgabe als Additum für potenzielle *fast finishers* oder auch für leistungstärkere Lernende mit erhöhtem

⁵ Im Folgenden wird auf Maßnahmen referiert, die die Studierenden in Form von Modularbeiten im Anschluss des Seminars verfasst haben. Um das Seminarkonzept so variabel wie möglich einsetzbar vorzustellen, wird auf die Darstellung der zur Aufgabenstellung gehörigen Webseite verzichtet.

Schwierigkeitsgrad mitgedacht wird.⁶

Die eigentliche Lektüre wird vorbereitet, indem in einer ersten *While-Reading-Activity* die Webseite als Ganzes betrachtet werden soll und in Form einer globalen Lektüre (*Skimming*) zunächst inhaltliche Sinnabschnitte bestimmt werden. Somit wird das orientierende Lesen geschult (Surkamp/Henseler 2009: 6). Im Anschluss sollen die Lernenden Schlüsselwörter notieren, was dem kombinierten Lesen aus selektivem, kursorischem und suchendem Lesen (*Scanning*) entspricht (ebd.). Durch diese Progression wird der Text Schritt für Schritt zugänglich gemacht und entsprechend einer Kompetenzorientierung nur das, was verstanden wird, abgefragt. Detailliertes Lesen wird gezielt gefordert, indem die Lernenden zunächst dazu angehalten sind, den Textabschnitt, den sie als sinnvoll zur Bearbeitung der Aufgabe ausgewählt haben, sinnentnehmend verstehen zu müssen.

4. Schluss

Das hier vorgestellte Seminarkonzept basiert auf einer engen Verzahnung von Theorie und Praxis und fokussiert die Analyse von verschiedenen Vorgehensweisen beim Lesen fremdsprachlicher digitaler Texte. Ziel ist es, die Studierenden an eine differenzierte Betrachtung der (zukünftigen) Lerngruppe mit Blick auf ein konkretes Kompetenzziel heranzuführen und sie zu einer Überführung der daraus gewonnenen Erkenntnisse in differenzierte und kompetenzorientierte Lern-/Lehrsettings zu befähigen. Dafür werden sie für individuelle Vorgehensweisen sensibilisiert, welche in Hinweisen auf mögliche Schwierigkeiten in der Wahl und Aufbereitung von Differenzierungsmaßnahmen münden, um möglichst vielen Lernenden das Verstehen einer Webseite zu erleichtern. In einem nächsten (potenziellen) Schritt würde dann der Abgleich mit einer größeren Lerngruppe erfolgen, wodurch der Zwischenschritt bei der Einschätzung der Zielerreichung behilflich sein kann.

Die Lehramtsstudierenden lernen nicht nur fachdidaktische Theorien und Modelle zum Seminarschwerpunkt kennen, sondern auch eine qualitative Forschungsmethode zur Introspektion, was sie für etwaige folgende Qualifikationsarbeiten mit empirischem Schwerpunkt vorbereitet. Sie reflektieren die Methode unter forschungswissenschaftlichen Gesichtspunkten und als Möglichkeit zur Erfassung individueller Vorgehensweisen von Schüler*innen eines zweiten/dritten Lernjahrs Spanisch beim Lösen von Aufgabenstellungen.

Die Durchführung der komplexen Methode des ‚Lauten-Denkens‘ erwies sich aufgrund der ausführlichen Thematisierung und Erprobung im Seminar als weitgehend unproblematisch. Für einzelne Studierende war es dennoch

⁶ Vgl. Nieweler (2017b: 286) mit einer Übersicht zu Lernervariablen und Umsetzungsmöglichkeiten, angelehnt an Grünewald/Kracht (2014).

schwierig, die Lernenden nicht zu stark zu lenken, sondern sie nur durch entsprechende Aufforderungen (z. B. „Was denkst du gerade?“) zu animieren. Ein*e Student*in hat die Arbeit mit dem Schüler bzw. der Schülerin anders interpretiert und eine sehr starke Lenkung vorgenommen, sodass anhand dieses Laut-Denk-Protokolls keine Aussagen über die Vorgehensweise und die Schwierigkeiten der bzw. des Lernenden getroffen werden konnten. Da aber für die Erstellung des Differenzierungsangebots mehrere Laut-Denk-Aufnahmen im Seminar gesichtet wurden, konnte dies aufgefangen werden und die Bandbreite von unterschiedlichen Vorgehens- und Zugangsweisen zum Webseiten-Text offengelegt werden. Die in der Sekundärliteratur diskutierte kognitive Überforderung beim Lauten Denken und das gleichzeitige Lösen einer Aufgabe⁷ wurde mit den Studierenden kritisch reflektiert und die gewonnenen Einsichten vor diesem Hintergrund bewertet.

5. Literatur

- BARTH, Christina Barbara (2010): *Kompetentes Diagnostizieren von Lernvoraussetzungen in Unterrichtssituationen. Eine theoretische Betrachtung zur Identifikation bedeutsamer Voraussetzungen*. Dissertation. Weingarten https://hsbwgt.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/50/file/Dissertation_Barth_Veroeffentlichung.pdf
- BISCHOFF, Sonja / Brühwiler, Christian / Baer, Matthias (2005): Videotest zur Erfassung „adaptiver Lehrkompetenz“. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (3), 382-397.
- DEL VALLE LUQUE, Victoria (2021): Text- und Medienkompetenz. In: Bär, Marcus / Franke, Manuela (Hrsg.): *Spanisch Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (2. Aufl.). Berlin: Cornelsen, 110-140.
- ELSNER, Daniela (2018): Mehrsprachige (Lese-)texte aus der Perspektive der Fremdsprachendidaktik. In: Kutzlmann, Sabine / Massler, Ute (Hrsg.): *Mehrsprachige Leseförderung. Grundlagen und Konzepte*. Tübingen: Narr, 29-40.
- ERICSSON, Anders K. / Simon, Herbert A. (1998): How to study thinking in everyday life: Contrasting think-aloud protocols with descriptions and explanations of thinking. *Mind, Culture, and Activity*, 5 (3), 178-186.
- FUNKE, Joachim / Spering, Miriam (2006): Methoden der Denk- und Problemlöseforschung. In: Funke, Joachim (Hrsg.): *Denken und Problemlösen* (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C: Theorie und Forschung, Serie II: Kognition, Band 8). Göttingen: Hogrefe, 647-744.
- HALLET, Wolfgang (2016): Fokus: Texte - Medien - Literatur - Kultur. In: Bausch, Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Krumm, Hans-Jürgen / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (6. völlig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Tübingen: Narr, 39-43.

⁷ Siehe für einen Überblick Funke/Spering (2006).

- HEINE, Lena (2005): Lautes Denken als Forschungsinstrument in der Fremdsprachenforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 16 (2), 163-185.
- HENSELER, Roswitha / Surkamp, Carola (2009): O This Reading, What a Thing It Is! Lesekompetenz in der Fremdsprache Englisch fördern. *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch*, 43 (100-101), 4-10.
- GRÜNEWALD, Andreas / Kracht, Katharina (2014): Heterogenität, Binnendifferenzierung, Individualisierung: Herausforderungen für den Spanischunterricht. *Hispanorama*, 145, 8-13.
- HARTMANN, Erich / Niedermann, Albin (2007): *Flüssig lesen mit Pattern Books – Begleitheft zu den Lesebüchern*. Zürich: Verlag LCH Lehrmittel4bis8.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2019): *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf
- KRAUS, Alexander / Nieweler, Andreas (2014): Heterogenität und individuelle Förderung. Ein Plädoyer für mehr Mut. *Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch* 48 (128), 2-8.
- MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST (2021): Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2022). *JIM-Studie 2022. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2022_Web_final.pdf
- MEISSNER, Franz-Joseph (2019): Mehrsprachigkeitsdidaktik als Gegenstand der Lehrerbildung. In: Fäcke, Christiane / Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, 147-153.
- NIEWELER, Andreas (2017a): Schulung der funktionalen kommunikativen Kompetenz. In: Nieweler, Andreas (Hrsg.): *Fachdidaktik Französisch. Das Handbuch für Theorie und Praxis*. Stuttgart: Klett, 114-131.
- NIEWELER, Andreas (2017b): Umgang mit Texten und Medien. In: Nieweler, Andreas (Hrsg.): *Fachdidaktik Französisch. Das Handbuch für Theorie und Praxis*. Stuttgart: Klett, 209-233.
- ORGANISATION FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG (OECD) (2021): *21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world*, PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
- OSTERTAG, Thomas (2012): *Leseförderung in veränderten Medienwelten. Analyse zu Lesetätigkeiten Jugendlicher sowie Entwicklung, Erprobung und empirische Erforschung eines symmedialen Literaturunterrichts in der 8. Jahrgangsstufe anhand einer Längsschnittstudie*. Dissertation. <https://opus4.kobv.de/opus4-fau/frontdoor/deliver/index/docId/2359/file/ThomasOstertagDissertation.pdf>

- PHILIPP, Maik (2018): *Lesekompetenz bei multiplen Texten. Grundlagen - Prozesse - Didaktik*. Tübingen: Narr.
- REDECKER, Christine (2017): *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Joint Research Centre. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>
- REHFELDT, Daniel / Klempin, Christiane / Brämer, Martin / Seibert, David / Rogge, Irina / Lücke, Michael / Sambanis, Michaela / Nordmeier, Volkhard / Köster, Hilde (2020): Empirische Forschung in Lehr-Lern-Labor-Seminaren – Ein Systematic Review zu Wirkungen des Lehrformats. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 34 (3-4), 149-169. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000270>
- SAWELLION, Sandra / Wolf-Zappek, Sabine (2021): Diagnose: Lerngruppenanalyse und Lernausgangslage. In: Bär, Marcus / Franke, Manuela (Hrsg.): *Spanisch Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (2. Aufl.). Berlin: Cornelsen, 174-177.
- STAATSWINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (ISB Bayern) (2022): *#Digitales Lesen*. <https://www.lesen.bayern.de/digitales-lesen/>
- STARK, Tobias (2010): Lautes Denken in der Leseprozessforschung. Kritischer Bericht über eine Erhebungsmethode. *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*, 15 (29), 58-83.
- THIRUNARAYANAN, Mandayam O. (2003): From thinkers to clickers: The World Wide Web and the transformation of the essence of being human. *Ubiquity ACM*, 5. <https://dl.acm.org/doi/fullHtml/10.1145/777953.777955>
- VOSS, Thamar / Kunina-Habenicht, Olga / Hoehne, Verena / Kunter, Mareike (2015): Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (2), 187-223. DOI:10.1007/s11618-015-0626-6
- WALLACE, Michael J. (1991): *Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WEYLAND, Ulrike / Wittmann, Eveline (2017): Praxissemester en vogue. In: Schüssler, Renate / Schöning, Anke / Schwier, Volker / Schicht, Saskia / Gold, Johanna / Weyland, Ulrike (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17-29.

Dr. Manuela Franke hat Englisch, Französisch und Spanisch auf Lehramt studiert und promovierte in der spanischen Literaturwissenschaft. Nach Abschluss des Referendariats arbeitete sie an verschiedenen Universitäten in Deutschland (z. B. Freie Universität Berlin, Universität Duisburg-Essen) in der romanistischen Fachdidaktik. Ihre aktuellen Forschungsschwerpunkte sind die Mediendidaktik (v. a. der Lehrwerkeinsatz und die Nutzung digitaler Medien) und die Hochschuldidaktik.

E-Mail: manufranke@uni-potsdam.de

Dr. Anne-Marie Lachmund ist akademische Mitarbeiterin an der Universität Potsdam in der Didaktik des Englischen und den romanischen Sprachen. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in innovativen Lehr- und Lernsettings, z. B. Social Media und Erklärvideos, vor allem zur Förderung digitaler Lesekompetenzen im Fremdsprachenunterricht.

E-Mail: lachmund1@uni-potsdam.de