

Valentina Roether & Ángela Falero Morente

Digitale Texte verstehen – Die Text- und Aufgabendatenbank *KastELE*

Abstract: Our knowledge-based society communicates via text, nowadays mainly in digital contexts. Being intensely fluid, linked and multimodal, digital texts require specific text competences. Considering the communicative function of a digital text is essential for an appropriate way of reading, e.g. in a non-linear way. Thus, digital texts need to be integrated into learning contexts to ensure participation in the target language society. This article highlights key findings of digital texts from a linguistic perspective and takes advantage of their didactic recontextualisation in Spanish class (ELE). It offers an innovative interdisciplinary approach that conceptualises texts as dynamic objects by combining linguistic and didactic aspects. Moreover, the article provides practical insights into the new *KastELE* database, created at the University of Kassel, which connects linguistic analysis and didactic materials for a modern and creative use of digital texts in the classroom.

1 Einleitung

Wissen wird zu großen Teilen durch Texte vermittelt. Die Teilhabe an der Wissensgesellschaft ist daher wesentlich mit der kulturellen Basiskompetenz des Textverstehens verbunden. Textkompetenz impliziert, Texte unterschiedlicher Komplexitäten und Schwierigkeitsgrade als kulturelle und sprachliche Objekte mit kommunikativen Zielen zu erkennen. (Schrott & Tesch 2018: 200)

Unser gesamtes Leben ist von Texten geprägt.¹ Daher nimmt die Textarbeit auch im Spanischunterricht eine wichtige Rolle ein, um die Schüler:innen auf die fremdsprachliche Textwelt vorzubereiten. Jedoch ist sie für viele unattraktiv oder sogar demotivierend, weil die Arbeit mit Texten in Lernumgebungen oft – neben zahlreichen anderen Herausforderungen – mit eintönigen Aufgabenformaten verbunden ist, die eher Frustration bei den Schüler:innen erzeugen als deren Kompetenz zu fördern (Fredershausen 2019: 80f.). Gleichzeitig gilt:

1 Wir bedanken uns herzlich bei Angela Schrott, Claudia Schlaak, Christine Pflüger, Agustín Corti und Nina-Maria Klug für die wertvollen Rückmeldungen zu unserem Beitrag.

La habilidad para comprender y producir textos adecuados en las distintas situaciones comunicativas es una competencia cultural clave en la sociedad actual del conocimiento. [...] Esta competencia se desarrolla y consolida en la clase de lengua extranjera. (Schrott & Tesch 2020: 9)

Die Notwendigkeit, diese Textkompetenz bei Schüler:innen zu entwickeln, liegt in einer Wissensgesellschaft auf der Hand, doch die damit verbundenen didaktischen Entscheidungen, die Lehrkräfte täglich treffen müssen, bleiben herausfordernd: Welche Texte sollen im Unterricht behandelt werden? Nach welchen Kriterien sollen authentische Texte² ausgewählt werden? Wo und wie findet man authentische Texte, die einfach in den Unterricht integriert werden können und gleichzeitig interessant und lebensnah sind? Welche Lernhilfen können die Textarbeit unterstützen, um bestmöglich auf die individuellen Potenziale der Lernenden einzugehen?

Die aktuelle Realität zeigt uns, dass sich besonders durch die Digitalisierung die Lebenswelt der Schüler:innen stark verändert hat: Im Unterricht lesen sie nicht gerne, obwohl sie es im Netz ständig tun.³ Die Texte aus Lehrwerken können mit diesem Wandel nur teilweise mithalten (PISA 2018: 2–6). Gleichzeitig schreitet die Digitalisierung des Schulsystems voran: Digitale Medien halten Einzug in die Klassenzimmer, besonders seitdem Unterricht pandemiebedingt virtuelle Formen angenommen hat. Demgegenüber kritisieren Bildungsexpert:innen wie die Lehrkraft Bob Blume: „Digitalisierung ist mehr als PDF-Dokumente“ (Blume 2020: o. S.). Um die Potenziale der digitalen Welt bestmöglich für das schulische Lernen zu nutzen, seien neben der Verfügbarmachung von Materialien auch orts- und zeitentbundene Formate nötig, in denen Schüler:innen selbstständig und kooperativ lernen können. Blume sieht Digitalisierung daher als einen Teil des „Lernens unter den Bedingungen der Digitalität“ (Blume 2020: o. S.).

Um den Zugang zu authentischen Texten zu erleichtern, wurde an der Universität Kassel das interdisziplinäre Forschungsprojekt „Texte dynamisch denken“ lanciert und der Name ist Programm: Textkomplexität wird als dynamische

² In Anlehnung an das *Diccionario electrónico de enseñanza y aprendizaje de lenguas* sowie Roche (2016: 468–470) begreifen wir einen Text als authentisch, wenn er weder adaptiert noch zu einem didaktischen Zweck verändert wurde, sondern in der Originalversion der zielsprachlichen Kommunikationssituation vorliegt.

³ Die JIM-Studie stellt für die Nutzung digitaler Medien von Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren fest: „Die tägliche Onlinenutzung ist 2020 im Schnitt um 53 Minuten gestiegen. [...] 89 Prozent nutzen täglich das Internet (2019: 89 %), weitere acht Prozent mehrmals pro Woche und nur drei Prozent sind seltener online.“ (JIM-Studie 2020: 33) Dies liegt u. a. an Formaten des Homeschoolings, die im Rahmen der COVID19-Pandemie zugenommen haben, aber auch für die Suche nach Informationen bevorzugen Jugendliche heutzutage eindeutig das Internet (JIM-Studie 2020: 49).

Größe verstanden und Textverstehen als ein kreativer, gezielter und reflektierter Prozess der Vereinfachung, Weiterentwicklung, Variation und Transformation von Texten konzeptualisiert. Diese Art des Textverstehens kann als Textkompetenz erworben werden und zielt ab auf einen grundlegenden Konzeptwechsel weg vom Text als abgeschlossenes statisches Produkt, mit dem man sich auseinandersetzen muss, hin zum Text als dynamischer Größe, die kreativ verändert werden kann.

Das Forschungsprojekt verknüpft sprachwissenschaftliche Modelle der Textkomplexität mit didaktischen Ansätzen der Textarbeit, um neue Impulse und innovative Arbeitsmaterialien für die Textarbeit im Spanischunterricht zu bieten. Das Ergebnis dieser interdisziplinären Zusammenarbeit ist die *Kasseler Text- und Aufgabendatenbank Español como Lengua Extranjera (KastELE)*, die im vorliegenden Beitrag vorgestellt wird.⁴

2 Theoretische Basis

2.1 Die digitale Textwelt

Die Digitalisierung verändert die gesamte Textwelt: Täglich konsumieren wir unzählige Texte, die in ihrer Gestalt den etablierten erweiterten Textbegriff stark ausreizen (Adamzik 2018: 27–29). So verändern sich Textsorten und deren Muster schneller als in der analogen Welt (Yus 2021: 327–328), es entstehen darüber hinaus neue digitale Textsorten (Eckkrammer 2019: 343, 348) und die Textmenge, die täglich produziert wird, ist kaum noch zählbar.

Digitale Texte lassen sich in eigene Textsorten klassifizieren. Yus (2021: 327–332) unterscheidet dabei, ob der digitale Text auf einer analogen Version basiert („texto transferido“) oder neu entstanden ist („texto autónomo“). Zu ersteren zählen bspw. Scans von gedruckten Dokumenten, die im Netz zugänglich gemacht, aber nicht in ihrer Gestalt verändert werden, ebenso Tageszeitungen, deren Texte als gedruckte und adaptierte digitale Version verfügbar sind. Neu entstandene Textsorten sind hingegen aus der Digitalisierung erwachsen. Sie nutzen vielfältige Ressourcen der Textgestaltung und entwickeln neue digitale Interaktionsformen. Dies sind bspw. personalisierte Nachrichtenfeeds, die mithilfe eines Algorithmus nur bestimmte, für das jeweilige Profil möglichst relevante Arti-

⁴ Die Datenbank wurde im Rahmen des Forschungsprojektes PRONET „Professionalisierung durch Vernetzung“ an der Universität Kassel gestaltet und großzügig finanziert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung.

kel anzeigen, oder Accounts in sozialen Netzwerken, in denen Texte durch Interaktion entstehen. Damit sind digitale Texte veränderlicher als gedruckte:

Respecto al texto electrónico, las intuiciones acerca de sus cualidades diferenciales incluyen que es más manejable, ocupa menos espacio, se puede modificar o corregir con suma facilidad, se puede cortar, copiar y pegar en otros documentos electrónicos, es más fácil integrar en ellos otros discursos como fotos, gráficos o vídeos en una misma pantalla, se ubica fácilmente en la red y se transfiere por ella de forma rápida. (Yus 2021: 326)

Diese Dynamik betrifft u. a. die leichte Handhabung, die Integration anderer sprachlicher und nicht-sprachlicher Zeichen sowie die schnelle Verbreitung. Zum einen zeichnen sich vor allem *textos autónomos* durch ihre Hypertextualität aus. Eckkrammer (2019: 347) konstatiert: „Auf Textebene ist die Neuerung des Digitalzeitalters das Konzept des Hypertexts.“ Damit sind die Texte nicht mehr zwingend linear, sondern „entgrenzte, dynamisch erweiterbare Textstrukturen“ (Eckkrammer 2019: 347). Zum anderen ermöglicht diese Eigenschaft den Leser:innen das Mitgestalten der partizipativen Textwelt, wodurch sie selbst zu Schreiber:innen werden und die Grenzen zwischen beiden Rollen verblassen (Eckkrammer 2019: 346). Beide Aspekte tragen zu einer hohen Dynamik im Netz bei.

Aufgrund dieser Texteigenschaften werden digitale Texte anders gelesen als analoge. Indem den Nutzer:innen die Entscheidung überlassen wird, wo sie klicken, was sie lesen und wie sie den Text selbst erweitern, konstatiert Yus (2021: 331f.) eine tendenziell fragmentarischere, sprunghaftere und vernetztere Lesart, sogar „la total imprevisibilidad de su lectura“ (Yus 2021: 330). Daraus ergibt sich ein Kampf um die Aufmerksamkeit der Nutzer:innen: Verschiedene Informationsquellen konkurrieren um die rastlosen Leser:innen, die nur noch selten einen Text vom Anfang bis zum Ende lesen. Die vielfältige Kombination aus Sprache, Bild und Ton, der sich die Multimodalitätsforschung widmet (Kress & van Leeuwen 2001, 1996; Klug & Stöckl 2016), verstärkt dieses Phänomen, das bereits aus analogen Texten wie Werbeanzeigen bekannt ist, aber durch die Digitalisierung neue Formen angenommen hat.

In der digitalen Textwelt sind neue Textsorten entstanden, die inzwischen integraler Bestandteil des Alltags sind. Gleichzeitig benötigen Leser:innen teils neue Kompetenzen verglichen mit analogen Settings, um diese Texte zu verstehen. Daraus folgt, dass auch die Textkompetenz im Unterricht anders gefördert

werden muss.⁵ Nur so kann eine „ciber-alfabetización“ (Yus 2021: 331) erreicht werden, die heutzutage unerlässlich ist.

2.2 Authentische digitale Texte im Spanischunterricht

Der Einsatz authentischer Texte im Unterricht kann die digitale Lebenswelt der Schüler:innen einbeziehen und sowohl Textkompetenz als auch Motivation fördern. Abbildung 1 zeigt die linguistisch-didaktische Perspektive auf diese digitale Textwelt.

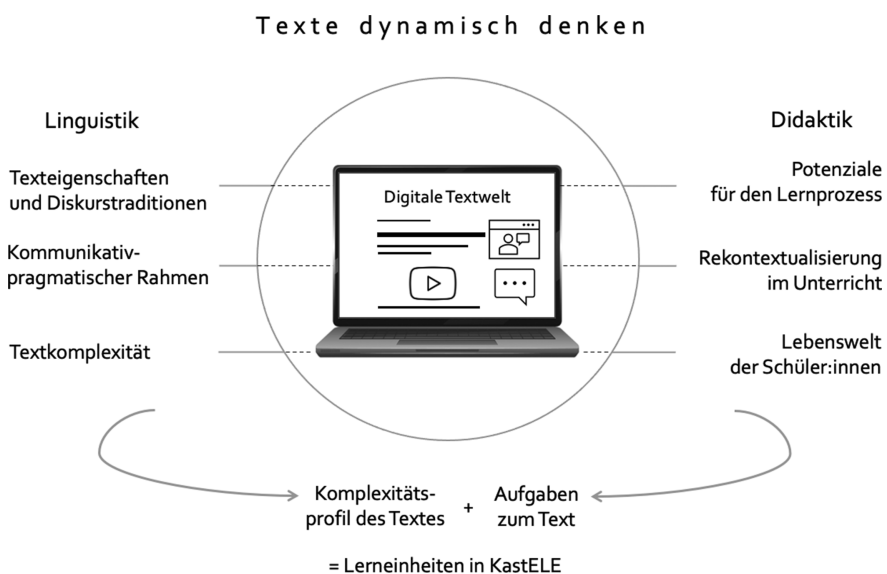


Abb. 1: Das Konzept der Datenbank *KastELE*.

⁵ Selbstverständlich meint Digitalisierung nicht nur den Umgang mit digitalen Texten. Wie die Kultusministerkonferenz in ihrem Strategiepapier *Bildung in der digitalen Welt* darstellt, sind u. a. auch Kompetenzen zum Suchen und Verarbeiten von Informationen, zum Bewerten der Seriosität von Quellen und zum sicheren Surfen im Netz nötig, um „künftigen Anforderungen der digitalen Welt zu genügen.“ (KMK 2017: 3). Diese Kompetenzen werden zudem nicht nur im Spanischunterricht erworben, sondern haben fächerübergreifende Relevanz. Grundsätzlich gilt dabei, dass „weniger das reproduktive als das prozess- und ergebnisorientierte – kreative und kritische – Lernen in den Fokus [rückt].“ (KMK 2017: 13) Für eine detaillierte Darstellung des Kompetenzmodells sowie unterrichtspraktische Anregungen vgl. Blume (2021).

Den Ausgangspunkt von Textarbeit und damit auch der Datenbank bildet der Text mit seinen spezifischen Eigenschaften. Wie oben gezeigt basieren diese auf historisch und kulturell gewachsenen Diskurstraditionen, die sich im digitalen Raum vielfältig transformieren (vgl. Yus 2021). Eine online abrufbare Speisekarte eines Restaurants geht bspw. auf die Diskurstradition einer analogen Speisekarte zurück, kann jedoch erweitert werden durch Funktionen der Verlinkung und Weiterführung. Enthält eine Speisekarte z. B. Fotos der bezeichneten Gerichte, stellen diese Sprache-Bild-Relationen ein Potenzial des Textes für den Lernprozess dar. So können nicht nur landestypische Gerichte und der Wortschatz zu Lebensmitteln thematisiert werden, sondern insbesondere die Verknüpfung von Text und Bild, die mithilfe passender Lesestrategien die Speisekarte auch für niedrige Niveaustufen des Fremdsprachenerwerbs zugänglich machen. Der Mehrwert der digitalen Textversion liegt einerseits in der Authentizität, denn Speisekarten online zu sichten, kann als alltägliche Aktivität vor einem Restaurantbesuch betrachtet werden. Andererseits erlaubt die digitale Version die ortsunabhängige Nutzung im Unterricht, da die Speisekarte mobil abrufbar ist.

Damit verlässt der Text seinen ursprünglichen kommunikativ-pragmatischen Rahmen, in dem er sich an ein zielsprachliches Publikum richtete. Stattdessen wird er im Unterricht rekontextualisiert und von Fremdsprachenlernenden gelesen. Dafür bedarf es passender Aufgaben, die den Transfer vom Ausgangs- in den Lernkontext moderieren.

Die Texteigenschaften und der kommunikativ-pragmatische Rahmen des Textes ergeben folglich die Komplexität des Textes. Demgegenüber steht dabei die Alltäglichkeit der Texte; d. h. ein Text mag zwar aufgrund inhärenter Eigenschaften komplex sein, da den Schüler:innen die Textsorte oder Diskurstradition aber aus ihrer Lebenswelt und aus anderen erlernten Sprachen bereits bekannt ist, können entsprechende Wissensbestände und Lesestrategien im Fremdsprachenunterricht genutzt werden. So gelingt die Integration authentischer Texte in den Unterricht.

2.3 Dynamische Texte erfordern dynamische Textkompetenz

Welche Textkompetenz ist also nötig, um digitale Texte zu verstehen? In zahlreichen didaktischen Ansätzen wird die Textkompetenz der Schüler:innen modelliert (u. a. KMK 2012). Damit diese der Dynamik von Texten gerecht werden können, ist es nötig, dass sie kein lineares und allumfassendes Textverstehen anstreben (Tesch 2020: 20–21). Vielmehr sind sie in der Lage, situativ relevante Elemente aus dem Text in eigene Wissensbestände zu integrieren und durch deren Zusammenspiel die Bedeutung des Textes aktiv zu konstruieren, welche

über die Wort-Ebene hinausgeht. Schüler:innen können außerdem Wissen aus und über Texte für die eigene Textproduktion nutzen und Rezeptions- und Produktionsprozesse reflektieren (Schrott & Tesch 2020: 7–11). Damit geht ein Bewusstsein für die Dynamik von Texten einher, sodass sie sich zutrauen, Texte im Leseprozess zu gestalten. Hierfür benötigen Lehrkräfte selbst eine spezifische Textkompetenz:

La capacidad de elegir textos adaptados respecto a la complejidad temática y lingüística para un grupo determinado de estudiantes forma parte de las competencias didácticas básicas en la formación pedagógica. Si se incluye, además, la competencia de elaboración de tareas para fomentar la competencia textual del alumnado y la competencia de evaluar los textos producidos por éste, al conjunto de competencias se le puede denominar „competencia textual didáctica“. (Tesch 2020: 15)

Diese didaktische Textkompetenz der Lehrkräfte gliedert sich nach Schrott & Tesch (2018, 2020) in fünf Aspekte und bildet die Basis des Projekts *KastELE*. Kompetente Lehrkräfte können Texte sprachlich und didaktisch analysieren, um deren Potenzial für den Lernprozess zu bestimmen und mögliche Hürden zu antizipieren. Basierend darauf können sie geeignete Texte kriteriengeleitet auswählen und für eine Lerngruppe kalibrieren, indem sie niveauadaptierte Lern- und Testaufgaben zum Text erstellen, welche dem konkreten Text gerecht werden. Außerdem können sie die konkrete Unterrichtssequenz planen und durchführen sowie schließlich eine Bewertung des Lernprozesses und den daraus entstandenen neuen Textprodukten vornehmen, die der Bedeutungsoffenheit des Ausgangstextes entspricht.

Neben diesen zahlreichen alltäglichen Tätigkeiten ist es die Aufgabe der Lehrkräfte, das Bewusstsein für dynamische Texte zu fördern. Dafür sind Strategien zur Textrezeption und -vereinfachung nötig, damit Schüler:innen sich auch an komplexe Texte herantrauen und diese selbstbewusst bearbeiten. Voraussetzung dafür ist, dass die Arbeit mit Texten im Unterricht als Prozess des Lesens und Lernens verstanden und weniger eindeutiges Textverständnis als das vermeintliche Produkt der Textarbeit angestrebt wird.

Um im Unterricht „encuentros con textos“ (Schrott & Tesch 2020: 7) zu initiieren und Lehrkräfte in der Gestaltung zu unterstützen, soll im Folgenden die Datenbank *KastELE* vorgestellt werden, die auf den besprochenen theoretischen Ansätzen fußt und konkrete Unterrichtsmaterialien für deren praktische Anwendung bietet.

3 Das Konzept von *KastELE*

Das Projekt, in dem die Datenbank *KastELE* entstanden ist, widmet sich der Diskrepanz zwischen Unterricht und Lebenswelt: Im Unterricht werden Texte oft linear gelesen und Schüler:innen versuchen sich die Bedeutung Wort für Wort zu erschließen, dabei ist „ihre Unsicherheitstoleranz [...] minimal ausgeprägt“ (Fredershausen 2019: 81). Dies entspricht jedoch nicht der alltäglichen Lektüre von Texten, die zum fragmentarischen und überfliegenden Lesen tendiert. Außerdem werden oft nur eindimensionale Bedeutungen berücksichtigt, obgleich die Bedeutung eines Textes erst durch den Akt der Lektüre konstruiert wird. Deshalb wird mit dem Projekt ein Konzeptwechsel angestrebt, indem Texte dynamisch gedacht werden.

Besonders digitale Textsorten wie Blogbeiträge oder *Google*-Ergebnisse werden nur selten von oben nach unten in Gänze gelesen. Denn Texte haben gewisse kommunikative Ziele, d. h. sie sind eingebettet in einen Kontext, in dem sie wirken. Damit einher geht, dass auch das Ziel der Lektüre kontextgebunden ist. Auf der Suche nach einer konkreten Information in *Wikipedia* wird über das Inhaltsverzeichnis oder die Suchfunktion direkt zum relevanten Textteil navigiert. Soll hingegen ein komplexer Sachverhalt in Gänze verstanden werden, schauen Rezipient:innen ein Erklärvideo meist vom Anfang bis zum Ende.⁶

Durch das Lesen als Prozess der Rezeption wird ein Text dynamisch. Schließlich entscheiden die Leser:innen, inwiefern sie das kommunikative Ziel des Textes ausschöpfen, d. h. wie sie den Text lesen möchten. Besonders in der digitalen Textwelt, die ortsunabhängig, partizipativ und vernetzt ist, kommt diese Dynamik zum Tragen.

Darüber hinaus sind die Texte selbst dynamisch, da sie emergente Größen sind (Gardt 2012: 61). Um die Bedeutung eines Textes zu erschließen, reicht es nicht aus, die einzelnen Wörter zu kennen und aneinanderzureihen, denn die Bedeutung eines Textes ist mehr als die Summe der Einzelbedeutungen. Deshalb greift es zu kurz, im Unterricht unbekanntes Vokabular zu klären in der Annahme, dass damit der Text verstanden würde. Die pragmatischen und kulturellen Komponenten des Textes können so nicht einbezogen werden. Die Emergenz gilt auch für multimodale Texte, in denen mehrere Zeichensysteme wie Sprache, Bild und Ton miteinander kombiniert werden (Yus 2021: 338). Im

⁶ Die *Usability*-Studie (2016) konnte mithilfe von *Eye-Tracking*-Verfahren herausfinden, dass die Fixationszeit bei digitalen Texten stark vom Ziel der Lektüre abhängt. Demnach werden bei der Faktensuche Texte schnell gescannt, wofür besonders strukturierende Elemente, wie Auflistungen und Inhaltsverzeichnisse, länger fixiert werden. Für eine umfassende Textverarbeitung werden hingegen auch digitale Texte intensiv gelesen, sofern sie situativ relevant sind.

Sinne der Textsemantik entsteht die Bedeutung eines Textes also erst in der Interaktion mit den Leser:innen, sie steckt nicht ausschließlich im Text selbst, sondern wird im Leseprozess konstruiert.

Die Lektüre der per se bedeutungsoffenen Texte kann in einem *top-down*-Prozess beschrieben werden. In authentischen Lesekontexten werden zunächst globale Aspekte des kommunikativen Rahmens erfasst, etwa die Situation, das Thema oder die Textproduzent:innen. Erst anschließend befassen sich Lesende mit den Details – oder auch nicht, wenn sie den Text nicht als relevant erachten. Der Leseprozess beginnt folglich bei übergeordneten Elementen und führt über die Makrostruktur des Textes hin zur Satz- und Wortebene (Gardt 2012: 63–66).

Mit der Kontexteinbettung geht einher, dass Texte stets als sprachliche und kulturelle Objekte betrachtet werden müssen. In der Linguistik wird dieses Phänomen mittels Diskurstraditionen modelliert, die kulturell und historisch geprägt sind. Dazu zählen u. a. die Unterscheidung von Textsorten, die in den jeweiligen Sprach- und Kulturräumen unterschiedlich realisiert werden, sowie Formen der sprachlichen Höflichkeit und kommunikative Routinen (Schrott 2020: 107–108). Ein Text kann demnach sprachlich richtig sein, aber situativ oder kulturell nicht angemessen und *vice versa*, wodurch seine Komplexität erhöht werden kann. Noch vielschichtiger wird dieses Phänomen im Unterricht, denn „el encuentro con textos de lengua extranjera fomenta la competencia textual en el encuentro de diferentes lenguas y culturas“ (Schrott & Tesch 2020: 9) und zusätzlich dadurch, dass mehrsprachige Schüler:innen aus verschiedenen Kulturen denselben Text bearbeiten.

Ein weiterer Aspekt der Dynamik von Texten ergibt sich also aus der Rekontextualisierung im Unterricht. Entsprechend dem jeweiligen kommunikativen Ziel oder den Bedürfnissen der Lernenden kann ein Text vielfältig angepasst werden, indem z. B. das Format verändert, Textteile gekürzt oder weitere Elemente hinzugefügt werden.

Die Dynamik von Texten lässt sich in folgender Metapher zusammenführen: Stellen wir uns vor, wir kaufen eine Paprika. Ihre Funktion als Lebensmittel ist dabei zunächst uns zu sättigen. Ob und was aus der Paprika zubereitet wird, hängt jedoch von verschiedenen Faktoren ab: Koche ich gern? Habe ich Erfahrung? Kenne ich verschiedene Gerichte? Habe ich gerade Lust zu kochen? Wie viel Zeit habe ich? etc. Eine Lerngruppe ausgestattet mit je einer Paprika wird folglich unterschiedliche Gerichte zubereiten, die alle auf der Paprika basieren. Nicht ohne Grund werden diese auch in der Gastronomie „Interpretationen“ genannt. Setzen wir nun die Paprika mit einem Text gleich, übertragen wir die Faktoren auf den Leseprozess und stellen uns das Gericht als Wissens-

und Kompetenzzuwachs nach der Lektüre vor, so wird die Dynamik von Texten ersichtlich.

Der Umgang mit dynamischen Texten kann in diesem Sinne als Textkompetenz erworben werden. *KastELE* fußt auf der Maxime, dass sich die Komplexität einer Lerneinheit aus der Komplexität des Textes und den zugehörigen Aufgaben ergibt.

Die Komplexität eines Textes gilt es aus linguistischer Perspektive von dessen Schwierigkeit zu unterscheiden. Ein Text ist mehr oder weniger komplex aufgrund gewisser Eigenschaften; dazu zählen das Thema, syntaktische Strukturen oder Sprache-Bild-Relationen. Ob ein Text hingegen als leicht oder schwierig empfunden wird, hängt von den Leser:innen ab und deren individueller Textkompetenz. Demnach ist die Komplexität eine inhärente Eigenschaft des Textes, während die Schwierigkeit als subjektive Kategorie zu verstehen ist (vgl. Dziuk Lameira i. Dr.).

Mit den passenden Aufgaben können auch komplexe authentische Texte im Unterricht behandelt werden, ohne die Lernprogression aus dem Blick zu verlieren. Die Aufgaben sollen dabei den oben geschilderten *top-down*-Prozess unterstützen und beim Text als Ganzes ansetzen, indem z. B. erst über Personen und Intentionen und anschließend über unbekannte Wörter und komplexe rhetorische Mittel gesprochen wird. Keinesfalls muss der Text am Ende in Gänze und im Detail bearbeitet werden, vielmehr sollen für die Schüler:innen relevante Aspekte in den Aufgaben behandelt werden. Schließlich hätten sie in Lesesettings außerhalb des Unterrichts einen für sie nicht kommunikativ relevanten Text längst weggeklickt.

Wie die Datenbank das vorgestellte Konzept in die Tat umsetzt, soll im folgenden Teil deutlich werden. Um den Text selbst besser kennenzulernen und sein Potenzial für den Spracherwerbsprozess nutzbar zu machen, bildet ein linguistisches Komplexitätsprofil die Basis jeder Einheit in der Datenbank. Dafür wird der Text nach dem Textsemantischen Analyseraster *TexSem* (Gardt 2012) analysiert. Lehrkräfte erhalten so eine fundierte Einschätzung, in welcher Weise der Text komplex ist, d. h. zu seinen Charakteristika, möglichen Interpretationen und potenziellen Schwierigkeiten in der Rezeption.

Basierend auf diesem linguistischen Komplexitätsprofil werden spezifische Aufgaben für den Einsatz im Unterricht erstellt. Diese Unterrichtsmaterialien, die der Lehrkraft den kreativen Einsatz von authentischen Texten erleichtern, umfassen zahlreiche Aufgaben, die allen Nutzer:innen der digitalen Datenbank *KastELE* als bearbeitbare Dateien für den Präsenz- und Distanzunterricht zur Verfügung stehen. Die Aufgaben werden den im Komplexitätsprofil analysierten Charakteristika des Textes gerecht und greifen so seine sprachlichen und

kulturellen Besonderheiten auf. Dabei werden drei grundlegende didaktische Konzepte genutzt.

Die Einheiten folgen erstens der Kompetenzorientierung wie sie in den Bildungsstandards für Fremdsprachen modelliert ist (KMK 2012), insbesondere zur Förderung der Text- und Medienkompetenz. Dieser Grundstein ist mit der Aufgabenorientierung verbunden, d. h. jede Einheit endet mit einer kommunikativen Abschlussaufgabe, die eine Zielkompetenz anvisiert und von der aus rückwärts alle dafür nötigen Übungen konzipiert werden. In vielen Fällen findet die *tarea final* in einem digitalen Rahmen statt, sodass die Lernenden nach der Lektüre eines digitalen Textes selbst im digitalen Raum aktiv werden.

Zweitens fördern die Aufgaben das intuitive und induktive Lernen, das nach Lewis (1993, 1997) über den Erwerb von *Chunks* erfolgt. In ihrer Adaptation dieser Wortschatz-Theorie für den Spanischunterricht macht Higuera (2012, 2017) deutlich, dass nicht die Menge der erlernten Wörter entscheidend ist für die zielsprachliche Kompetenz, sondern vielmehr die Qualität. Erst persönlich bedeutsamer Wortschatz befähigt die Lernenden, kommunikative Akte zu realisieren.

Drittens wird das bewährte Schema von *pre-*, *while-* und *post-reading-*Aufgaben genutzt, das eine klare Struktur der Textarbeit ermöglicht und durch die Präsentation, Bearbeitung und Erweiterung des Textes der Komplexität des Leseprozesses gerecht wird. Außerdem fördert die Abfolge eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Text und initiiert individuelle Deutungsprozesse (Nünning & Surkamp 2006: 72–74). Diese traditionelle Sequenzierung kann jedoch dazu führen, dass die Schüler:innen schnell das Interesse verlieren, zumal wenn sie in außerschulischen Kontexten nur selten auf diese Art lesen. Deshalb ist es wichtig, innovative Ansätze zu integrieren, die sich an den Lernenden orientieren und dazu beitragen, deren Interesse, Aufmerksamkeit und Motivation aufrechtzuerhalten (Azadian 2017a: 98). Dies wird erreicht, indem man kreative, erfrischende und gleichzeitig unkonventionelle Ideen in den Unterricht einfließen lässt (Schlaak 2017: 81).

Nichtsdestotrotz ist zu betonen, dass die konkrete Zusammenstellung der Lerneinheiten gemäß den Bedürfnissen und Kompetenzen einer Lerngruppe nur durch die jeweilige Lehrkraft erfolgen kann. Unter Einbezug des individuellen Lernstandes müssen ggf. Aufgaben angepasst werden. *KastELE* liefert dafür eine vielfältige Auswahl an Texten und Aufgabenformaten.

Die Datenbank ist gemäß den Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GeR) gegliedert und bietet digitale Texte für die Niveaus A1 bis C2 an. Orientiert an den funktionalen Inhalten der jeweiligen Lernjahre thematisieren die Texte verschiedene curricular verankerte Schwerpunkte, etwa Hobbys, Familie und Nachhaltigkeit. Die oben skizzierte Vielfalt

der Textsorten im Netz spiegelt sich auch in der Datenbank wider: von Blogbeiträgen über Infografiken zur Wettervorhersage bis hin zu Portalen für Secondhandmode. Außerdem repräsentiert die Datenbank verschiedene Varietäten des Spanischen, indem u. a. Textproduzent:innen aus Katalonien, Andalusien, Bolivien, Peru und Kolumbien zu Wort kommen. Jede Unterrichtseinheit umfasst den Text, das linguistische Komplexitätsprofil, Unterrichtsmaterialien und weiterführende Links zur Vertiefung. Darüber hinaus können sich Lehrkräfte, die die Einheit im Unterricht eingesetzt haben, über ihre Erfahrungen austauschen und gemeinsam vernetzen.⁷ Zusatzmaterialien zu digitalen Unterrichtsformaten und nützlichen Tools ergänzen das Angebot.

4 Praktische Umsetzung am Beispiel von Kleidung und Farben

Wie möglichst authentische und digitale Texte im Unterricht genutzt werden können, ohne dabei die Progression des Spracherwerbs aus dem Blick zu verlieren, wird im Folgenden an einer exemplarischen Unterrichtseinheit aus der Text- und Aufgabendatenbank KastELE vorgestellt. Sie soll die wertvolle Vernetzung von Linguistik und Didaktik für die Arbeit mit digitalen Texten deutlich machen.

Im Zentrum der Einheit steht *Vinted*: eine Online-Plattform, auf der Kleidung und Wohnaccessoires secondhand (*de segunda mano*) von privat an privat verkauft werden. Die Plattform wird in verschiedenen Ländern Europas betrieben. Die spanische Seite ist unter www.vinted.es erreichbar und außerdem als App verfügbar. Im Sinne des erweiterten Textbegriffs wird *Vinted* als Text verstanden und für den Spanischunterricht auf A1-Niveau zugänglich gemacht, indem spezifische Aufgaben zum Themenfeld „Kleidung nachhaltig einkaufen“ erstellt wurden.

Das Komplexitätsprofil, das in der Datenbank vorliegt, liefert im ersten Schritt wichtige Informationen über die Charakteristika des Textes, aus denen sich die Potenziale für den Unterricht ergeben. Analog zum vorgestellten *top-down*-Prozess der Lektüre beginnt auch das Komplexitätsprofil beim übergeordneten Kontext des Textes. Unter Rückbezug auf das Textsemantische Analyseraster *TexSem* nach Gardt (2012) betrifft die Komplexität eines Textes verschiedene Ebenen, weshalb

⁷ Besonderer Dank gilt an dieser Stelle den Teilnehmer:innen der projektbezogenen Lehrkräftefortbildungen und der PRONET-Arbeitsgruppe Digitale Lehre der Universität Kassel, die mit ihren konstruktiven und praxisnahen Rückmeldungen die Entwicklung der Datenbank unterstützten.

sich das Komplexitätsprofil des Textes in die folgenden drei Ebenen gliedert: 1. Kommunikativ-pragmatischer Rahmen, 2. Textuelle Makrostruktur, 3. Textuelle Mikrostruktur. Die drei Ebenen können nicht getrennt voneinander betrachtet werden, da sie sich gegenseitig beeinflussen und nur gemeinsam die Komplexität ergeben. Auch im Unterricht werden in der Regel mehrere Ebenen gleichzeitig angesprochen, wie sich im Verlauf zeigen wird. Der Ansatz vom Globalen zum Spezifischen ist auch für die Textarbeit im Unterricht nützlich.

4.1 Der kommunikativ-pragmatische Rahmen im Unterricht

Der kommunikativ-pragmatische Rahmen des Textes umfasst Merkmale, die den gesamten Text betreffen. Diese sind in Bezug auf die Plattform *Vinted* ergänzend zu den obigen Angaben z. B. die interagierenden Personen. Die Plattform richtet sich an Jugendliche und Erwachsene, die sich für Nachhaltigkeit und Ressourcenbewusstsein einsetzen, Vintage-Kleidung schätzen oder Schnäppchen suchen und deshalb Secondhandkleidung online kaufen oder verkaufen möchten. Der Text erfordert damit Vorwissen zur kulturellen Praktik des Kaufens, Verkaufens und Verhandelns sowie sprachliche Kenntnisse zu Kleidung, Farben und Zahlen. Als digitaler Text wird er nicht linear gelesen, weil ständig neue Artikel durch die Community hinzugefügt werden und daher kein Textende existiert. Stattdessen suchen Nutzer:innen nach Produkten, die ihrem Geschmack entsprechen, scannen das (Text-)Angebot, navigieren auf der Plattform je nach Suchabsicht und lesen fragmentarisch. Dabei werden sie von einem integrierten Suchalgorithmus unterstützt, der möglichst zum Profil passende Artikel anzeigt.

Die erstellte Unterrichtseinheit widmet sich eben diesen Kompetenzen und hat zum Ziel, dass die Schüler:innen am Ende Kleidung bei *Vinted* inserieren, Nachfragen zu Produkten stellen und über Mode auch in anderen Kontexten, z. B. in einem Geschäft, sprechen können. Dafür benötigen sie neben den semantischen Feldern zu den Themen Kleidung und Farben auch sprachliche Ressourcen wie Zahlen, Demonstrativpronomina und Vergleiche. Die Einheit bietet drei verschiedene Abschlussaufgaben zur Wahl, die sich an unterschiedliche Kompetenzprofile innerhalb des Niveaus A1 richten. Ausgangspunkt bildet das kommunikative Ziel des Kaufens und Verkaufens von Secondhand-Kleidung.

Unter didaktischen Gesichtspunkten ist die Strukturierung der Textarbeit über *pre-*, *while-* und *post-reading*-Aufgaben relativ einfach zu realisieren, da die meisten Texte diese drei Ebenen als Einleitung, Hauptteil und Schluss aufzeigen. Aber wie kann man diesen Prozess mit dynamischen Texten auf Plattformen wie *Vinted* gestalten? Da der Text stets fortgeschrieben wird, muss auch die didaktische Sequenzierung angepasst werden. Es empfiehlt sich deshalb,

kein lineares Lesen anzustreben, sondern den Text zu scannen, d. h. das fragmentarische selektive Lesen des Textes zu fördern.

In unserem *Vinted*-Beispiel ist der Ausgangspunkt das reale Leben der Schüler:innen. Alle gehen einkaufen, viele nutzen Online-Plattformen und insbesondere Secondhandplattformen. Deshalb beginnt die Unterrichtseinheit mit der Anbindung an diese Lebenswelt und der Aktivierung der Vorkenntnisse zum Thema, indem verschiedene Produkte (etwa *zapatos*, *medicamentos* und *móvil*) den jeweiligen Geschäften zugeordnet werden und die Schüler:innen anschließend schriftlich formulieren, wo sie im Alltag welche Produkte kaufen, z. B. *Los zapatos los compro en la zapatería*. Dabei wiederholen sie die bereits bekannte grammatikalische Struktur der *pronombres de complemento directo*. Beide Übungen, die zu Beginn des Unterrichts oder zu Hause als Vorbereitung durchgeführt werden, münden in einer Umfrage, in der die Schüler:innen sich gegenseitig zu ihren Einkaufsgewohnheiten befragen. Neben der Funktion der Einführung bieten diese ersten Übungen auch einen personalisierten Zugang zum Textthema, welcher ihrer Lebenswelt entspricht.⁸ Darüber hinaus wird auch der kulturelle Rahmen des Textes von Beginn an einbezogen, bspw. mithilfe eines Info-Kastens, der den Unterschied zwischen Drogerie und Apotheke in spanischsprachigen Ländern erklärt.

4.2 Die textuelle Makrostruktur und ihre didaktischen Konsequenzen

Die textuelle Makrostruktur gliedert sich im Analyseraster *TexSem* in Textsorte und Binnenstruktur. *Vinted* kann in Anlehnung an das vorgestellte Modell – und stellvertretend für andere Plattformen – nach Yus (2021) als eine neue Textsorte gelten, die erst durch die Digitalisierung entstanden ist. Der partizipative Charakter bewirkt eine dialogische Struktur, etwa wenn Nutzer:innen miteinander chatten, und bedingt neben informierenden Handlungsformen auch überzeugende, indem z. B. das Produkt möglichst attraktiv präsentiert wird, um die Verkaufs-

⁸ Andere typische Aufgaben für die *pre-reading*-Phase sind: Brainstorming zum Thema, Hypothesenbildung zum Inhalt des Textes aufgrund des Titels oder eines Schlagwortes sowie die Annäherung an den Text über typische Merkmale der Textsorte. Alle Formate wecken eine bestimmte Erwartungshaltung und fördern die Rekontextualisierung im Unterricht. Zusätzlich haben diese Übungen für die Lehrkraft die Funktion, Vorwissen zu ermitteln und Ideen im Plenum zu teilen. Für weitere Ideen s. Azadian (2017a: 98–100, 2017b: 154–155) sowie Nünning & Surkamp (2006).

chancen zu erhöhen. Die Binnenstruktur des Textes entsteht durch vier grundlegende Kategorien: *mujer*, *hombre*, *niños* und *hogar* (s. Abb. 2). Diese entsprechen den verschiedenen Zielgruppen der Plattform und werden beim Scrollen fortlaufend durch den Algorithmus fortgesetzt. Die Kategorien sind in sich weiter gegliedert, z. B. *hombre* → *ropa* → *vaqueros* oder *mujer* → *accesorios* → *gafas de sol*. Auffällig sind dabei die vielfältigen Kombinationen sprachlicher und bildlicher Elemente, welche *Vinted* zu einer besonders visuellen Plattform machen. So verfügt jede Kategorie über ein illustrierendes Piktogramm und zur Darstellung eines Artikels werden Fotos und Sprache multimodal miteinander verknüpft, um einen detaillierten Eindruck von Stil, Farbe und Zustand zu vermitteln.

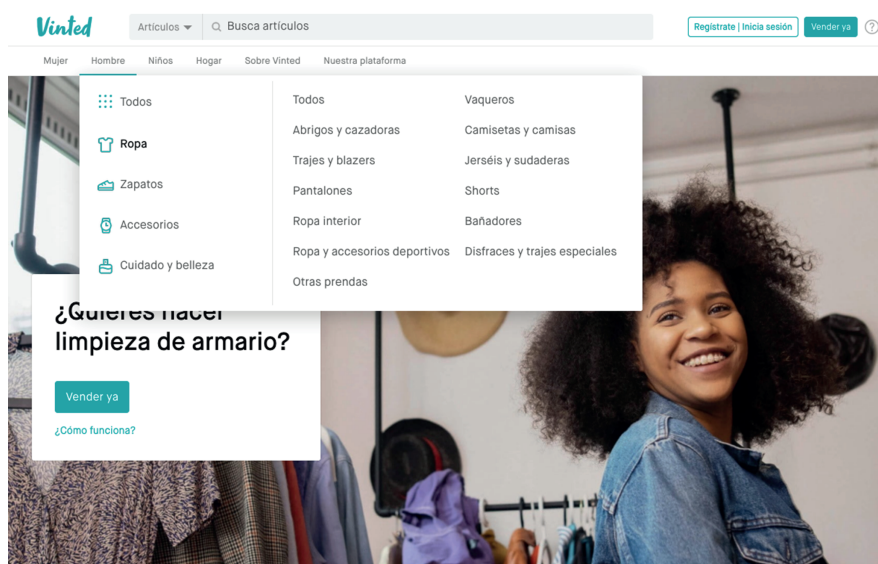


Abb. 2: Startseite der Plattform Vinted (29.07.2021).

Die Unterrichtseinheit greift die Makrostruktur der Plattform mehrfach auf. Im Anschluss an die vorgestellten Übungen vor der Lektüre besuchen die Schüler:innen die Startseite. Mithilfe von *skimming*-Strategien⁹ verschaffen sie sich einen Überblick und besprechen, worum es sich bei dieser Form des Online-

⁹ Laut Grünewald (2017: 205) können Lesende mithilfe von *skimming*-Strategien „einen ersten Eindruck über die Thematik und Aufmachung eines Textes gewinnen“. Azadian (2017b: 218) vergleicht diese Strategie mit einer S-Bewegung der Augen.

shops handelt. Diese erste *while-reading*-Übung¹⁰ gestaltet die erste Annäherung an den Text. Dabei spielen Elemente der Makrostruktur eine Rolle: Die Lernenden betrachten nämlich zunächst die Startseite, die das Logo und eine Sprache-Bild-Kombination mit dem Slogan „¿Quieres hacer limpieza de armario?“ umfasst und damit das Thema Kleidung einläutet, sowie die Kategorien, die wie üblich in Onlineshops das Angebot listen (s. Abb. 2).

Außerdem ist die Makrostruktur ausschlaggebend für den Schwerpunkt der Unterrichtseinheit, indem die lebensweltlich relevanten Kategorien *mujer* und *hombre* thematisiert werden, d. h. *niños* und *hogar* werden nicht weiter vertieft.¹¹ Diese beiden Kategorien bilden den Ausgangspunkt für die Erarbeitung des semantischen Feldes zum Thema Kleidung, da sie grundlegende Kleidungsstücke benennen. Die Unterrichtseinheit thematisiert folglich erst global das Einkaufen und bringt es in Verbindung mit der Lebenswelt der Schüler:innen. Mit jeder Aufgabe wird dann der thematische Schwerpunkt konkretisiert, d. h. bezogen auf den Kauf einer bestimmten Produktkategorie, nämlich second-hand, sowie mit einer bestimmten Textsorte, der Plattform *Vinted*.

Ausgehend von der Makrostruktur des Textes nutzen die Schüler:innen die Angebote aus den beiden Kategorien der Plattform in weiteren Übungen. Stellvertretend steht hierfür ein Wettbewerb, bei dem ihnen ein fiktives Budget zu Verfügung steht, mit dem sie ein Outfit für eine Party aus Artikeln bei *Vinted* zusammenstellen. Um online nach konkreten Produkten zu suchen, nutzen sie die Filter-Funktion der Plattform und wenden *scanning*-Strategien¹² an, mit denen sie durch die Kategorien navigieren.

10 Andere typische Aufgaben für die *while-reading*-Phase bestehen bspw. darin, mithilfe der *skimming*-Strategie die Hauptthemen des Textes zu filtern oder mit der *scanning*-Strategie Aussagen über den Text zu prüfen, die Argumentationsformen des Textes nachzuvollziehen und zu reflektieren, mit welchen sprachlichen Mitteln diese Argumentationen realisiert werden. Ferner können Aufgaben beinhalten, den Hyperlinks des Textes zu folgen oder *online* und *offline* nach weiterführenden Informationen zu suchen. In Anlehnung an das *top-down*-Konzept wird empfohlen, dass die Schüler:innen den Text mehrmals und aus verschiedenen Perspektiven betrachten. Die daraus entstehenden vielfältigen Interpretationen sollen im Sinne der Binnendifferenzierung genauso in der Textarbeit berücksichtigt werden wie unterstützende *scaffolding*-Formate. Für weitere Ideen s. Azadian (2017a: 98–100, 2017b: 154–155) sowie Nünning & Surkamp (2006).

11 Diese binäre Einteilung ergibt sich aus dem Text, obgleich sie laut Meinung der Verfasserinnen nicht ausreicht, um diverse Gesellschaften zu beschreiben. Neben Kleidung in den Kategorien *hombre* und *mujer* versucht die Unterrichtseinheit auch nicht-binäre Personen zu adressieren, wenn etwa über gesellschaftliche Zuschreibungen in der Mode-Branche diskutiert wird (s. u.).

12 Grünewald (2017: 205) definiert *scanning*-Strategien als das „Überfliegen eines Textes auf der Suche nach einer bestimmten Information“.

Um dem partizipativen Charakter der Plattform gerecht zu werden, bietet das Unterrichtsmaterial u. a. als *tarea final* zur Wahl eine Aufgabe, in der die Schüler:innen selbst eine Anzeige erstellen, sowie eine Aufgabe, in der sie in der Rolle einer Verkäuferin bzw. eines Verkäufers mit interessierten Nutzer:innen chatten. Schließlich wird auch der visuelle Charakter der Plattform für den Lernprozess genutzt, z. B. wenn die Lernenden in der Erarbeitung des thematischen Wortschatzes ein Wort nicht kennen, in *Vinted* danach suchen und sich über das Bild eines exemplarischen Gegenstandes dieser Kategorie die Bedeutung des Wortes erschließen.

4.3 Textarbeit auf mikrostruktureller Ebene und darüber hinaus

Die textuelle Mikrostruktur eines Textes umfasst in *TexSem* alle Ebenen des Sprachsystems, u. a. Graphie, Wortschatz, semantische Felder, Syntax, rhetorische Mittel und Argumentationsformen. Exemplarisch werden hier drei Aspekte der Mikrostruktur näher beschrieben. Betrachten wir zunächst die erwähnten Kategorien auf *Vinted* hinsichtlich des Wortschatzes, so fällt auf, dass es sich ausschließlich um Substantive handelt. Diese entstammen einer alltagssprachlichen Varietät des peninsularen Spanisch, die u. a. viele Anglizismen enthält (etwa *jerseys*, *tops*, *leggings*, *shorts*). Außerdem sind verschiedene Wortbildungsformen enthalten, z. B. das Präfix *pre-* in *premamá* oder die Kombination aus der Basis *riñón* und dem Suffix *-eras* für *riñoneras*. Ein zweites Beispiel auf mikrostruktureller Ebene ist das Format der Artikel, das Abb. 3 auf der folgenden Seite illustriert. Den größten Anteil haben die Fotos, welche die Nutzer:innen selbst hochladen. In der App-Version der Plattform folgt unterhalb eine systematische Auflistung der Eigenschaften *marca*, *tamaño*, *estado*, *color* etc. Anschließend können sie eine Beschreibung als Freitext formulieren und Tags verlinken. Am Ende befinden sich Interaktionsbuttons, über die Kontakte hergestellt, Artikel als Favoriten markiert oder gekauft werden können. Die Maske zum *Upload* neuer Artikel ist vorgegeben, sodass die gesamte Plattform auf diese Art strukturiert ist. Als drittes Beispiel dienen Argumentationsformen, die sich auch in diesem Text finden. Neben den verschiedenen Produkten werden auf *Vinted* indirekt Geschlechterrollen verhandelt. Dass es zwei Kategorien für *mujer* und *hombre* gibt, impliziert, dass nicht alle Personen dieselbe Kleidung kaufen. Diese Unterschiede betreffen z. B. die Bezeichnung der Kategorien: Demnach kaufen Frauen *ropa deportiva*, Männer hingegen *ropa y accesorios deportivos*; für Frauen gibt es eine Kategorie *paraguas*, die bei Männern nicht vorkommt und auch die bildlichen Elemente unterscheiden sich, indem *ropa* für Frauen mit dem Piktogramm

gramm eines Kleides dargestellt wird, für Männer hingegen mit einem T-Shirt oder *zapatos* für Frauen mit Stöckelschuhen, bei Männern jedoch als Sneaker. So verhandelt die Plattform auch, was gesellschaftlich ‚typisch männlich‘ und ‚typisch weiblich‘ ist – bemerkenswerterweise ausschließlich über die Verwendung von Substantiven und Bildelementen.

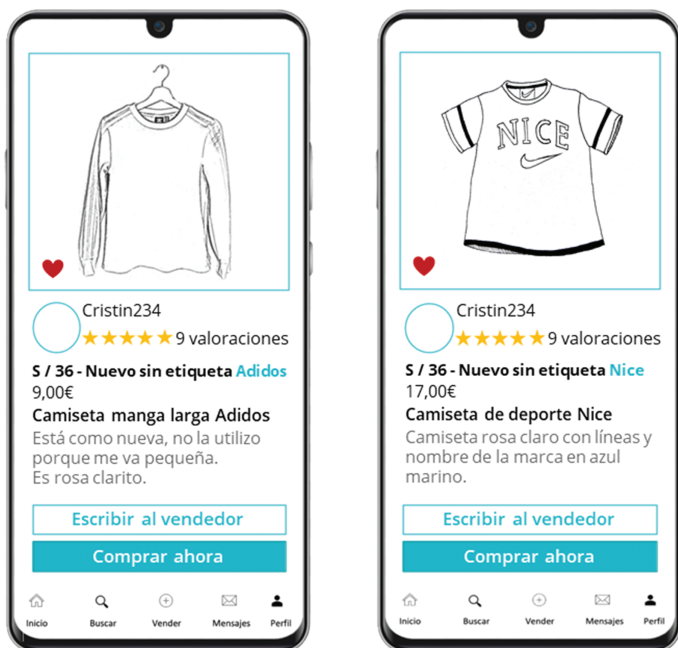


Abb. 3: Exemplarische Anzeigen auf Vinted.

Um das Potenzial der Textarbeit mit einer Plattform wie *Vinted* zu maximieren, schlagen wir vor, von einer großen lexikalischen Vielfalt auszugehen, die auf der Grundlage des beschriebenen Kategoriensystems erstellt wurde. Im Anschluss an diesen Pool von Redemitteln entscheiden die Schüler:innen, welches Vokabular sie verwenden möchten, damit das Lernen qualitativ und nicht quantitativ erfolgt. Es geht also nicht darum, alle Wörter zu lernen, sondern eine Auswahl, die im Rahmen einer Übung bewusst reflektiert wird und den Vorlieben sowie der kommunikativen Notwendigkeit in der außerschulischen Lebenswelt entspricht. Wenn die Lernenden anschließend das favorisierte Vokabular verwenden und sich dazu untereinander austauschen, wird darüber hinaus das rezeptive Verstehen der nicht selbst gewählten Wörter gefördert.

Ebenso haben die Schüler:innen die Möglichkeit, ihren Wortschatz zu erweitern, indem sie eine Mindmap erstellen mit Wortbildungen, denen sie während ihrer Recherche im Internet begegnet sind. Strategietipps bauen außerdem auf bereits vorhandenem Wissen aus anderen Sprachen auf, wenn etwa Anglizismen im Text verstanden werden, obwohl die entsprechenden spanischen Begriffe noch nicht bekannt sind. So gelingt eine intuitive mehrsprachige Wortschatzarbeit. Zudem wird in einem weiteren Strategietipp auf die verschiedenen Derivationsformen hingewiesen (z. B. *bañador* von *bañar*), die ebenfalls bei der Erweiterung des Wortschatzes helfen.

Neue grammatikalische Strukturen werden in der Einheit induktiv vermittelt, da die Schüler:innen die Regel anhand von authentischen Beispielen selbst erarbeiten und die Anwendung mit eigenen Beispielen aus *Vinted* festigen. Durch diese Informationssuche wird auch das Erlernen von *Chunks* gefördert: So enthalten die oben dargestellten Artikelbeschreibungen feste Strukturen aus mehreren Wörtern, die sich die Schüler:innen selbst über zahlreiche Beispiele erschließen können (etwa *con etiqueta* oder *de manga larga*). Hier kommt erneut der visuelle Aspekt der Plattform zum Tragen. Mithilfe der *Chunks* fällt es ihnen im späteren Verlauf leichter eigene Beschreibungen zu verfassen, um selbst Artikel hochzuladen.

In verschiedenen Übungen nutzen die Lernenden die Mikrostruktur der Plattform v. a., um nach bestimmten Informationen zu suchen. Wenn sie bspw. ein Outfit für eine Party aus Artikeln bei *Vinted* zusammenstellen oder spielerisch nach dem hässlichsten Artikel suchen, überfliegen sie den Text, bis sie bei einem relevanten Artikel angekommen sind, der infrage kommt. Dieses *scanning* ist wie Yus (2021) beschreibt typisch für digitale Texte, die in ihrer Multimodalität um die Aufmerksamkeit der Leser:innen konkurrieren. So stellen die Schüler:innen (erneut) fest, dass es nicht notwendig ist, linear zu lesen, um den Text zu verstehen und die gesuchten Informationen daraus zu entnehmen. Das digitale Format ermöglicht außerdem eine kinderleichte Sicherung etwa durch Screenshots der entsprechenden Artikel.

Eine *post-reading*-Übung¹³ repräsentiert die dritte und letzte Phase der Textarbeit, bei der die in den vorherigen Übungen erworbenen Kenntnisse angewandt werden. Es handelt sich um die bereits erwähnte spielerische Suche nach einem

¹³ In dieser letzten Arbeitsphase wird zwischen Evaluations- und Produktionsaufgaben differenziert. Beide beziehen die Tatsache mit ein, dass die Schüler:innen nach der Lektüre Wissen, Strategien und Emotionen entwickeln, die sie zuvor nicht hatten. Um darüber zu kommunizieren, können Schüler:innen z. B. ihre Meinung zum Text äußern, einen Kommentar verfassen, debattieren, einen Podcast erstellen, ein *mural* gestalten oder einen Ausflug planen. Für weitere Ideen s. Azadian (2017a: 98–100, 2017b: 154–155) sowie Nünning & Surkamp (2006).

Party-Outfit. Auf diese Weise gelingt es, den Lernzyklus zu schließen, da die Schüler:innen die Makro- und Mikrostruktur des Textes behandeln und in den kommunikativ-pragmatischen Rahmen zurückkehren, in dem sie selbst agieren. So wird die kommunikative Kompetenz besonders gefördert.

Am Ende der Einheit werden drei verschiedene kommunikative Abschlussaufgaben zur Wahl angeboten. Diese bestehen aus kreativen Gruppenprojekten mit offenen Formaten, die immer das Gelernte berücksichtigen und in eine eigene Textproduktion münden. Unter Einbeziehung der digitalen Textwelt werden die Schüler:innen selbst im Netz aktiv, indem sie entweder eigene Artikel bei *Vinted* hochladen und auf authentische Kaufanfragen reagieren oder eine eigene Modekollektion erstellen und auf einem *Instagram*-Account präsentieren.¹⁴

Abschließend nimmt die Einheit auch die linguistisch analysierten Argumentationsformen der Plattform in den Blick. Ein Bewusstsein für geschlechtsspezifische Aspekte von Mode prägt alle Aufgaben, da bspw. viele Unisex-Artikel als Beispiele dienen und bewusst mit Stereotypen gebrochen wird. Damit soll Mode nicht nur als etwas vermeintlich Feminines assoziiert werden, sondern möglichst alle Schüler:innen egal welchen Geschlechts sollen sich von der Unterrichtseinheit angesprochen und motiviert fühlen. Als Ausblick können auch diese weiterführenden Gedanken zum Thema Kleidung mit der Lerngruppe diskutiert und interkulturell reflektiert werden.

Das vorgestellte Beispiel sollte verdeutlichen, wie digitale Texte als dynamische Größen im Unterricht behandelt werden können, um die kommunikative Kompetenz zu fördern. Dabei wurden abschließend drei grundlegende Prinzipien berücksichtigt: Die Personalisierung bezieht die konkrete Lebenswelt der Lernenden mit ein, überlässt ihnen interessengeleitete Wahlmöglichkeiten, schätzt ihre Meinung und gestattet ihnen einen individuellen Wortschatzerwerb. Damit geht die induktive Gestaltung des Lernprozesses einher, die sich sowohl auf grammatische Strukturen wie auch auf Wortschatz bezieht und beide mithilfe von Chunks verknüpft. Das Gesamtbild bewirkt, dass das Lernpotenzial digitaler Texte maximal ausgeschöpft wird. Dieses bezieht sich nicht nur auf das Medium der digitalen Texte, indem Schüler:innen z. B. Sicherungen in Form von *Screenshots* vornehmen und auf der Plattform chatten, sondern ebenso auf die dynamischen Inhalte der Texte. Die Schüler:innen wenden so Techniken an, die sie bestens beherrschen und für den Spanischerwerb nutzbar machen können. Die Datenbank

¹⁴ Für die technische Umsetzung kann die Lerngruppe entweder direkt auf *Vinted* agieren und tatsächlich Kleidung zum Verkauf anbieten oder alternativ einen *Upload* der Artikel simulieren. Für die Modekollektion auf *Instagram* kann der Simulator *Zeeob* genutzt werden.

KastELE bietet vielfältige Übungsansätze, welche die Lehrkraft für eine konkrete Lerngruppe adaptieren kann. Erst die interdisziplinäre Verknüpfung von spanischer Linguistik und Didaktik ermöglicht dieses innovative Konzept.

5 Anwendungsperspektiven

Spätestens die Digitalisierung lehrt uns die Dynamik von Texten. Auch im Unterricht sollen deshalb Schüler:innen Einfluss auf die Dynamik der bearbeiteten Texte nehmen, deren Bedeutung aktiv konstruieren können und sie nur abschnittsweise lesen dürfen. Die beispielhaft vorgestellte Unterrichtseinheit macht deutlich, dass dynamische Textarbeit auch im Anfangsunterricht möglich ist und stets an die Lebenswelt der Schüler:innen rückgebunden wird.

Die Datenbank *KastELE* resultiert aus einem interdisziplinären Forschungsprojekt, das wertvolle Perspektiven auf Texte liefert, indem linguistische und didaktische Modelle verschränkt und gemeinsam erweitert werden. Die Unterrichtsmaterialien unterstützen Lehrkräfte dabei, authentische digitale Texte in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren, die Aktualität, Vielfalt und kulturelle Diversität widerspiegeln. Wenn die spanischsprachige Welt ortsentbunden nur einen Klick entfernt ist, lohnt es sich einen Blick hineinzuworfen und sie ins Klassenzimmer zu holen! Da diese Texte ursprünglich für Personen mit Spanisch als Erstsprache verfasst wurden und im Unterricht rekontextualisiert werden, bergen sie ein großes motivatorisches Potenzial. Die fundierte linguistische Analyse jedes Textes zeigt Charakteristika auf, die es sich lohnt mit Schüler:innen zu be- und verhandeln. Darüber hinaus geben Zusatzmaterialien zum digitalen Lehren und Lernen sowie weiterführende Links zu jeder Einheit vielfältige Impulse für eine kreative Textarbeit.

KastELE bietet in diesem Sinne einen Materialpool und ein Austauschforum für Spanischlehrkräfte und reicht gleichzeitig weit darüber hinaus. Die Digitalisierung findet sich in der Datenbank in dreierlei Hinsicht: *KastELE* ist ein nützliches Werkzeug für Präsenz-, Digital- und Hybridlehre. *KastELE* ist eine digitale Ressource zur Unterstützung der Lehrkräfte und kann auch in der Ausbildung als Anschauungsmaterial und Reflexionsgrundlage für zukünftige Lehrkräfte dienen. *KastELE* steht ebenso für die Integration der digitalen Textwelt in den Unterricht, um den Spracherwerbsprozess mit der Lebenswelt der Schüler:innen zu verknüpfen. Darüber hinaus fördert die Datenbank ein Bewusstsein für das linguistische Konzept der Komplexität in schulischen Lehr-Lern-Situationen und kann daher auf weitere Unterrichtsfächer übertragen werden. Schließlich erfolgt Lernen in jedem Fach über Texte, die uns die Welt erklären. Als Anknüpfung an das

Konzept des sprachsensiblen Fachunterrichts kann das interdisziplinäre Konzept in diesem Sinne neue Perspektiven eröffnen.

Bibliographie

- Adamzik, Kirsten (2018): Was ist ein Text? In Karin Birkner & Nina Janich (Hrsg.), *Handbuch Text und Gespräch*, 26–51. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Azadian, Ramin (2017a): Lektionstexterarbeitung. In Ramin Azadian, *Erste Hilfe für das Referendariat und die Berufseinstiegsphase Spanisch*, 94–99. Stuttgart: Schmetterling.
- Azadian, Ramin (2017b): Lesen. In Ramin Azadian, *Erste Hilfe für das Referendariat und die Berufseinstiegsphase Spanisch*, 152–155. Stuttgart: Schmetterling.
- Blume, Bob (Hrsg.) (2021): *61 Unterrichtsideen Bildung in der digitalen Welt. Leicht umsetzbar. Für alle Fächer*. Augsburg: Auer.
- Blume, Bob (2020): Digitalisierung ist mehr als PDF-Dokumente. In *ZDF heute*, 12.11.2020. <https://www.zdf.de/nachrichten/panorama/schulen-digitalisierung-corona-bob-blume-100.html> (letzter Zugriff 29.07.2021).
- Eckkrammer, Eva Martha (2019): Textlinguistik und Digitalität: eine Diskussion. In Nina Janich (Hrsg.), *Textlinguistik. 15 Einführungen und eine Diskussion*, 2., aktualisierte und erweiterte Auflage, 341–366. Tübingen: Narr.
- Dziuk Lameira, Katharina (i.Dr.): *Textkomplexität und Textverständlichkeit. Studien zur Komplexität spanischer Prosatexte*. Berlin, Boston: De Gruyter, erscheint 2023.
- Fredershausen, Henning (2019): Über Lehrbuchtexte. Was sich ändern sollte und was machbar ist. *Hispanorama* 164, 80–86.
- Europarat (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München: Langenscheidt.
- Gardt, Andreas (2012): Textsemantik. Methoden der Bedeutungserschließung. In Jochen A. Bär & Marcus Müller (Hrsg.), *Geschichte der Sprache und Sprache der Geschichte. Probleme und Perspektiven der historischen Sprachwissenschaft des Deutschen. Oskar Reichmann zum 75. Geburtstag*, 61–82. Berlin: Akademie.
- Grünewald, Andreas (2017): Förderung der Text- und Medienkompetenz. In Andreas Grünewald & Lutz Küster (Hrsg.), *Fachdidaktik Spanisch. Handbuch für Theorie und Praxis*, 200–244. Stuttgart: Klett.
- Higuera García, Marta (2017): Cómo aplicar un enfoque léxico en la clase de lenguas extranjeras. In Malena Abad Castelló, Ana María Castiñeiras Ramos, Pablo Martínez Gila & Ana Isabel Valbuena García (Hrsg.), *Actas de las VIII Jornadas didácticas del Instituto Cervantes de Manchester*, 7–21. Manchester: Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2015-2016/03_higuera.pdf (letzter Zugriff 30.07.2021).
- Higuera García, Marta (2012): Claves prácticas para la enseñanza del léxico. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas* 6(11), 5–25. <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/183> (letzter Zugriff 29.07.2021).
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2020): *JIM-Studie 2020. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2020/> (letzter Zugriff 09.12.2021).

- KastELE = Schrott, Angela, Claudia Schlaak, Katharina Dziuk Lameira, Ángela M. Falero Morente & Valentina Roether (2021): *KastELE – Kasseler Text- und Aufgabendatenbank Español Lengua Extranjera*. Projekt an der Universität Kassel gefördert durch das BMBF im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. <https://www.uni-kassel.de/fb02/institute/romanistik/forschung/pronet/2-foerderphase-texte-dynamisch-denken> (letzter Zugriff 29.07.2021).
- Klug, Nina-Maria & Hartmut Stöckl (Hrsg.) (2016): *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Kress, Gunther & Theo van Leeuwen (2001): *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.
- Kress, Gunther & Theo van Leeuwen (1996): *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- KMK = Kultusministerkonferenz (2017): *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. <https://www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html> (letzter Zugriff 29.07.2021).
- KMK = Kultusministerkonferenz (2012): *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf (letzter Zugriff 29.07.2021).
- Lewis, Michael (1997): *Implementing the Lexical Approach*. London: Language Teaching Publications.
- Lewis, Michael (1993): *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. University of Michigan: Language Teaching Publications.
- Nünning, Ansgar & Carola Surkamp (2006): Prozessorientierter Literaturunterricht: pre-, while- und post-reading-activities. In Ansgar Nünning & Carola Surkamp, *Englische Literatur unterrichten 1 – Grundlagen und Methoden*, 71–82. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Palacios Martínez, Ignacio, Rosa Alonso Alonso, Mario Cal Varela, Yolanda Calvo Benizes, Francisco Xabier Fernández Polo, Lidia Gómez García, Paula López Rúa, Yonay Rodríguez Rodríguez & José Ramón Varela Pérez (2019): *Diccionario electrónico de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. <https://www.dicenlen.eu/es/diccionario/entradas/material-autentico> (letzter Zugriff 13.12.2021).
- Reiss, Kristina, Mirjam Weis, Eckhard Klieme & Olaf Köller (Hrsg.) (2018): *PISA 2018 Grundbildung im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann. https://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtsbaende_und_Zusammenfassungen/Zusammenfassung_PISA2018.pdf (letzter Zugriff 30.07.2021).
- Roche, Jörg (2016): Kriterien für die Auswahl von Lernmaterialien und Medien. In Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 466–471. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Schlaak, Claudia (2017): Bewahrung literarischer Ästhetik und kreative Literaturarbeit: Ausgewählte Beispiele für die Textarbeit im Spanischunterricht. *Hispanorama* 158, 79–83.
- Schrott, Angela (2020): Las tradiciones discursivas: competencia y complejidad. In Schrott, Angela & Bernd Tesch (Hrsg.), *Competencia textual y complejidad textual. Perspectivas transversales entre didáctica y lingüística*, 10–124. Berlin u. a.: Peter Lang.
- Schrott, Angela & Bernd Tesch (2020): Introducción: Encuentros con textos. In Angela Schrott & Bernd Tesch (Hrsg.), *Competencia textual y complejidad textual. Perspectivas transversales entre didáctica y lingüística*, 7–12. Berlin u. a.: Peter Lang.

- Schrott, Angela & Bernd Tesch (2018): Textkomplexität und Textkompetenz im Spanischen – Konzeptwechsel in einer linguistisch-didaktischen Hochschullernumgebung. In Monique Meyer, Kathrin Ziepprecht & Jürgen Mayer (Hrsg.), *Lehrerbildung in vernetzten Lernumgebungen*, 199–210. Münster: Waxmann.
- Tesch, Bernd (2020): Schwere Texte leicht gemacht. Zum Umgang mit literarischen Texten in der Praxis des Spanischunterrichts und in der Lehrerbildung. In Corinna Koch, Sylvia Thiele & Claudia Schlaak (Hrsg.), *Zwischen Kreativität und literarischer Tradition – Zum Potential von literarischen Texten in einem kompetenzorientierten Spanischunterricht*, 257–272. Hannover: ibidem.
- usability.de (2016): *Und sie lesen doch! Studie zum Leseverhalten im Internet*. <https://www.usability.de/blog/und-sie-lesen-doch-studie-zum-leseverhalten-im-internet.html> (letzter Zugriff 09.12.2021).
- Vinted (2021): *Vinted*. <https://www.vinted.es/> (letzter Zugriff 29.07.2021).
- Yus, Francisco (2021): Los textos digitales y multimodales. In Óscar Loureda & Angela Schrott (Hrsg.), *Manual de lingüística del hablar*, 325–344. Berlin: De Gruyter.
- Zeoob (2021): *Zeoob*. <https://zeoob.com/> (letzter Zugriff 14.07.2021).