
LERNLEKTÜREN IM ZEICHEN DER DIGITALITÄT – TYPOLOGISCHE BETRACHTUNGEN ÜBER HYBRIDE LESEMEDIEN ZUM ERLERNEN DES DEUTSCHEN ALS ZWEITSPRACHE

Michael Penzold

Ludwig-Maximilians-Universität München | michael.penzold@germanistik.uni-muenchen.de

ABSTRACT

Zahlreiche Lernlektüren, die den Erwerb des Deutschen als Zweit- oder Fremdsprache unterstützen sollen, bieten sich zugleich auch als „Eintrittskarten“ in die Welt des digitalen oder digital gestützten Lernens an. Der folgende Aufsatz zeigt, dass dies aktuell auf unterschiedliche Weisen und in unterschiedlicher Intensität geschieht. Damit verbunden ist die Chance, passgenau für die entsprechenden Lerngruppen Formen des digitalen und multimedialen Lernens mit dem Spracherwerb zu verknüpfen. Die hier vorgeschlagene Typologie soll dazu beitragen, die lange vernachlässigte Diskussion über Lernlektüren als Lernmedien anzuregen, indem die Bedeutung dieses didaktischen Genres in seiner Funktion bezüglich der sprachlichen, der literarischen und der lebensweltlichen Bildung hervorgehoben wird.

SCHLAGWÖRTER

— LERNLEKTÜREN — DIGITALISIERUNG — DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE — LITERATURDIDAKTIK — MEDIENDIDAKTIK — SPRACHDIDAKTIK

1 — WARUM (KEINE) LERNLEKTÜREN IM DAZ-UNTERRICHT?

Ist es nun vorbei mit dem Rascheln der Wörterbuchblätter, dem Kratzen der Textmarker und dem Stapeln von Vokabelkärtchen? Haben wir es nun auch beim Lernen des Deutschen als Zweitsprache nur noch mit digitalen Lichterscheinungen, Klicks und Scrollbewegungen zu tun? Wenn man das kaum noch zu überschauende Angebot an digitalen Programmen auch zum Erlernen des Deutschen als Zweitsprache betrachtet, könnte man vermuten, dass sich, zumindest bei einem oberflächlichen Blick, die Digitalisierung weitgehend durchgesetzt hat (vgl. Penzold 2017). Im Bezug auf die Textgattung der Lernlektüren, die bisweilen „als Abwechslung in einem Deutschkurs“ ([Amazon-Kundenrezension „Siborn“ 2011](#)) Anwendung finden, ergibt sich dabei jedoch ein überraschend differenziertes Bild. Hier scheinen unübersichtlich viele verschiedene Bezüge zur Digitalisierung aktuell nebeneinander zu stehen, verschiedene Wege zur Digitalisierung verschieden weit beschritten zu werden. Es lassen sich verschiedene Muster des Übergangs des Mediums Lernlektüre in das digitale Zeitalter unterscheiden. Da gerade bei diesem Lernmedium zudem häufig nur wenige Aspekte der Digitalisierung auf einmal realisiert werden, ergeben sich zudem möglicherweise interessante Forschungsperspektiven für die wissenschaftliche Didaktik des Deutschen als Zweitsprache. Denn durch die im Medium der Lesehefte erfolgte, sehr zurückhaltende Art des medialen Wandels lassen sich zeitgleich auftretende Einzelphänomene der Digitalisierung von Lernmedien in ihrer Implementierung und in ihrem Gebrauch im Lernkontext getrennt voneinander untersuchen, indem z.B. verschiedene Leseheftangebote mit verschiedenen Gruppen genutzt und im Hinblick auf Rezeptionsgewohnheiten und Lerneffekte getrennt voneinander untersucht und verglichen werden können. Umgekehrt ist davon auszugehen, dass durch eine wie auch immer gestaltete und wie auch immer konsequente digitale Anpassung des Lernmediums der Lesehefte auch deren Attraktivität beispielsweise für den Unterricht des Deutschen als Zweitsprache erkannt wird.

Obwohl gerade durch das Lesen von Ganzschriften die Sensibilisierung der Lernenden für die pluralistisch geprägte Gesellschaft gefördert wird und man die Lernenden dadurch auch zur „interkulturelle[n] Kommunikation befähigen“ (Jeuk 2015, 125) und zu „Alltagskommunikation“ ermutigen (vgl. ebd., 127) kann, herrscht bislang auf Seiten der wissenschaftlichen Didaktik des Deutschen als Zweitsprache eher Skepsis vor. Man kann diese Einwände, bei denen übrigens die Fragestellung nach der digitalen Verschaltung von Lektüren nicht berührt wird, auf der Grundlage eines aktuellen Standardwerks zur Didaktik des Deutschen als Zweitsprache (vgl. Hoffmann et al. 2017) in vier Gruppen einteilen. Zum einen wird hervorgehoben, dass bei den Lerner(inne)n des Deutschen als Zweitsprache gleich auf „allen drei Ebenen des Lesens – der Prozess-, der Subjekt- und der sozialen Ebene – Lesebedingungen sichtbar [werden], die den Leseprozess hemmen“ (Riedel 2017, 346). So gesehen scheint das Lesen für Sprachlernende generell problematisch zu sein, da es gleichzeitig mit einer Vielzahl von Hemmnissen verbunden ist. Ein zweiter Einwand gegen den Einsatz von Lernlektüren wird darin gesehen, dass der Unterricht des Deutschen als Zweitsprache ganz prinzipiell „wegen der Dominanz der Wortschatz-Vermittlung und der eher die morphologischen und syntaktischen Regularitäten fokussierenden

Grammatik-Vermittlung“ (ebd., 347) die Arbeit mit und an Texten in den Hintergrund dränge und damit keine Zeit mehr bleibe, um die „Konstruktion von Textbedeutung“ (ebd.) einzuüben. Ein dritter Einwand bezieht sich mehr auf die möglichen Rezipienten der Lernlektüren. Diese gehörten als Mitglieder von „Zuwandererfamilien“ häufig „schriftfernen Lebenswelten“ (ebd., 349) an, was zu „kulturellen Missverständnissen“ (ebd., 347) führe, die hier offensichtlich als dem Unterricht nicht zuträglich eingeschätzt werden. Der vierte Einwand bezieht sich auf die Didaktik des Deutschen als Fremdsprache als wissenschaftliche Disziplin, die gerade in Bezug auf das Lesen keine „umfassende Anleitung“ (ebd., 350) für Lehrkräfte zur Hand gebe und diese deswegen auch keine „Handlungskompetenz“ entwickelten, „die allen Schülerinnen und Schülern gerecht wird und alle voranbringt.“ (ebd.)

In der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache ist die Beschäftigung mit Ganzschriften als Kurslektüren also eher ein ungeliebtes Randthema. Dies mag auch damit zusammenhängen, dass viele Lehrkräfte des Deutschen als Zweitsprache im praktischen Umgang mit ihren Klassen nicht davon überzeugt sind, dass sie mittels eines literarischen Textes die ihnen aufgegebenen oder die von ihnen selbst gesteckten Lernziele erreichen können. Noch immer im Bann des Paradigmas des Fremdsprachenunterrichts stehend, ist zudem die Didaktik des Deutschen als Zweitsprache weiterhin strukturell gesehen sehr sprachwissenschaftlich und sprachdidaktisch konstruiert. Das korrekte und sprachstandkonforme Sprachverhalten der Lernenden scheint hier an erster Stelle zu stehen, die Vermittlung des ja gerade für die Zweitsprachenlernenden so entscheidenden landes- und kulturkundlichen Kontext- und Lebensweltwissens wird vornehmlich in Gestalt von Sachtexten und propositionalem, normativem Wissen vermittelt. Fiktionale Literatur bleibt mit ihren spezifischen Möglichkeiten hier unbedacht, literaturdidaktische Fragestellungen unberührt.

Lehrkräfte äußern sich auch angesichts der didaktischen Wahlmöglichkeit einer Ganzschriftlektüre auf der Grundlage von Lernlektüren oftmals skeptisch. So finden sich beispielsweise auf den Rezensionsseiten namhafter Internethändler zuweilen verzweifelte Aussagen darüber, dass sie sich überfordert sehen, überhaupt längere Texte mit ihren Schüler(innen) – egal welcher Niveau- und Altersstufe – zu bearbeiten. Für Irritationen sorgen hier vor allem die verlagsseitigen Angaben der Niveaustufen. Als ein Musterbeispiel solcher Irritationen kann die Aussage von „Janina“ gelten, die am 29.5.2015 in einer Amazon-Rezension Folgendes über einen Lernkrimi schreibt:

Der ‚Lernkrimi‘ beginnt auf Seite 6 direkt mit einem sich über mehrere Seiten ziehenden, anspruchsvollem Volltext. Zum Einstieg in die deutsche Sprache erwarte ich Sätze wie „Wie heißt du?“ Oder „mein Name ist...“ Stattdessen wird der Neueinsteiger (A1!) mit gleich zu Beginn mit (sic!) einer komplizierten Geschichte konfrontiert, die bereits auf der ersten Seite Wörter wie „hügelig“ oder „Holzbrett“ enthält. Vokabeln: Ein Anfänger hat ein Vokabular von 0. In dieSem (sic!) Heft sind zwar auf fast jeder Seite ein ca.5 Wörter übersetzt, was die restlichen 100 Worte pro Seite bedeuten (sic!) bleibt allerdings im unklaren (sic!). Übungen: Alle paar Seiten gibt es mal eine Übung, die Aufgabenstellung ist allerdings auf deutsch (sic!), so wie das gesamte Buch. Man hat das Gefühl es geht mehr darum eine Geschichte zu erzählen, als das die Zielgruppe deutsch lernt, was für einen Anfänger absolut ungeeignet ist. ([Amazon-Kundenrezension „Janina“ 2015](#))

Was auch immer der Hintergrund der Verfasserin dieser Rezension des Lernkrimis sein mag – in ihrer Replik bündeln sich undurchschaute und unreflektierte Voreinstellungen zum Erlernen einer Sprache, überhöhte und genreunspezifische Erwar-

tungen an didaktisches Material und ein genereller Verdacht, dass das Lernen einer Sprache dann verstellt oder sogar behindert werden kann, wenn im Lernmaterial versucht werde, „eine Geschichte zu erzählen“. Ein anderer Grund für die Randständigkeit der Lernlektüren mag in ihrer Einschätzung als literarisch defizitär liegen. Kann ein Text, der zur Einübung von Adjektiven, Tempora und idiomatischen Wendungen verwendet werden soll, zugleich auch literarisches Lernen ermöglichen? Oder werden in den Lese- und Lernheften die Lesenden und Lernenden nicht doch mit maximal drittklassiger, unprofessionell didaktisierter Literatur abgespeist, die dann eben gerade nicht zum literarischen Weiterlesen animiert, weil sie zu durchschaubar belehrend ist? Ist es wünschenswert, durch Lernlektüren bei den Lernenden ein einseitiges, kommerziell bestimmtes Literaturverständnis zu implementieren? Immerhin sind bei den Leseheften bestimmte Genres wie z.B. Krimis als „Lernkrimis“ üppig repräsentiert. Allerdings darf, ungeachtet der Genrefrage, nicht unterschätzt werden, wie wichtig der durch die Lernlektüre erzeugte psychologische Initiationseffekt sein kann. Der Rezensionseintrag von „M.Golafshan“ vom 15.7.2017 auf der Plattform eines Internethändlers zeigt dies: „Sehr gut. Mein Mann lernt gerade Deutsch mit diesem Buch. [...] [E]s ist ne tolle Alternative zu den Standartlehrwerken (sic!). Mein Mann erzählt jetzt ganz stolz, dass er sein erstes auf deutsch (sic!) geschriebenes Buch liest.“ ([Amazon-Kundenrezension „M. Golafshan“ 2017](#)) Es ist nicht leicht möglich, die sehr weit gehende Diskrepanz bei der Einschätzung des Sinnes und Zwecks von Lernlektüren didaktisch-theoretisch und methodisch-praktisch aufzulösen. Der Grund hierfür mag in der Ausbildung der Lehrkräfte für das Deutsche als Zweitsprache, in der derzeitigen Ausrichtung der Didaktik dieses Fachs oder in verbreiteten stereotypen Vorstellungen über Literatur und Lernen generell liegen. Die Verlage und Autor(inne)n, die sich mit der Publikation von Lernlektüren beschäftigen, scheinen auf die diffuse Lage bereits insofern zu reagieren, als sie zunehmend versuchen, die klassische Lernlektüre in ein digitales Umfeld einzubinden, was neue didaktische Möglichkeiten der Lernenden und Lehrenden impliziert.

Das Anliegen des vorliegenden Beitrags ist es, dass es durch die verschieden weit gehenden und verschieden strukturierten Formen der Digitalisierung zu einer Aufwertung der Lesehefte gekommen ist und weiterhin kommen kann. Dabei sind die didaktischen und ästhetischen Teilaspekte dieser in mehrfacher Hinsicht hybriden Medien zu trennen und wieder aufeinander zu beziehen. Dies geschieht dadurch, dass durch die Digitalisierung die Lernlektüre als eine Art koordinierende, individuell zugängliche „Eintrittskarte“ in die digitale Welt konstruiert zu sein scheint. Der Zugang zur Digitalität ist zugleich ein Zugang zur digitalen Konstruktion von Welt. Ferner ist anzunehmen, dass auf dem Hintergrund der bisherigen Entwicklung das literarische und sprachliche Lernen auf dem Feld der Lernlektüren miteinander zunehmend verquickt werden und von vorne herein, also bereits auf Niveau A1, als „symmediales“ (vgl. Frederking 2014) Gesamtereignis gestaltet werden. Die Frage nach der literarischen Qualität oder der literarischen Repräsentativität erscheint damit in einem anderen Licht. Sie ist zu verbinden mit der Frage nach der Qualität des Leseheftes als Basis einer medial erweiterten Lernerfahrung. Weiter ist es das Ziel des vorliegenden Beitrags, erkennbar zu machen, dass es didaktisch relevant ist, dass auf dem Feld der Lese- und Lernlektüren sehr unterschiedliche digitale Strategien und auch sehr unterschiedliche

Arten und Grade der Digitalisierung anzutreffen sind. Diese sind wiederum Gegenstand didaktischer Überlegungen. Es ist deswegen sinnvoll, die Angebote an Lernlektüren danach einzuteilen, inwiefern und inwieweit sie selbst Übergänge vom Analogen zum Digitalen manifestieren, umgekehrt aber auch die Wirkung des Digitalen im Analogen erkennbar machen.

Das Interessante am Gegenstandsbereich der Lernlektüren ist nun, dass derzeit zu beobachten ist, wie viele und unterschiedlich weit gehende Schritte vom klassischen Lektüreheft ausgehend hin zu einem in irgendeiner Form genutzten digitalen Lernfeld gerade beschriftet werden. Für die Erforschung der Digitalisierung von Lernmedien eröffnen sich auch dadurch zahlreiche Perspektiven. Denn da im Kontext der jeweils spezifischen Lernlektüre zumeist auf elementare, zuweilen kleinschrittig-einlinig, zuweilen komplexe digitale Verschaltungen zurückgegriffen wird, könnten empirische Wirkungs- und Adaptionstudien auf zahlreiche, erkenntnisfördernde Vergleichsmöglichkeiten zurückgreifen. Man könnte hier beispielsweise fragen: Wie unterscheidet sich das Lernen mit einem stark digital präsenten Lernlektüreprogramm vom Lernen und Unterrichten auf der Basis einer nur punktuellen und digital eher zurückhaltenden Lernlektüre? Dazu ist es zunächst einmal nötig, eine Klassifikation der Wege zu versuchen, die von der Lernlektüre zur Digitalität führen und auf die Performanz des Textes aber auch der digitalen Vernetzung Einfluss haben. Dies soll im Folgenden versucht werden, indem die Wege vom gedruckten Text der Lernlektüre zur Welt der digitalen Vernetzung als verschiedene „Übergänge“ sichtbar gemacht werden.

2 — VIER TYPEN VON ÜBERGÄNGEN ZWISCHEN DEM ANALOGEN UND DEM DIGITALEN AUF DEM FELD DER LERNLEKTÜREN DES DEUTSCHEN ALS ZWEITSPRACHE

2.1 — ÜBERGÄNGE 1: LEKTÜRE – LERNHEFT – AUFGABENKONGLOMERAT

Das erste Phänomen des Übergangs im geschilderten Sinn hat auf den ersten Blick nur sehr oberflächlich etwas mit Digitalität zu tun. Es ist aus marktwirtschaftlicher Sicht zunächst einmal generell einleuchtend, dass Lesehefte auf mediale Tendenzen der Gesellschaft reagieren. Drucktechnische Möglichkeiten werden genutzt, die dank digitaler Satztechnik ein technisch leicht zu bewerkstellendes Unterbrechen des Fließtextes durch Einschübe, Hervorhebungen oder erklärende, durch Schriftgröße und Schriftart vom Fließtext graphisch abgetrennte Erklärungseinheiten bereitstellt. Dies geschieht zum einen bereits seit einiger Zeit dadurch, dass sich Lesehefte als integrative Lernangebote anbieten. Zum anderen kommen die Verlage den Nutzer(innen) und ihrer Klage über die Textlängen entgegen, indem sie vermehrt Lesehefte produzieren, die drei oder mehrere, unabhängig voneinander zu verstehende, kürzere Geschichten bereitstellen. Die Probleme, die sich aus dieser Form der prädigitalen Übergänge ergeben, lassen sich am besten an einer m.E. im Grunde außerordentlich gelungenen und in den sozialen Medien übrigens auch gerne und oft rezensierten aktuellen Neuerscheinung zeigen. In der „Lernkrimi“-Sammlung mit dem Titel *Der Tote im Moor* (Lenner et al. 2018) manifestiert sich die Dramatik dieses Übergangsphäno-

mens zwischen Lehrbuch und Lektüre. Auf den insgesamt 34 Seiten des ersten Lernkrimis, dem der Sammlung ihren Titel gebenden Text *Der Tote im Moor* von Christof Lenner, sind ganze 30 Vokabelkästchen mit durchschnittlich vier Vokabelangaben, ganze sechs rot unterlegte Kurzlektionen zur Grammatik (z.B. zum Relativsatz S. 7) anzutreffen und sogar elf zuweilen ganzseitige Übungen in Rätselform. Der Text des Krimis windet sich manchmal regelrecht um die verschiedenen Kästchen und farbig unterlegten Lückentexte herum. Digital ist dies nur insofern, als man sich die Gestaltung eines solchen Heftes kaum ohne leistungsfähige digitale Satz- und Drucktechnik vorstellen kann. Noch einmal: *Der Tote im Moor* ist kein schwaches Buch, es ist gut durchdacht und didaktisch reflektiert, markiert aber zugleich auch die Grenzen des – wenn auch digital gesetzten – analogen Mediums Buch. Ebenso kommt es möglicherweise dem Ziel der Reihe, in der es erschienen ist, sehr nahe: „individuell[es]“ Lernen zu ermöglichen, „wo und wann immer Sie wollen“ (S.3). Aber gerade an dieser starken und gut gemachten Lektüre wird deutlich, dass die Hybridisierung des Mediums im analogen Bereich deutliche Grenzen aufzeigt. Noch mehr rot unterlegte Belehrung und eine noch größere Anzahl rosa unterlegter Rätselkästchen wird der/die beste Lernkrimileser(in) nicht verkraften können. Die Lernlektüre wird dadurch aber, wie auf der Umschlagrückseite angepriesen, vor allem als „effektives Training“ kenntlich gemacht, das vor allem das Selbststudium der Sprache und die Festigung des informell im Lesekrimitempfinden aufgenommenen Sprachwissens verspricht.

Der Übergang dieses Typs ist noch nicht digital, er verweist aber bereits ins Digitale. Die Übungen, durch die das sprachliche Material des Lesetexts vertieft werden soll, sind vor allem Single-Choice-Verstehenstests und Lückentexte. Beide Typen lassen sich ohne großen Aufwand digital abbilden. Viele Lesehefte sind zudem in ihrer optischen Gestaltung und ihrer Verortung bei einschlägigen Verlagen mehr an die Gestaltung als Lernmedium angelehnt. Vereinzelt wird zwar versucht, das Design an Taschenbücher anzulehnen, doch bleiben die Verlage hier auf halbem Wege stehen. Wie ein „normales“ Buch sollen die Lesehefte also auch nicht aussehen, sie sollen aber die Assoziation zu „richtiger“ Literatur zulassen. Diesbezüglich ist natürlich die An- und Einfügung von Aufgaben an und in den Lesetext ein klares buchtechnisches Statement, mit dem sich der Übergang in ein digitales Sprachlernmedium bereits ankündigt. Auch die Leser(innen) scheinen bei der Art der Texte zu spüren, dass eine noch so gut gemeinte und gemachte Überfrachtung des Printmediums an eine gewisse Grenze kommt. So schreibt eine Nutzerin einer übungsgesättigten Lernlektüre: „Die Übungen sind natürlich auch eine feine Sache, aber für meinen Geschmack ist der ÜMI (Übungsmaßindex) gerade so an der Grenze der leichten Überdidaktisierung: Das schiere Lesevergnügen ist selbst schon ein Lernvorteil und sollte nicht von noch mehr Seiten Aufgaben auf die Probe gestellt werden.“ ([Amazon-Kundenrezension „Uma D.“ 2017](#)) An Aussagen wie dieser wird deutlich, dass es, was die Präsenz von Arbeitsaufgaben angeht, eine Akzeptanzgrenze bei den Nutzer(inne)n der Lernlektüren zu geben scheint. Aus dieser Sicht ist es eine didaktisch kluge Entscheidung, Aufgaben zum Text zumindest ab einem gewissen Umfang digitalisiert auszulagern. Der erste Übergang des Lernmediums Lernlektüre ist also letztlich ein Phänomen der aus quantitativen Gründen notwendig gewordenen Entlastung des analogen Mediums zugunsten einer wie auch immer rudimentären Erfahrung literarischen Lernens.

2.2 — ÜBERGÄNGE 2: TONTRÄGER – HÖRBUCH – AUDIODATEI

Einen anderen Weg, der deutlicher auf die digitale Welt verweist, gehen Lesehefte, die sich zugleich als Hörbücher präsentieren (z.B. Leo & Co 2013; Habersack 2009). Relativ einfach ist hier die Digitalisierung auf der Ebene der akustischen Reproduktion von bereits abgedruckten Texten und, nicht zu unterschätzen, der dazu gehörenden Atmosphäre inklusive Sprecherwechsel und Erzähl- bzw. Erklärstimme realisiert. Dies als eine erste, weiterhin präzise und erfolgreiche Form der Digitalisierung zu bezeichnen, ist keineswegs übertrieben. Außerdem gibt es in dem Segment der Lesehefte die Variante einer beiliegenden CD, die abschnittsweise eine Lesung oder eine szenisch-akustische Darstellung des im Leseheft verschriftlichten, zumeist in überschaubare Kapitel abgedruckten, Textes bieten. Allerdings setzt sich hier zunehmend der Trend durch, im Leseheft nur noch eine Internetadresse zu vermerken bzw. einen Zugangscode abzudrucken, der den Zugriff auf eine im Netz vorhandene Audiodatei ermöglicht. Diese kann sich der User über das Internet zugänglich machen oder herunterladen.

Diesen Übergang vom Analogen zum Digitalen könnte man den Übergang zwischen einer material präsenten Form der Digitalität (DVD, CD als Beigabe zum Buch) zu einer pfadbasierten, datenbasierten Form der Digitalität der Lesehefte nennen. Da Lesehefte in der Regel in einer nicht allzu hohen Auflage gedruckt werden und zudem auch nicht in relativ kurzer Zeit in relativ hohen Auflagen auf einmal abgesetzt werden können wie beispielsweise Lehrbücher, stellt sich die Frage, was passiert, wenn der datenbasierte Zugriff auf die akustische Repräsentation des Lesetextes nicht mehr gewährleistet ist. Diese Frage ist deswegen interessant, weil damit zu rechnen ist, dass ab einem bestimmten Zeitpunkt, der vor dem Untergang des gedruckten Textes liegt, die dazu gehörigen Audiodateien bereits nicht mehr im Netz zur Verfügung stehen könnten. Dies mag bei Lehr- und Lernbüchern noch relativ verschmerzbar sein, im Bezug auf die Lesetexte kann dies gerade für autonome Selbstlerner und Selbstlernerinnen besonders ärgerlich sein. Gerade bei den Leseheften scheint also das relativ altertümliche Modell der beigelegten CD verlagsseitig möglicherweise noch immer als nutzerfreundlich eingeschätzt zu werden. Aus der Perspektive der Lernenden der jüngeren Generation ist dieses Medium wohl aber eher ein Anachronismus, zumal hier die Verwendung von digitalen Endgeräten mit den entsprechenden Laufwerken eher unüblich ist.

Nachdem nun einmal die Aufgaben und Verständniskontrollen in den Leseheften selbst repräsentiert sind, liegt es auf der Hand, dass auch diese „Serviceleistungen“ durch einen digitalen Zugang mithin in digitaler Form ausgelagert werden. Auch diese Auslagerung, ob man sie begrüßen mag oder nicht, scheint in Bezug auf die Lesehefte erneut eine ambivalente Sache zu sein.

2.3 — ÜBERGÄNGE 3: LESEN – EINLESEN – MITLESEN, ODER: DAS LESEHEFT ALS EINTRITTSKARTE IN DIE DIGITALE WELT

Markieren die Aufgaben im Anhang der Hefte die Nähe zu anderen Lernmedien, Lehrbüchern oder Übungsheften, verschwindet diese Markierung in dem Moment, in dem die Übungen und Verständnistests digitalisiert bzw. ausgelagert sind. Zugleich rücken die Lesehefte in die Nähe von Sprachlernprogrammen und Apps, wie sie bereits in großer Zahl im Internet präsent sind. Wird dadurch eine Tendenz, das Leseheft als Lernbegleiter zu definieren, wieder zurückgenommen bzw. konterkariert? Man kann hier eine interessante These aufstellen: Je mehr die Präsentation des Textes im Leseheft seine Funktion als Lernmedium zu verlieren droht, weil Aufgaben und Hinweise ins Netz ausgelagert sind, desto deutlicher muss der Charakter des Textes als Lern-Lektüre auf eine andere Weise markiert werden. Dies geschieht vornehmlich dadurch, dass der/die Leser(in) durch Randmarkierungen, zumeist in Form von Symbolen, zum Gebrauch der digitalen Zusatzangebote an spezifischen Stellen aufgefordert werden. Statt selbst noch Übungsangebote bereitzustellen, verweist das analoge Medium penetrant und permanent auf die digitalen Anteile des Lernens und gleicht sich damit dem digitalen Medium deutlich an. Denn viele der Symbole sehen selbst aus wie Buttons oder wie ikonographische Signalkacheln, die man z.B. auf einer Homepage anklicken kann (vgl. Muntschick 2018). Die Art und Weise also, wie auf das digitale Angebot verwiesen wird, ist wiederum an digitale Designs angelehnt, sodass man auch in diesem Sinne von einer Art Übergang oder einer Verschränkung sprechen kann. Das analoge Heft kann im Extremfall sogar zu einer Nutzeroberfläche zur Erschließung digitaler Ergänzungen und dadurch selbst die Nutzeroberfläche der digitalen Lernwelt werden. Das kann dazu führen, dass die Erzählung, die sich in der Lernlektüre manifestiert, in Lerndispositive und -szenarien aufgesprengt wird und dadurch das Framing der erzählten Geschichte in Form von Tableaus mit Vokabelangaben sichtbar wird (vgl. ebd., 4f.). Mit digitaler Unterstützung kann ein und dieselbe Handlung aus verschiedenen Perspektiven und auf verschiedenen Schwierigkeitsniveaus gelesen und sprachlich erschlossen werden: „scannen, lernen, entdecken“ (Margil / Schlüter 2017, Cover Rückseite) ist das verlagsseitige Schlagwort einer solchen digitalisierten Ausweitung des Lernfeldes. Im Vergleich zu den Ausfüllübungen und Aufgaben der sprachlichen Vertiefung von sprachlichen Phänomenen des Lesetextes sind die Vokabelhilfen übrigens deutlich resistenter gegen das Übergehen in die digitale Welt, obwohl auch hier viele Varianten denkbar wären.

Auch diese technische Entwicklung soll hier aus der Perspektive der immanenten Entwicklung des didaktischen Genres des Leseheftes verstanden werden. Viele, vor allem neu erschienene oder neu bearbeitete, Lesehefte haben nämlich nicht nur die Sprachlernenden, sondern auch die digitalen Programme selbst als Leser(innen): Mithilfe einer speziell von den jeweiligen Verlagen entwickelten und zumeist umsonst zu erwerbenden App kann, vermittelt über die Kamerafunktion des Smartphones oder des Tablets, ein Programm den Text einer bestimmten Seite in einem bestimmten Leseheft erkennen und dazu eine Audiodatei oder ein digitales Aufgabenschema oder ein Arbeitsblatt freischalten.

Behält man den Fokus auf der Tätigkeit des Lesens, dann ist dies keine unerhebliche Entscheidung der Verlage. Ein Mensch, der/die lernende Leser(in), liest so gesehen die Lesehefte nicht mehr allein, muss nicht mehr Vokabular und Stimme, Aufgabemöglichkeiten und Verständnishilfen selbständig ermitteln und gegebenenfalls dazu sogar den zu lesenden Text verlassen. Die entsprechende App liest mit, tut dies aber, indem der Text nun in seiner analogen Gestalt nichts anderes als eine Art BarCode wird, der eine spezifische digitale Anwendung aktiviert. Dieser Übergang vom humanen Lesen zum maschinellen Mitlesen des Textes als Erkennungscode ist gerade im Hinblick auf das Leseheft nicht unerheblich. Die Wahrnehmung und die Dechiffrierung des gedruckten Textes findet also einmal im Sinne eines menschlichen Lesens statt, das zumeist ein lernendes und verstehendes Lesen ist. Die Kamera des Smartphones oder des Tablets ist ausgerichtet auf den gleichen Text, allerdings punktuell und mit anderen Konsequenzen als bei den Lernenden. Sie schaltet ein exemplarisches Lesen frei, an dem sich der Lernende akustisch orientieren kann. Dies kann sich für den Lernenden auszahlen. Beispielsweise können einzelne Passagen beliebig wiederholt werden, bis, subjektiv, der Eindruck, nun ein Hörverständnis in einem bestimmten Kohärenzbereich erzielt zu haben, das verstehende Anhören weiterer Passagen ermöglicht.

Während die Verschaltungen der ersten beiden Formen der Übergänge von analogen Tätigkeiten zum digitalen Überbau sozusagen über die Lektüre als eine Art Eintrittskarte in die digitale Dimension des Lernens fungiert, wird dieser Bezug durch den optischen Einlesevorgang des Gedruckten, das dann wiederum als eine Art Schlüssel fungiert, noch gesteigert. So gesehen wirkt die dadurch freigeschaltete maschinelle Stütze des Lesens wie eine Art Prothese, eine mediale und letztlich normative Stimme als Körperextension des Lesenden. Der Geist in der Maschine – hier wird er sozusagen zum Mitlesenden, der zugleich den Raum für die Erkundung individueller, digital präsenter Lernmöglichkeiten erschließt.

2.4 — ÜBERGÄNGE 4: VISUALISIERUNG – REFLEXIVITÄT – KUMULATION VON AKTIVEN UND PASSIVEN NETZ-INHALTEN

Die Verwendung von analogen Bildmaterialien in Leseheften und Lernlektüren ist bereits längst etabliert. Aber erst in jüngster Zeit haben sich didaktisch versierte und ästhetisch anspruchsvolle Formen der Visualisierung beispielsweise in Form von Lerncomics durchgesetzt (z.B. Ruhlig / Hagenow 2017; Plein / Breslauer 2017). Mit der Herausgabe des Lehrwerkes *Schritte plus* (2017) wird im Bereich des Unterrichts des Deutschen als Zweitsprache die Digitalisierung der Lernmedien weitergeführt, die bereits seit längerer Zeit im Bereich der Lernmedien insgesamt eingesetzt hat. Das Lehrwerk ist zwar weiterhin als gedrucktes Buch Grundlage der Lernvorgänge, die durch den Kurs insgesamt gesteuert werden. Doch bietet es bereits eine relativ große Zahl von Schnittstellen zur digitalen Welt, die nun nicht nur in der digitalen Bereitstellung einer Tonspur oder der Zugänglichmachung eines Aufgabenkonglomerats besteht, sondern die Ebene der Visualität mit einbezieht. Die Ausweitung der digitalen Bezüge auf symmediale Lernformen im Sinne einer „synästhetischen Bildung“ (vgl. Frederking 2014, 41) kann, so ist zu vermuten, auch auf der Ebene der

Lesehefte vielversprechende Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten eröffnen. Da diese Ebene bislang noch nicht in die Gestaltung der Lernlektüren eingezogen ist, kann man angesichts des sich ankündigenden, vierten Übergangs bereits munter spekulieren. Fragen kann man sich auch, welche Funktion die Lernlektüre als gedrucktes Buch hat, wenn sie beispielsweise Teil eines interaktiven Lernszenarios ist, das sich in Form von Lernspielen im Internet oder vermittelt über eine App abspielt. Zu fragen ist ebenfalls, ob nicht gerade durch die Möglichkeit der Verschaltung der Lektüre beispielsweise mit Filmfassungen einiger Szenen diese wieder mehr als literarisches Produkt in den Blick kommt und sich dadurch ein literarisch und ästhetisch geprägtes Sprachenlernen leichter durchsetzen kann als dies unter den aktuellen technischen und didaktischen Umständen denkbar ist. Der vierte Übergang in die digitale Welt scheint, wenn man von *Schritte plus* ausgehen mag, auch bereits eine hochgradig reflexive Phase der Verschaltung der Lernmedien anzukündigen. Immerhin sind in den ersten beiden Lektionen des ersten Bands des Werkes auf 24 Seiten analogem Lehrbuchtext 31 Abbildungen zu sehen, auf denen Menschen Handys oder Tablets benutzen. Digitalität wird hier also analog repräsentiert und nicht mehr, wie bei den Übergängen der ersten drei Typen, das analoge Lernen digitalisiert.

3 — AUSBLICK: LERNLEKTÜREN IM DIGITALEN KONTEXT

Ob sich diese Tendenz dann auch einmal in reinen Lernlektüren wiederholt, ist natürlich noch offen und liegt in der Hand der Autor(inn)en und Verlage. Doch ist davon auszugehen, dass durch eine zunehmende digitale Verschaltung auch die Digitalität selbst als literarisches Motiv in die Lerntexte Eingang finden wird. Dadurch wird sie im günstigen Fall auch zum Gegenstand von Sprach- und Weltwahrnehmung – und möglicherweise auch der Selbstreflexion der Lernenden. Die Nutzer(innen) der Lernlektüren, seien sie nun Lehrer(innen) oder Schüler(innen), scheinen jedenfalls die intermediären Verschränkungs- und Vernetzungsmöglichkeiten zunehmend zu rezipieren und nachzufragen, was sich unter anderem auch in Kundenrezensionen zeigt. So schreibt ein ungenannter „Kunde“ am 7.11.2017 über eine Lernlektüre:

Ich finde, dass [sic!] Büchlein ist gut gemacht und man kann es guten Gewissens einsetzen. Was ich bemängeln möchte, ist, dass die dazugehörigen Mediendateien sich lediglich mit Smartphone oder Tablet laden bzw. abspielen lassen. Ich hätte sie gerne auf den PC downgeloadet, aber meines Wissens nach gibt es dafür keinen Link. Ich verstehe nicht, warum [...] [der Verlag] diese Option nicht anbietet. ([Amazon-Kundenrezension „Unbekannt“ 2017](#))

Das Interessante an dieser Aussage ist, dass das wie selbstverständlich manifeste digitale Bewusstsein und die Wertschätzung der materialen Präsenz des analogen Lernmediums – dies „Büchlein“ – in dieser Rezension Hand in Hand zu gehen scheinen. Dies kann als Hinweise darauf gewertet werden, dass das didaktische Genre der Lernlektüre angesichts der Digitalisierung nicht am Ende ist, sondern vielleicht sogar vor neuen Möglichkeiten steht. Wie in keinem anderen Lernmedium scheinen jedenfalls Lernlektüren eine Vielschichtigkeit des Beziehungsgefüges zwischen Analogem und Digitalem zu erhalten und auch hier ist, so ist zu vermuten, die „Pluralität des Weltbezugs kein Hindernis, sondern geradezu die Voraussetzung der Verständigung“ (Heiser 2013, 336), wie Jan Christoph Heiser in Anlehnung an Hannah Arendt schreibt. Eine Verständigung, die verschiedene Grade und Wege der Verhält-

nisbestimmung des Digitalen zum Analogen bewusst hält, auf ihren Nutzen hin befragt und in Rechnung stellt. Sehr knapp könnte man vor diesem Hintergrund auch behaupten: Die klassische Lernlektüre entwickelt sich, ohne sich zu verlieren und ohne ihre Herkunft verleugnen zu wollen, weiter zu einem Lesemedium, das als Gedrucktes bereits den Weg ins Lernen im digitalen Kontext aufzeigt.

QUELLENVERZEICHNIS

PRIMÄRQUELLEN

Felix & Theo (2017): Detektiv Müller. Oktoberfest kriminell. Stuttgart: Klett. — **Habersack, Charlotte (2009)**: Jungs sind keine Regenschirme. Ismaning: Hueber. — **Lenner, Christoph/ Ruhlig, Andrea/ Wegner, Wolfgang (2018)**: Der Tote im Moor. Lernkrimi Deutsch. München: Compact. — **Leo & Co. (2013)**: Das schnelle Glück. München: Klett. — **Margil, Irene / Schlüter, Andreas (2017)**: Der Verdacht. Deutsch3, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: Klett. — **Muntschick, Elisabeth (2016)**: Das Lasagne- Desaster. Einladung zum Essen, Termine, Sitten und Essgewohnheiten. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache A.1.1. Stuttgart: Klett. — **Plein, Frank / Breslauer, Christine (2017)**: Halb sieben vor dem Kino. Ein Comic-Sprachkurs für Anfänger. Pons Sprachlern-Comic Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Pons. — **Ruhlig, Andrea / Hagenow, Stephan (2017)**: Tödliches Geheimnis. München: Compact.

SEKUNDÄRQUELLEN

Frederking, Volker (2014): Symmedialität und Synästhetik. Die digitale Revolution im medientheoretischen, medienkulturgeschichtlichen und mediendidaktischen Blick. In: Frederking, Volker / Krommer, Axel / Möbius, Thomas (Hg.): Digitale Medien im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 3-49. — **Heiser, Jan Christoph (2013)**: Interkulturelles Lernen. Eine pädagogische Grundlegung. Würzburg: Königshausen & Neumann. — **Hoffmann, Ludger et al. (Hg.) (2017)**: Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung. Berlin: Schmidt. — **Jeuk, Stefan (2015)**: Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung, 3. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer. — **Nieding, Gerhild / Ohler, Peter/ Rey, Günter Daniel (2015)**: Lernen mit Medien, Paderborn: utb. — **Penzold, Michael (2017)**: Sprache im Netz nutzen – statt im Netz der Sprache verharren. In: DaZ Sekundarstufe. Konzepte und Materialien, H. 2 (2017), 28-32. — **Riedel, Monika (2017)**: Lesekompetenz. In: Hoffmann et al. (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Berlin: Schmidt, 342-351. — **Roche, Jörg (2017)**: Digitale Lernmedien. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider, 476-489.

WEITERE QUELLEN

Amazon-Kundenrezension „Janina“ (2015): <https://t1p.de/qzcz> [20.04.2020]. — **Amazon-Kundenrezension „M.Golafshan“ (2017)**: <https://t1p.de/2zz4> [20.04.2020]. — **Amazon-Kundenrezension „Siborn“ (2011)**: <https://t1p.de/bobx> [20.04.2020]. — **Amazon-Kundenrezension „Uma D.“ (2017)**: <https://t1p.de/kxt0> [20.04.2020]. — **Amazon-Kundenrezension „Unbekannt“ (2017)**: <https://t1p.de/zqvu> [20.04.2020].

ÜBER DEN AUTOR:

Michael Penzold, Dr. phil., Lehrer für die Fächer Deutsch und evangelische Religion, mehrjährige Unterrichtserfahrung im Bereich Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung, Promotion über Bettine von Arnim und Thomasine Gyllembourg (2010), von 2014-2018 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt „Holocaust Education Revisited“ am Lehrstuhl für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur sowie des Deutschen als Zweitsprache an der LMU München, seit 2019 Akademischer Oberrat an der LMU München. Forschungsschwerpunkte: Holocaust Education, Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur, Lernmedien in der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache.