

Sektion 19

Digitale Texte im Fremdsprachenunterricht lesen: autonom, differenziert, inklusiv

Manuela Franke (Universität Potsdam) & Anne-Marie Lachmund (Universität Potsdam)

Abstracts

Ana María Callejas Toro (Universität Potsdam)

Fomentar la fluidez lectora en entornos digitales: Aciertos, retos y alternativas diferenciadas para la clase de lengua extranjera.

Leer es un ejercicio complejo que requiere de altos grados de concentración y una simultaneidad de habilidades cognitivas que aumentan cuando se hace en lengua extranjera y, además, en un contexto digital. Ya en la primera fase de identificación y decodificación de palabras y frases —procesos de baja jerarquía (Gerlach & Lüke: 162)—, el texto en lengua extranjera representa el primer obstáculo. Si, adicionalmente, la lectura se realiza en un dispositivo electrónico, es importante comprender en profundidad y adaptarse a los cambios en los hábitos de lectura y visualización en el mundo digital (Lachmund & Franke: 3). Así, un bajo desarrollo de la competencia lectora en lengua materna se refleja y dificulta exponencialmente la lectura digital de textos en lengua extranjera. Teniendo en cuenta esta premisa, se evidencia la necesidad de ofrecer alternativas didácticas diferenciadas e individualizadas que se ajusten a las necesidades de los estudiantes. La implementación de ejercicios para fomentar la fluidez lectora de textos digitales en lengua extranjera se presenta como una alternativa eficaz para atender estas necesidades. Para leer fluidamente, tanto en lengua materna como en lengua extranjera, es necesario tener en cuenta las dimensiones de precisión, automatización, velocidad y prosodia (Rosebrock & Nix: 104). Al leer con fluidez en lengua extranjera, los lectores pueden enfrentarse a una mayor cantidad de input de L2 (Götz & Kutzelmann :59), lo que no solo permite ampliar su vocabulario en L2, sino que también sirve de base para una asimilación sintáctica que permite incluso un mejor desenvolvimiento en procesos lectores de alta jerarquía (coherencia global, comprensión del mensaje). Aunque el desarrollo de la competencia lectora difiere entre la L1 y la L2, algunas herramientas, como el Método de Lectura Asistida en Voz Alta (Rosebrock, Nix, Rieckmann & Gold, 2011), pueden resultar útiles, especialmente en entornos de lectura digitales. Así, en esta ponencia se presenta cómo el uso de Métodos de Lectura en Voz Alta en L2 fomentan el desarrollo de la competencia de lectura digital y se ofrecen como alternativas óptimas para un trabajo diferenciado e individualizado. A través de ejemplos concretos para el trabajo en el aula, se explorará cómo los libros electrónicos (ebooks) y otras aplicaciones de lectura, de tratamiento y de producción de textos como GoodNotes 6, Adobe Acrobat Reader, etc., pueden apoyar medidas de diferenciación para el fomento de la lectura digital en lenguas extranjeras.

- Gerlach, D. & Lüke M. Förderung von Lesekompetenz im Englischunterricht: Ergebnisse einer Interventionsstudie. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 31: 2, 2020, S. 158-181.
- Franke, M & Lachmund, A. Digitales Lesen im Fremdsprachenunterricht. Narr Francke Attempto Verlag GmbH. 2024.
- Rosebrock C. & Nix D. *Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik*: Didaktik Deutsch. Jg. 11. H. 20. 2006. S.90-112.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Friedrich Verlag. 2011
- Götz, K. & Kutzelmann, S. Leseflüssigkeit und Lesemotivation: Die beiden Förderdimensionen des Mehrsprachigen Lesetheaters Mehrsprachiges Lesetheater. Handbuch zu Theorie und Praxis. Verlag Barbara Budrich 2017, S. 57-69.

Domenica Elisa Cicala (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt)

Lettura digitale di testi letterari. - L'esempio dell'*Inferno* di Dante Alighieri tra sfide e potenzialità

Nella lezione di lingua straniera l'uso di testi letterari risulta fondamentale, in quanto non solo consente lo sviluppo di competenze testuali, legate alla capacità di leggere, analizzare, interpretare e commentare testi più complessi, ma può apportare un contributo significativo anche in termini di consapevolezza linguistica, ampliamento di un repertorio lessicale più ricercato e acquisizione di strategie per attività di mediazione. Alle competenze linguistico-comunicativa ed estetico-letteraria si affianca quella inter- e transculturale, nella misura in cui la pagina letteraria, oltre a costituire una fonte polisemica di esperienze immaginative ed emotive, può intendersi come specchio di manifestazioni socioculturali legate a un determinato contesto storico e geografico. Partendo da tali premesse, il presente intervento si propone di presentare parte dei risultati di un progetto finalizzato alla realizzazione di attività didattiche basate, nello specifico, sull'impiego di una selezione di terzine tratte dall'*Inferno*, prima cantica de *La Divina Commedia* di Dante Alighieri, utilizzabili nella lezione di lingua e letteratura italiana a stranieri in contesti linguistici germanofoni, a un livello intermedio-avanzato di conoscenza linguistica. In particolare, alla luce di esempi concreti, si metterà in rilievo il potenziale didattico di piattaforme e strumenti digitali utili per realizzare percorsi intertestuali e plurimediali che consentono, ad esempio, di integrare testi audio/visivi e adattamenti iconografici ovvero di confrontare più edizioni del testo, traduzioni in varie lingue e commenti diversi. In un'analisi concernente temi e obiettivi, approcci e metodi, si rifletterà dunque su possibili strategie efficaci per promuovere lo sviluppo della competenza di lettura digitale, all'insegna dell'inclusione e nel rispetto di principi cardine come quello dell'autonomia e della differenziazione dei compiti.

- Balboni, Paolo E. (2006): *Insegnare la letteratura italiana a stranieri*, Perugia, Guerra.
- Cicala, Domenica Elisa (2022): "Dante Alighieri e *La Divina Commedia*. Trasposizioni figurative e adattamenti grafici tra reinterpretazione e parodia". In: Dagmar, Reichardt; Domenica Elisa, Cicala (a cura di): *Icone della transculturalità. Concetti, modelli e immagini per una didattica della cultura italiana nel terzo millennio*, Firenze, Cesati Editore, pp. 37-47.
- Consiglio d'Europa (2020): *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Volume Complementare, Italiano LinguaDue, 2, consultabile su: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120/13999>
- Kretschmann, Tabea (2021). „Symmediale Zugänge zu Dantes *Divina Commedia* im Italienisch-Unterricht“. In: *Italienisch*, 86 (2), pp. 80-107.
- Küster, Lutz; Lütge, Christiane; Wieland, Katharina (2015) (a cura di): *Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven*, Frankfurt a. M., Lang.
- Palumbo Domenico, Marino Marco (2022): *La Divina Commedia per stranieri – Inferno*, B1+/C2, Roma, Edilgwa.
- Spaliviero, Camilla (2020): *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari.
- Terzoli, Maria Antonietta; Schütze, Sebastian (2016) (a cura di): *Dante und die bildenden Künste. Dialoge – Spiegelungen – Transformationen*, Berlin/Boston, De Gruyter GmbH & Co KG.

Felix Fahnroth (Friedrich-Schiller-Universität Jena)

Steuerbare Antworten: LLMs als didaktische Werkzeuge im Fremdsprachenunterricht

Large Language Models (LLMs) eröffnen neue Perspektiven für einen inklusiveren und differenzierteren Fremdsprachenunterricht. Die besondere Stärke solcher KI-Systeme liegt in der Fähigkeit zu flexiblem und eigenständigem Handeln, auch ohne kleinschrittige Anleitungen (De Florio-Hansen, 2020, S. 42). Bereits heute werden LLMs wie ChatGPT im Fremdsprachenunterricht eingesetzt, um etwa Texte an verschiedene Kompetenzniveaus im Leseverstehen anzupassen oder um kontextbezogene Erklärungen auf individuelle Nachfragen zu geben (Meniado, 2023, S. 8). Angesichts dieser Autonomie von LLMs sollten didaktische Entscheidungen hier nicht leichtfertig abgegeben werden. Systeme wie ChatGPT sind nicht spezifisch auf Lehrpläne abgestimmt und weisen zudem eine eingeschränkte Verlässlichkeit ihrer Antworten auf (Albrecht, 2023, S. 74). Ein universeller „One-fits-all“-Ansatz von ChatGPT erweist sich insbesondere im Kontext des Prinzips „Pädagogik vor Technik“ (Burwitz-Melzer et al., 2019, S. 16) als unzureichend. Die Bildungspolitik fordert daher verstärkt die Entwicklung domänenspezifischer Tools sowie deren Integration in Lernplattformen, um offenere Forschungsansätze zu ermöglichen (SWK, 2024, S. 4). Auch in der Fremdsprachendidaktik wird zunehmend das Desiderat nach Chatbots deutlich, die niedrigschwellig und ohne Programmierkenntnisse anpassbar sind. (Fryer et al., 2020, S. 15; Huang et al., 2022, S. 254).

Was früher nur als Fiktion bestand, lässt sich heute mithilfe sogenannter Chatbot-Builder leichter realisieren. Dieser Beitrag widmet sich der Frage, wie didaktische Entscheidungen in einem Sprachmodell repräsentiert werden können, sodass Lehrkräfte und Wissenschaftler*innen individuelle Chatbots – etwa hinsichtlich Verhalten, Sprachstil, Ausdruck und „Wissen“ eines LLMs – für Rollenspiele oder tutorielle Zwecke anpassen können. Dabei werden datenschutzkonforme Open-Source-Lösungen als Best Practices vorgestellt, die eine direkte Implementierung in Lernplattformen wie Moodle ermöglichen. Ergänzend werden benutzerfreundliche, niedrigschwellige Steuerungsmöglichkeiten erläutert. Abschließend skizziert der Beitrag Forschungsansätze, um die Potenziale und Herausforderungen von LLMs in spezifischen Lehr- und Lernszenarien empirisch zu untersuchen.

- Albrecht, S. (2023). ChatGPT und andere Computermodelle zur Sprachverarbeitung – Grundlagen, Anwendungspotenziale und mögliche Auswirkungen. Büro für Technikfolgen-Abschätzung beim Deutschen Bundestag (TAB). <https://publikationen.bibliothek.kit.edu/1000158070>
- Burwitz-Melzer, E., Riemer, C., & Schmelter, L. (Hrsg.). (2019). Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel: Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, Tübingen. Narr Francke Attempto.
- De Florio-Hansen, I. (2020). Digitalisierung, Künstliche Intelligenz und Robotik: Eine Einführung für Schule und Unterricht. Waxmann.
- Fryer, L., Coniam, D., Carpenter, R., & Lăpuşneanu, D. (2020). Bots for language learning now: Current and future directions. *Language Learning & Technology*, 24, 8–22.
- Huang, W., Hew, K. F., & Fryer, L. K. (2022). Chatbots for language learning—Are they really useful? A systematic review of chatbot-supported language learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(1), 237–257. <https://doi.org/10.1111/jcal.12610>
- Meniado, J. (2023). The impact of ChatGPT on english language teaching, learning, and assessment: A rapid review of literature. *Arab World English Journal*, 14(4), 3–18. <https://doi.org/10.24093/awej/vol14no4.1>
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz. (2024). Large Language Models und ihre Potenziale im Bildungssystem. Impulspapier der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation). SWK. <https://www.pedocs.de/volltexte/2024/28303/>

Manuela Franke & Anne-Marie Lachmund (Universität Potsdam)

Einführung

Der digitale Wandel in Schule und Gesellschaft hat neben technischen Neuerungen auch einen tiefgreifenden gesellschaftlichen Wendeprozess zur Folge, der stark veränderte Kulturtechniken, Arbeits- und Rezeptionsweisen nach sich zieht. Mit der Technologisierung, (Massen-)Medialisierung und Globalisierung treten auch Mehrsprachigkeit, Diversität und Inklusion in den Fokus, die „aktuelle Entwicklungen und gesellschaftlichen Wandel, die veränderten Anforderungen an das Bildungswesen und die Gestaltung schulischer Leseförderung charakterisieren“ (Kerschhofer-Puhalo 2018, 164). Eine ausgeprägte digitale Lesekompetenz ist somit nicht nur Schlüssel zur digitalen, sondern auch der kulturellen Teilhabe (vgl. Kuchler/Roters 2014, 235). Für Menschen mit Neurodiversität wie ADHS, Legasthenie, Autismus/ASS und anderen Lese-Barrieren offenbart sich der digitale Leseraum jedoch als eine Umgebung voller potenzieller Hürden. (Digitale) Leseförderung ist, insbesondere vor dem Hintergrund des ab dem Jahr 2025 geltenden Barrierefreiheitsstärkungsgesetzes (BFSG), zu einem fächerübergreifenden Thema für Schule geworden, wobei die individuellen Bedürfnisse aller Lernenden hierbei eine Rolle spielen müssen.

Damit treten Fragen der digitalen Leseförderung in den Vordergrund, die im besonderen Maße den Fremdsprachenunterricht betreffen, erfolgt der Sprach- und Kulturkontakt im Internet doch mit authentischen Textquellen, die unter Anwendung verschiedener Lesestrategien erfasst und verstanden werden müssen. Besonders in der Fremdsprache äußert sich das digitale Leseverstehen als problematisch, da hierfür eine höhere kognitive Belastung und Aufmerksamkeitsfokussierung bei der Entschlüsselung unbekannter Lexik, Umgang mit diversen Sprachregistern oder bei der erschwerten Wahrnehmung sprachlicher Fehler auf einem digitalen Endgerät in Anspruch genommen werden (Shibata/Omura 2020, 28).

- Kerschhofer-Puhalo, Nadja (2018): „Multimodalität und Multiliteralität in der Leseförderung“. In: S. Kutzelmann & U. Massler (Hg.), *Mehrsprachige Leseförderung. Grundlagen und Konzepte*. Narr Francke Attempto, 163–176.
- Kuchler, Uwe / Roters, Bianca (2014): „Embracing Everyone: Inklusiver Fremdsprachenunterricht“. In: B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hg.), *Fachdidaktik inklusiv: Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*, Waxmann, 233–248.
- Shibata, Hirohito / Omura, Kengo (2020): *Why Digital Displays Cannot Replace Paper: The Cognitive Science of Media for Reading and Writing*. Springer.

Manuela Franke & Anne-Marie Lachmund (Universität Potsdam)

Digitale inklusive Leseumgebungen in der Fremdsprache kreieren, rezipieren und reflektieren

Das digitale Lesen im Fremdsprachenunterricht gewinnt an Relevanz und ist ein Teil der von der KMK (2023: 25) geforderten „fremdsprachenspezifischen digitalen Kompetenz“. Insbesondere für die Leseförderung in heterogenen Klassenzimmern heißt dies, neue Ansätze für die Anpassung von Unterricht an individuelle Bedürfnisse (z. B. an Menschen mit Neurodiversität, Müller & Campbell 2024) zu wählen und Werkzeuge für einen diversitätssensiblen, binnendifferenzierenden Unterricht auf ihre Funktionalität beim Fremdsprachenlernen zu überprüfen (Franke & Lachmund 2024). Im Rahmen eines qualitativen partizipativen Designs (Unger 2014) haben Lehramtsstudierende (n = 10) der romanischen Sprachen (TU Dresden, Universität Potsdam) ihre Erfahrungen und Überzeugungen in Bezug auf das digitale Lesen unter der Perspektive der Inklusion, Heterogenität und Binnendifferenzierung zunächst in Fokusgruppen reflektiert. In einem zweiten Schritt haben sie Lese-Tools über einen Zeitraum von vier Wochen in ihrem digitalen mehrsprachigen Lesealltag ausprobiert und in einem Selbstbeobachtungstagebuch dokumentiert. In einer sich daran anschließenden Fokusgruppe wurden die Tools für den Einsatz im Regelunterricht reflektiert und didaktische Szenarien zur methodischen Umsetzung erstellt. In diesem Vortrag werden erste Studienergebnisse zur Diskussion gestellt.

- Franke, Manuela & Lachmund, Anne-Marie (2024): *Digitales Lesen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- KMK = Kultusministerkonferenz (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 (26.01.2025).
- Müller, Thomas & Campbell, Stewart (2024): *UDL as a Tool for Designing Diversity-Sensitive Foreign Language Instruction*. Netzwerk Inklusiver Englischunterricht. <https://inkluisiver-englischunterricht.de/zugaenge-zu-inkluisivem-englischunterricht/universal-design-for-learning/> (26.01.2025).
- Unger, Hella von (2014): *Partizipative Forschung*. Wiesbaden: Springer.

Nicola Heimann-Bernoussi (Universität Osnabrück / Ruhr-Universität Bochum)

Beflügelung der Förderung der Kompetenz ‚Leseverstehen‘ in den romanischen Sprachen durch das Universal Design for Learning. Erste Flugversuche.

Ein diversitätssensibler Fremdsprachenunterricht, der sich nicht an einem/einer imaginären Durchschnittsschüler:in (vgl. Klippert 2010) orientiert, sondern die Potentiale aller berücksichtigt, sollte heute Standard sein, denn nur so kann Inklusion im weiteren Sinne (vgl. Gerlach & Schmidt 2021) gelingen. Oftmals fehlen jedoch Ideen oder auch Mut zur Umsetzung. Dies veranschaulicht die aktuelle Forschung im Zusammenhang eng damit verbundener und vieldiskutierter Themen in der Fremdsprachendidaktik, wie z.B. der Integration von Mehrsprachigkeit (vgl. Koch 2024) oder von Differenzierung (vgl. Caspari & Holzbrecher 2016) in den Fremdsprachenunterricht. Zwar ist eine positive Einstellung von Lehrenden festzustellen, gleichzeitig wird dennoch beobachtet, dass keine Integration derselben im großen Stil in Unterrichtskonzepte erfolgt. Dem offensichtlichen Desiderat wird demnach nur punktuell und nicht konsequent begegnet.

Mit dem Leitmotiv ‚Until learning has no limits®‘ kann in diesem Zusammenhang das Universal Design for Learning (UDL) wertvolle Inspiration liefern und bereits vorhandene Ansätze beflügeln. Wie schon zahlreiche Themen/Konzepte der Lehr- und Lernforschung aus den Vereinigten Staaten weltweit rezipiert, erforscht und weiterentwickelt wurden und werden, erfreut sich seit einigen Jahren das UDL einer größeren Aufmerksamkeit (vgl. Meyer & Rose 2024), bei dem das Augenmerk wieder stärker auf das Lehren gelegt wird und es damit gewissermaßen dem „shift from learning to teaching“ (vgl. Trautmann 2010) folgt, indem Barrieren bereits bei der Unterrichtsplanung eliminiert werden („barriers to learning are in education design, not individual learners“, vgl. Meyer & Rose 2024). In diesem Beitrag soll das Rahmenkonzept des UDL i. S. einer inklusiven Didaktik skizziert und ein möglicher Einsatz desselben im Unterricht der romanischen Sprachen am Beispiel der Kompetenz Leseverstehen vorgestellt werden. Dabei ist die Unterstützung durch digitale Tools eine von mehreren Stellschrauben, um die Rezeption von Texten inklusiv, d.h. für alle, zu gestalten. Von Studierenden in einem fachdidaktischen Seminar erarbeitete Ideen für die Praxis sowie deren vorläufige Analyse sollen ebenfalls Thema sein.

- Caspari, Daniela & Alfred Holzbrecher (2016): Individualisierung und Differenzierung im kompetenzorientierten Französischunterricht. In: Küster, Lutz: Individualisierung im Französischunterricht. Mit digitalen Medien differenzierend unterrichten. Seelze: Kallmeyer.
- Gerlach, David & Torben Schmidt (2021): Heterogenität, Diversität und Inklusion: Ein systematisches Review zum aktuellen Stand der Fremdsprachenforschung in Deutschland. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 32/1, S.11-32.
- Klippert, Heinz (2010): Heterogenität im Klassenzimmer. Weinheim u.a.: Beltz.
- Koch, Corinna (2024): Verweise auf Herkunftssprachen bei der Wortschatzarbeit – eine Analyse aktueller Französischlehrbücher. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 18,1, S. 69-93.
- Meyer, Anne & David A. Rose (2024) : Universal Design for Learning. Principles, Framework, and Practice. Lynnfield, Massachusetts CAST.
- Trautmann, Matthias (2010): „Heterogenität – (k)ein Thema der Fremdsprachendidaktik?“. In Köker, Anne, Romahn, Sonja & Annette Textor (Hrsg.): Herausforderung Heterogenität: Ansätze und Weichenstellungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 52-64.

Eva M. Hirzinger-Unterrainer (Co-Autorinnen: Carmen Konzett-Firth, Sira Weber) (Universität Innsbruck)

Sprachliche und kulturelle Vielfalt im Anfangsunterricht Französisch mitdenken. Einblicke in ein länderübergreifendes Projekt

Mehrsprachigkeit gewinnt „[i]n einer globalisierten Welt, in der weltweite Kommunikation und der Umgang mit Vielsprachigkeit eine Alltagserfahrung von immer mehr Menschen sind“ (Meißner 2019: 147) insbesondere im Fremdsprachenunterricht verstärkt an Bedeutung. Ebenso steigt angesichts einer zunehmend komplexen und verzahnten Welt die Wichtigkeit von Formen kulturellen Lernens (Plikat, 2016, S. 272). Dies schlägt sich auch in bildungspolitischen Dokumenten – sowohl auf europäischer als auch auf nationaler Ebenen – nieder. Wenngleich Lehrpersonen mitunter die Wichtigkeit beider didaktischen Prinzipien erkennen, so erfolgt deren Integration in den schulischen Fremdsprachenunterricht bislang nur vereinzelt bzw. unsystematisch und unreflektiert. Lehrpersonen führen als Begründung für diesen Umstand u.a. fehlende Unterrichtsmaterialien sowie unzureichende Kenntnis hinsichtlich konkreter Umsetzungsmöglichkeiten an (u.a. Heikkola et al., 2022; Peskoller, 2023). Hier setzt das Projekt *Mehrsprachigkeitsfördernde Module für den Fremdsprachenunterricht (MEMO) – Beispiele für einen sprachen- und kulturensensiblen Anfangsunterricht Französisch (2022-2025)* an, in welchem mehrere Partnerinstitutionen aus Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz involviert sind. Im Rahmen dieses Projekts wurden ausgehend von Lehrwerksanalysen und Analysen der betreffenden nationalen Curricula Aufgabenmodule für den Anfangsunterricht Französisch entwickelt, die Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze und Kulturelle Bildung berücksichtigen sowie Differenzierungsmaßnahmen für die sprachliche Vielfalt von Lerngruppen beinhalten. Die Aufgaben wurden in Schulen in Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz erprobt. Die Evaluierung der Module erfolgte durch eine schriftliche Befragung der Lernenden und der Lehrenden sowie vertiefenden semi-strukturierten Interviews mit den Lehrpersonen, die mittels Qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2022) analysiert werden. Ergebnisse aus der Pilotierung werden im Vortrag präsentiert.

- Heikkola, Leena Maria; Alisaari, Jenni; Vigren, Heli & Commins, Nancy (2022): Requirements Meet Reality: Finnish Teachers' Practices in Linguistically Diverse Classrooms. *Journal of Language, Identity & Education*, 1-17.
- Mayring, Philipp (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Meißner, Franz-Joseph (2019), Mehrsprachigkeitsdidaktik als Gegenstand der Lehrerbildung. In: Fäcke, Christiane, & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, 147-153.
- Peskoller, Jasmin (2023): *Interculturality in language education. A mixed methods study on the implementation of intercultural learning in Austrian lower secondary English as a foreign language classrooms* [Dissertation]. Innsbruck: Universität Innsbruck.
- Plikat, Jochen (2016): Interkulturelle Kompetenz im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen – ein Modell für die heile Welt der Fremdsprachendidaktik? In: Bär, Marcus; Bernecker, Walther L. & Lüning, Marita (Hrsg.): *Interkulturalität und Mehrsprachigkeit. Beiträge zu Sprache, Literatur und Kultur Spaniens und Lateinamerikas. Festschrift zum 75. Geburtstag von Ursula Vences*. Berlin: edition tranvía, 272-285.

Elke Höfler (Universität Graz)

Bilder lesende Goldfische: ein empirischer Versuch

In einer zunehmend durch visuelle Reize geprägten Kultur der Digitalität, nimmt das Lesen von Bildern und multimodalen im Gegensatz zu rein schriftsprachlichen Texten eine zentrale Rolle ein. Bilder sind allgegenwärtig – von politischen Karikaturen über *Graphic Novels* bis hin zu Social-Media-Posts – und erfordern spezifische Kompetenzen: Multiliteracies meinen die Fähigkeit, multimodale Informationen kritisch zu lesen, zu deuten und in größere kulturelle Kontexte einzuordnen (vgl. Franke & Lachmund 2024). Doch wie beim Lesen von schriftsprachlichen Texten gilt auch hier: Verstehen benötigt Zeit (vgl. u.a. Wolf 2019). Vielleicht sogar umso mehr.

Die durchschnittliche Verweildauer auf Beiträgen auf Facebook liegt 2017 bei 1,7 Sekunden (vgl. Facebook IQ 2017), die Aufmerksamkeitsspanne eines Goldfischs liegt bei neun Sekunden (vgl. Microsoft 2015). In keinem der beiden knappen Zeiträume bleibt ausreichend Platz für eine tiefgehende Auseinandersetzung mit der Bildsprache oder deren kultureller Bedeutung. Dies führt zu einer Oberflächlichkeit, die in der Bildung aufgefangen werden muss. Bilder sind mehrdeutig und komplex, sie transportieren emotionale und kulturelle Botschaften, die nicht sofort zugänglich sind. Skimming als Lesestrategie eignet sich hier ebenso wenig wie Shallow Reading (zum literarischen Lesen siehe beispielsweise Gordon 2023).

KI kann bei „schnellen“ Lesestrategien, wie dem Skimming und dem Scanning, zur Informationsbeschaffung unterstützen und im Kontext von Marginal Reading zusätzliche Informationen bereitstellen. Doch für Close und Deep Reading (oder auch: Viewing) – das kritische Entschlüsseln von Bildsprache und deren soziohistorischer oder -kultureller Bedeutung – bleibt sie unzureichend, so die These. Visuelle Inhalte erschließen sich erst durch eine bewusste und zeitintensive Auseinandersetzung, die Raum für Ambiguität und Interpretation lässt.

Diese These wird durch eine empirische Untersuchung in einem Fachdidaktik-Seminar für angehende Lehrer:innen in der Zielsprache überprüft:

- (1) Die Studierenden bekommen ein Bild acht Sekunden lang gezeigt (vgl. Microsoft 2015). Anschließend fertigen sie, ohne das Bild weiterhin zu sehen, eine kritische Bildbeschreibung an, die nicht nur das Gesehene, sondern auch Bildanalyse und Bildinterpretation umfassen soll.
- (2) Unterschiedliche Anwendungen generativer Künstlicher Intelligenz wird genutzt, um eine ebensolche kritische Bildbeschreibung zu generieren.
- (3) Dritter Schritt: Die Studierenden bekommen das Bild angezeigt und haben 30 Minuten zur Anfertigung einer kritischen Bildbeschreibung.

Die Ergebnisse werden inhaltsanalytisch verglichen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden aufgezeigt. Die Ergebnisse dieser Intervention sollen im Vortrag präsentiert werden. Ein kurzer praktischer Selbstversuch mit den Teilnehmer:innen ist ebenfalls angedacht.

Ziel ist es zu zeigen, dass das Bildlesen weit mehr ist als das schnelle Konsumieren von Bildern. Bilder lesen heißt, weit mehr als die Oberfläche zu betrachten – es bedeutet, in die Tiefe zu gehen und kulturelle Bedeutung zu erschließen. Im digitalen Zeitalter, das durch Fast-Food-Reading und visuelle Reizüberflutung geprägt ist, braucht es daher didaktische Ansätze, die Zeit und Reflexion bewusst einplanen. Für diese plädiert der Beitrag abschließend, indem er eine bewusste Verknüpfung von digitalen Werkzeugen und zeitgesteuerten Reflexionsmethoden anhand dreier Methoden vorstellt, die Lernende dazu befähigen, sowohl die Vorteile der digitalen Welt zu nutzen als auch die Tiefe und Nachhaltigkeit von Verstehensprozessen zu bewahren.

- Facebook IQ (2017). *Neu bis 2020: Multisensorische Multiplikatoren*. <https://www.facebook.com/business/news/insights/shifts-for-2020-multisensory-multipliers>.
- Franke, M. & Lachmund, A.-M. (2024). *Digitales Lesen im Fremdsprachenunterricht*, Narr-Francke-Attempo.
- Gordon, C. (2023). Reading literature in/against the digital age: Shallow assumptions, deep problems, expectant pedagogies. *Convergence*, 29(1), 28-46. <https://doi.org/10.1177/13548565221148105>
- Microsoft (2015). *Attention Spans. Consumer Insights, Microsoft Canada*. <https://dl.motamem.org/microsoft-attention-spans-research-report.pdf>.
- Wolf, M. (2019). *Schnelles lesen, langsames Lesen. Warum wir das Bücherlesen nicht verlernen dürfen*. Penguin.

Iryna Matiash-Hnediuk (Vasyl Stefanyk National Precarpathian University, Ukraine)

Fragment Minds: The Effects of Chronic Stress, War, and Digital Culture on Students' Reading Competence

The full-scale Russian invasion of Ukraine has caused profound disruptions in education, particularly for first-year university students. This study explores how chronic stress, educational loss, and the pervasive influence of digital culture impact students' reading competence. Generation Z students face unique challenges, including fragmented thinking, short attention spans, difficulty processing long texts, a lack of background knowledge, and the pervasive influence of social media trends.

To investigate these issues, first-year university students will complete a comprehensive questionnaire assessing their reading competence, the influence of social media consumption, and the effects of chronic stress and gaps in prior education. This initial assessment will provide insights into how external pressures and digital habits shape their ability to engage with and comprehend academic texts. Based on the findings, a series of targeted reading tasks will be developed to address identified weaknesses. These tasks will focus on improving sustained attention, enhancing background knowledge, and fostering deeper reading comprehension. After implementing these interventions, the students' reading competence will be re-evaluated to compare pre- and post-intervention performance. This study aims to offer practical strategies for supporting students in overcoming the cognitive and emotional barriers to effective reading. By addressing the intersections of war-induced trauma, digital distractions, and educational gaps, the research will contribute to more inclusive and adaptive approaches to fostering reading competence in the digital age.

Aline Willems (Universität zu Köln)

(Digitale) Barrierefreiheit – Anforderungen und Herausforderungen für den Tertiärsprachenunterricht hinterfragen

Seit Jahrzehnten begleitet das Schlagwort Barrierefreiheit den Diskurs um Integration und Inklusion. Gleichzeitig koexistieren dabei unterschiedliche Bedeutungszuschreibungen, die teilweise vom Kontext abhängen und teilweise von der Adressat*innengruppe, der ein barrierefreier Zugang ermöglicht werden soll. Darum erscheint es sinnvoll, für den Bereich des Tertiärsprachenunterrichts zunächst zu klären, was in diesem Zusammenhang unter Barrierefreiheit verstanden wird und auf welche Aspekte die Lehrkräfte und Lernenden selbst Einfluss nehmen können bzw. sollten. Um die Bedeutung von Barrierefreiheit im deutschen Kontext besser zu verstehen, werden die Definitionen durch einen kleinen Einblick in die zugehörigen rechtlichen Grundlagen und Leitlinien, wie bspw. die UN-Behindertenrechtskonvention (UN 2006), das Behindertengleichstellungsgesetz (BMJ 2002), die *Web Content Accessibility Guidelines* (W3C 2024) oder das Barrierefreiheitsstärkungsgesetz (Deutscher Bundestag 2021) ergänzt. Ein besonderer Fokus liegt dabei gemäß der Sektionsthematik auf dem digitalen Raum.

Auf der so gemeinsam erarbeiteten Verständnisgrundlage von Barrierefreiheit sollen einzelne Bereiche des Tertiärsprachenunterrichts beleuchtet werden, die besondere Hürden aufweisen können, welche den Zugang zur Fremdsprache für manche Lerner*innen erschweren können. Dabei gilt es stets zu berücksichtigen, ob Schüler*innen lernzielgleich oder lernzielfähig beschult werden dürfen respektive ob eine Barrierereduktion, die die Teilhabe am Fremdsprachenunterricht ermöglicht, ggf. ‚neue‘ Hürden beim Lernen der Fremdsprache eröffnet und ob bzw. wie sich die Rollen von Lehrkräften und Lernenden dadurch ggf. verändern. Exemplarisch sei an dieser Stelle die Verwendung von leichter Sprache benannt, die zwar einerseits in zahlreichen Barrierefreiheitsdefinitionen integriert ist, aber andererseits durch eine Verminderung der *time on token* im Vergleich zu Schüler*innen, die mit den Standardtexten arbeiten, das Erlernen der Fremdsprache erschweren kann (zu *token frequency* beim Sprachenlernen vgl. u.a. Endress & Hauser 2011; Saito & Hanzawa 2015). Für zahlreiche dieser Fragen liegen kaum oder nicht generalisierbare empirischen Ergebnisse vor, sodass stets eine kritische Diskussion der Vor- und Nachteile von Barrierereduktion für die jeweiligen Lerngruppen erfolgen muss. Ein solcher Diskurs soll innerhalb der Sektion und darüber hinaus durch den Impulsvortrag angeregt werden.

- BMJ = Bundesministerium der Justiz (2002): *Gesetz zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen (Behindertengleichstellungsgesetz - BGG)*. <https://www.gesetze-im-internet.de/bgg/BGG.pdf>.
- Deutscher Bundestag (2021): *Gesetz zur Umsetzung der Richtlinie (EU) 2019/882 des Europäischen Parlaments und des Rates über die Barrierefreiheitsanforderungen für Produkte und Dienstleistungen (Barrierefreiheitsstärkungsgesetz – BFSG)*. https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Gesetze/barrierefreiheitsstaerkungsgesetz.pdf?__blob=publicationFile&v=3.
- Endress, Ansgar D. / Hauser, Marc D. (2011): „The influence of type and token frequency on the acquisition of affixation patterns: implications for language processing.“ In: *Journal of experimental psychology. Learning, memory, and cognition* 37/1, 77-95.
- Saito, Kazuya / Hanzawa, Keiko (2015): „Developing second language oral ability in foreign language classrooms: The role of the length and focus of instruction and individual differences.“ In: *Applied Psycholinguistics* 37, 813-840.
- UN = United Nations (2006): *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. https://www.ohchr.org/sites/default/files/Ch_IV_15.pdf.
- W3C = The World Wide Web Consortium (2024): *W3C Accessibility Standards Overview*. <https://www.w3.org/WAI/standards-guidelines/#wcag2>.